

A ARTICULAÇÃO E RECEPÇÃO DO TEXTO ESCRITO: DA MICRO PARA A MACROESTRUTURA

Eliane Maria Cabral Beck¹

RESUMO

O presente artigo aborda o problema de como se articula um texto, observando a estrutura mínima da construção da frase e os elementos “ladeadores”, até as intervenções sobre como o exterior atua sobre a produção dos efeitos de sentido de um texto. Busca-se observar o trabalho de construção do texto, no sentido de entender o que faz com que um texto seja um texto do ponto de vista de sua articulação e de sua recepção, preocupando-se, portanto, com o trabalho de construção textual.

PALAVRAS-CHAVE

Texto; Estrutura; Articulação; Recepção.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora da rede Estadual de Ensino do Paraná.

1 INTRODUÇÃO

Ao discutir a produção textual em sala de aula, têm-se muitas afirmações e pesquisas que dão indicações de como trabalhar com o texto, mas não se sabe como agir com o texto produzido pelo aluno. Há uma infinidade de afirmações de que o texto deve ter uma função social, ou seja, escreve-se para alguém, com algum objetivo.

Para Bakhtin (2002), toda atividade humana se realiza a partir da utilização da língua, que se materializa a partir de enunciados concretos e únicos, tanto orais como escritos. O enunciado é visto, pelo autor, como um fenômeno complexo e polimorfo e não pode ser analisado de forma isolada, mas em relação com o locutor como elo na cadeia da comunicação verbal e sempre em sua relação com outros enunciados. Estes refletem condições específicas e finalidades de acordo com uma esfera da atividade humana.

É no enunciado, segundo o autor, que a língua se encarna numa forma individual. Os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e devem basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade. Para o autor,

A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical-, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos ou reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua entre os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2000, p.301)

De acordo com o autor, são os gêneros do discurso que organizam a fala, da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprende-se a moldar a fala às formas do gênero e, ao se ouvir o outro falar, sabe-se, já nas primeiras palavras, o gênero, adivinha-se o volume, a estrutura composicional, tem-se a previsão do fim; enfim, desde o início há uma sensibilidade ao todo discursivo. Assim sendo, os enunciados se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo. As formas constituem os gêneros relacionados às diferentes situações sociais e cada uma dessas situações determina um gênero com características temáticas, de composição e de estilo próprias.

A questão, portanto, que se levanta é: se a língua materna é aprendida no uso, por que há dificuldades na aprendizagem de textos escritos mais elaborados? Rojo (2001) afirma que a sala de aula, no que se refere à situação de produção escolar dos discursos, quanto ao seu lugar social de articulação, ela é uma instituição “ponte” entre as esferas privadas e públicas, que tem em vista a construção de um sujeito social que seja capaz de atuar como um cidadão. Os interlocutores têm pouca ou nenhuma experiência das esferas públicas de discurso e possuem apenas o domínio dos gêneros primários, cotidianos e privados. E é no espaço escolar e na aula que os gêneros secundários, próprios das esferas públicas, serão objetos de construção dessas interações escolares.

Porém, a escola, como espaço de ensino-aprendizagem, não consegue, diante da estrutura interna e externa que possui, tratar os textos tendo sempre um interlocutor. Assim, criam-se interlocutores “imaginários”; o editor de um jornal, o dono de uma empresa de TV, entre outros.

Segundo Neves (2000), a escola deveria proporcionar ao aluno a compreensão da natureza do estabelecimento do circuito de comunicação, até para que ele aprendesse a refletir sobre a própria atividade de compor enunciados e, desta maneira, a se apropriar das “regras” da gramática da língua. Para a autora, na produção escrita, ficam evidentes marcas e fechamentos semânticos que têm por finalidade a construção de sentido. Ainda, segundo a autora, a escola tem como um de seus papéis manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico dos alunos, garantindo que eles entendam que devem adequar seus registros com condições de se mover nos diferentes padrões de tensão ou frouxidão, em conformidade com as situações de produção, ou seja, serem capazes de perceber que a língua é flexível e está em constante transformação.

Porém, o que se percebe é que os textos trabalhados na escola, segundo Neves (2000), na maior parte das vezes, aparecem nos livros apenas como curiosidade ou para garantir um atestado de engajamento com o mundo em que os alunos vivem. Estão longe de constituírem objetos verbais significativos.

As mudanças relacionadas ao modo de construir o texto escrito podem ocorrer, quando o aluno, ao receber determinadas informações, é capaz de estabelecer novas relações, descobrir contradições, rebater opiniões, tirar dúvidas,

refletir sobre o dito/escrito. Para Lentin (1996), a reflexão sobre o texto escrito está ligada ao fato de o aluno perceber as particularidades desta modalidade, ligadas à formulação léxica, morfológica, sintática e ao conteúdo, este ligado a experiências pessoais e de conhecimento de mundo.

Porém como desenvolver a prática de o aluno refletir sobre o próprio texto. Esta preocupação tem sido recorrente entre professores de língua portuguesa que se deparam com avaliações realizadas por órgãos governamentais (Saeb, Enem, entre outros) que demonstram que o tratamento dado ao ensino da produção de texto não está sendo adequado. Muitas vezes, o professor, diante do texto do aluno, sabe que há problemas, mas não consegue fornecer aos alunos mecanismos para que estes possam superá-los.

Acredita-se que a reflexão sobre o escrito e sobre a organização das formas gramaticais (sintático-semânticas) possibilita perceber alguns caminhos necessários para um melhor domínio do produtor sobre o texto.

Para Fávero (2001), no planejamento da produção escrita, deve haver momentos de revisões e reescrituras quantas se fizerem necessárias. Isto possibilita ao aluno perceber que o texto escrito, mais formal, caracteriza-se por receber um planejamento prévio geral, temático e verbal. Segundo Barros (2001), a escrita possibilita a reelaboração: há uma revisão do que foi escrito, volta-se atrás, apagam-se os erros e isto não é percebido no momento do texto acabado. O que se percebe, na verdade, segundo Urbano (1999), são as marcas de estruturação e de seleção lexical, as quais permitem reconhecer um planejamento mais cuidadoso por parte do locutor e tornam possível a explicitação de significados. A escrita é planejada antes de sua realização, o que permite uma redução elevada dos elementos lingüísticos geralmente presentes na oralidade, tais como *aí, então, éh, né*. Percebe-se, também, no âmbito da escrita, uma tendência a selecionar expressões que são consideradas mais significativas. Além da seleção compatível, o planejamento do texto escrito envolve reordenação, ampliação, redução e mudanças de estilo, sem que esses procedimentos afetem os sentidos que se quer alcançar.

Apreender o processo de criação do texto exige o reconhecimento das características dos textos produzidos socialmente e a percepção de peculiaridades

que se tornam distintivas. É importante o reconhecimento dos indícios textuais, que são:

[...] verdadeiras pistas para o leitor compreender o objeto lido em seu todo, mesmo que muitas vezes passem quase despercebidas ou que o autor as disponha de modo mais ou menos explícito. Aprendemos a ler essas pistas à medida que nossas leituras se sucedem; começamos assim a perceber como são construídas e dispostas no texto, qual a intenção do autor ao criá-las. (MARTINS, 1994, p.76)

Vogt (1980) comenta que um texto é feito de fronteiras que ultrapassam os limites de seu explícito começo e fim. Quando escrevemos, há a presença de outros textos, de vozes, palavras e sentidos que já foram usados em outros textos. Na interação entre os textos, são construídos os sentidos e, para realizar tal construção, é preciso ativar conhecimentos prévios que auxiliem na progressão exigida pelo texto. A reflexão sobre o avanço exigido pelo texto, segundo Landsmann (2003), está ligada à possibilidade de retornar ao que já foi construído. O conhecimento não é desenvolvido apenas pela incorporação de dados novos, mas também pela possibilidade de reorganizar, reelaborar um conhecimento já adquirido. A reorganização e a reflexão sobre o escrito é que possibilitam efetuar a comunicação.

O procedimento da escola diante da produção escrita parece não possibilitar tais reflexões. Para Landsmann (2003), professor e aluno comunicam-se de forma distinta, quando está em jogo a compreensão das informações presentes no texto:

Para o professor, está claro que a informação que responderá às suas perguntas está confinada ao texto que acabaram de ler ou que todos teriam de ter lido; mas para o aluno, não: o aluno responde a muitas perguntas do professor não com a informação obtida no texto, mas com o que ele sabia antes de ler ou independente do texto; responde com sua informação experiencial (LANDSMANN, 2003, p.56).

Desse modo, quando solicitada a produção de um texto escrito, muitas vezes, o aluno não consegue perceber as peculiaridades de um texto mais "formal" – se comparado à produção oral – e acaba reproduzindo o ouvido ou o falado, sem uma reflexão mais sistematizada sobre as características dessa modalidade de texto.

O ato de escrever é tomado numa perspectiva burocrática: as atividades de escrita são realizadas não para dizer algo ou para saber dizer, mas para reescrita do

já-dito, do já-escrito. Ao escrever, o aluno deve ter um “projeto de dizer”, já que, “ao jogar o ‘jogo da linguagem’, é mobilizada uma série de estratégias tendo em vista a produção de sentidos” (KOCH, 2003, p. 19).

Segundo Coracini (1999), produzir um texto é produzir sentido e isso implica superar a mera reprodução ou repetição do que a escola ou o professor quer ouvir ou ler. As marcas, indícios, pistas devem orientar o leitor para os possíveis sentidos, estrategicamente organizados pelo produtor do texto, que estabelecem limites quanto às leituras possíveis. Entendemos que certas estratégias o aluno traz de sua experiência com uma tessitura específica da oralidade, a qual pode ser aproveitada.

Certas formas de ordenamento e de recuperação de informações não necessárias em situação de produção oral representam passos para a adequação das reflexões sobre o uso de termos adequados da sintaxe mais apropriada e de alternativas lexicais variadas. A reflexão do aluno sobre o escrito, a releitura, a possibilidade de retornar ao texto escrito e o fato de escrever para um possível leitor que discuta o seu texto depende da intervenção sistemática por parte do professor.

Em que situações de interação da linguagem são trabalhados os textos na escola? Será que os alunos reconhecem os diferentes gêneros que produzem? Schneuwly e Dolz (1999) reforçam a ideia de que os gêneros são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino de produção de textos, escritos e orais. Salientam os autores que, na missão de ensinar os alunos a escrever, a escola sempre trabalhou com os gêneros. Mas, na situação escolar,

[...] há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se necessariamente num espaço do como se, em que gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 7).

Para os autores, o domínio dos gêneros deveria estar relacionado ao domínio da situação comunicativa. Seria um suporte para as atividades de comunicação e uma referência para os alunos. A escola mostra-se incapaz de desenvolver o trabalho com os gêneros na perspectiva apontada pelos autores, já que a produção de

redação é tomada como um gênero escolar e quase não tem aplicação fora de seus domínios.

Em suas discussões sobre os gêneros, Rojo (2001) aponta a existência de dois tipos de gêneros escolares: um denominado gênero escolar e outro gênero escolarizado. Para a autora, o gênero escolar é assimilado espontaneamente e muitas vezes de forma inconsciente pelo aluno, devido às práticas de linguagem que ocorrem no ambiente escolar, tais como o debate, a produção de uma carta, de um bilhete ou de um diário. Os gêneros escolarizados são aqueles transpostos para a sala de aula: os textos considerados descritivos, dissertativos e narrativos. Dessa forma, percebe-se que a escola utiliza determinados gêneros como objetos de ensino e acaba privando-os de sua capacidade de comunicação real, ao torná-los, de certa forma, "artificiais".

Em Bakhtin (2000), fica evidente que a escolha do gênero do discurso, a seleção vocabular, as relações intertextuais e a dicção (ou seja, o tom escolhido) são afetados diretamente pela recepção que se espera para o enunciado que se constrói. Se, por um lado, o aluno deve estar atento às marcas que atinjam a imagem do interlocutor, também deve estar atento à forma como vai burilar o seu texto para obter o efeito que persegue.

2 A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Partindo do pressuposto de que qualquer situação que envolva o ato de produzir um texto supõe sempre a existência de um leitor, seja ele imaginário, real ou esperado, como tratar o texto do aluno produzido na escola, que, como já afirmado, é um local de ensino/aprendizagem e não o local onde os gêneros são trabalhados em toda a sua plenitude? De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (p. 27), ao considerar hipóteses sobre as condições em que os textos são produzidos, de forma oral ou escrita, fazem-se atividades epilinguísticas que se configuram como operações que se fazem sobre a própria linguagem. Tais atividades incidem sobre aspectos discursivos, estruturais e gramaticais.

Essa reflexão permite estabelecer pontos de partida para trabalhar com os textos escritos, em sala de aula, para efetuar análises linguísticas que não sejam voltadas apenas para questões formais ou relacionadas às estruturas da língua, o que é confirmado por Geraldi (1996), citado nas Diretrizes Curriculares: “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise lingüística se dá”.

Ainda, segundo as Diretrizes, busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais – os recursos disponíveis da língua – e os elementos extraverbais – as condições e situação de produção – atuam na construção de sentido do texto. Nessa perspectiva, falar em gramática ou análise linguística passa a implicar na compreensão do que seja um bom texto, como ele é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor.

O professor que trabalha com o texto quer que o aluno tenha noção de unidade temática e estrutural, que entenda como um mesmo assunto é organizado e como as ideias e as partes do texto são costuradas. Ao estudar o texto e sua organização sintático-semântica, o professor irá explorar as categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, e verificará que o que vale não é a categoria em si: é a função que ela desempenha para os sentidos do texto. Como afirma Antunes, citado nas diretrizes curriculares, “mesmo quando se está fazendo a análise lingüística de categorias gramaticais, o objeto de estudo é o texto” (ANTUNES, 2003, p. 121).

Para produzir um texto, são necessários conhecimentos de léxico e de gramática, responsável pela escolha dos termos, de mundo, que compreende as informações armazenadas na memória de cada indivíduo, interacional, que percebe a realização de certas ações por meio da linguagem, e de gêneros.

Quando se fala no conhecimento que domina a escolha dos termos na produção do texto, é possível perceber o seguinte princípio básico de construção: sujeito, verbo e complemento (SVC). Ao ampliar as informações mínimas, teremos os “ladeadores”, considerados, aqui, como informações que passam a ideia de tempo, lugar, modo, entre outros. E, ao estabelecer relações entre as estruturas mínimas,

teremos os elementos coesivos responsáveis pela concatenação entre os enunciados. Isso não significa que já há a partir dessa prática um texto claro e coeso, mas que é possível, a partir disso, perceber os elementos que vão sendo inseridos no texto e que possibilitam os diferentes sentidos que o produtor do texto deseja estabelecer.

Entende-se que a sintaxe deve se ocupar da combinação entre os vocábulos e verificar que relações estabelecem os vocábulos entre si e com os demais elementos do enunciado. Nessa relação, ocorrem diferentes níveis de coesão. Independentemente de as frases serem classificadas como nominais ou verbais (frases com verbos de ligação e predicativo ou representadas por um verbo), ocorre sempre (de forma explícita ou pressuposta) a seguinte estrutura: S (sujeito); V (verbo) e C (complemento).

Veja-se, a seguir, um exemplo:

Paulo	comprou	um carro.
S	V	C
Paulo	é	Taxista.
S	V	C

O enunciado, globalmente, tem uma finalidade e cada constituinte se distingue dos outros pela parte que toma em sua realização de acordo com sua finalidade. O sujeito aparece como um elemento em concordância com o verbo; este centraliza a informação; e os complementos preenchem os espaços “vazios” solicitados pelo verbo. A função desempenhada pelos elementos se define sempre pelo tipo de relação que o liga a outro elemento, produzindo as mais diferentes relações de sentido. Parte-se, aqui, do princípio de que a organização das frases é estabelecida a partir da competência linguística do produtor do texto, o que permite estabelecer procedimentos para a elaboração dos elementos presentes no discurso, de forma que sejam significativos entre si. Para isso, é preciso observar as relações entre as palavras e das palavras com o enunciado, deste com o texto, do texto com o discurso e vice-versa.

A organização sintática do texto, ao ser explorada, possibilita, ao leitor, estabelecer um percurso interpretativo, por meio da associação estabelecida com os

sentidos indicativos que têm as palavras e os sentidos estruturais que articulam as relações entre as partes constituintes do texto.

Embora possam ocorrer diferentes estruturações sintáticas na descrição de um evento e sejam expressos diferentes pontos de vista, as condições de possibilidade dessas diferentes perspectivas estão fortemente restritas pelo léxico e pela morfologia - em última análise pela gramática de uma língua. Tem-se como possibilidade de organização os três elementos já citados: sujeito, verbo e complementos, ou seja, existe uma estrutura frasal. Há discussões, é claro, sobre a posição e a hierarquia dos elementos. A escolha das informações está relacionada aos sentidos que os elementos possuem e que fazem parte do conhecimento enciclopédico do produtor escritor.

Por exemplo: em *O vaso quebrou*, não dá para ampliar colocando: *O vaso quebrou voluntariamente*, mas se pode dizer *O vaso quebrou, porque estava velho*. O importante é perceber as relações possíveis que podem ser estabelecidas entre os termos das frases. Os adjetivos, os artigos, os pronomes, os numerais, ao serem introduzidos nos enunciados, permitem introduzir informações ligadas a estes três componentes básicos da frase. Para estabelecer ligação entre as frases, exige-se do produtor do texto o conhecimento das relações que as conjunções e algumas expressões estabelecem.

Para Koch (2003), na construção de um texto, a progressão textual (sequenciação) diz respeito aos procedimentos lingüísticos, por meio dos quais se estabelecem, entre os seus segmentos, diversos tipos de relações semânticas e de atividades formulativas que introduzem no texto recorrências que enfatizam a continuidade da interpretação. Dentre as relações que se estabelecem entre os segmentos textuais, destaca-se a progressão temática que envolve a articulação do tema-rema para produzir no texto a organização desejada. A informação temática é normalmente dada e garante a continuidade de sentidos do texto, recorrendo, muitas vezes, ao uso de itens lexicais pertencentes a um mesmo campo semântico, ou, em termos cognitivos, de elementos que integram um modelo mental. O rema constitui-se na informação nova inserida no texto. Os articuladores textuais ou operadores de discurso são estabelecidos por meio de recursos lingüísticos

associados aos marcadores de conteúdo proposicional (relações espaciotemporais, de causalidade), aos enunciativos e aos meta-enunciativos.

Segundo Koch (2003), muitas vezes, o produtor do texto apresenta dificuldades em estabelecer relações semânticas aparentemente simples, pelo fato de poderem ser veiculadas por meio de diferentes estruturas linguísticas e poderem vir introduzidas por uma grande variedade de articuladores de tipo semântico ou discursivo. De acordo com a autora, a falta de habilidade dos alunos de detectar, nos textos que lêem, os diversos tipos de relações semânticas ou discursivas e de recorrer, nos próprios textos, às diferentes maneiras de textualizá-las, acarretará sérios problemas na produção textual.

As unidades menores (elementos léxicos e gramaticais) devem sempre ser consideradas a partir do respectivo papel na estruturação da unidade textual. É importante perceber que a significação do texto não constitui unicamente o somatório das partes que o compõem. Segundo *Galembeck (2005)*, o processamento do texto depende não só das características internas do texto, como do conhecimento dos usuários, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção do texto.

Se entendermos que a linguagem supõe sempre a existência de indivíduos socialmente organizados, perceberemos que é nessa organização que os sentidos são instituídos. Segundo Cattelan (2003), os sentidos não são dados de antemão, mas construídos no discurso, os sentidos são resultado de processos discursivos. Ao escrever ou falar, são colocados em evidência os sentidos construídos a partir das representações que os indivíduos possuem e que são resultantes de seu grupo, que vive num determinado espaço e num determinado tempo.

Na perspectiva discursiva, entende-se o texto como o resultado do processo de produção de enunciado(s) que produz efeitos de sentido a partir da sua condição de produção. As palavras e expressões mudam de sentido conforme o produtor do texto e a posição que ocupa. Segundo Possenti (2002, p.25), um certo discurso, uma determinada ideologia se materializa pela seleção sistemática de uma ou outra estrutura sintática, conforme os " fatos" de que se trata. De acordo com o autor, "certas estruturas são indícios poderosos de que aí o discurso se aloja, tentando talvez esconder-se".

Um exemplo seria quando há uma construção como: “um dos períodos mais negros da história” e outro “nuvens negras no horizonte”. Poderíamos dizer que num caso e no outro o uso dos adjetivos *negros* e *negras* representem apenas a cor escura, mas, se, segundo Possenti(2002), um leitor lê como se conotasse discurso racista, isto indica fortemente que há condições sociais para esta leitura.

Segundo Pêcheux (2010), os efeitos discursivos atravessam a sintaxe. Quando se fala em sintaxe não se está falando da ordem, mas da transgressão. Não mais autônoma, nem plana, a sintaxe discursiva deve ser referida não a um conjunto de regras que regem a relação do sujeito falante com a língua, mas a uma matriz de possibilidades de construção do discurso que, ao se materializar, nos aproxima desse sujeito pela forma como seu dizer se organiza. É o fazer discursivo que resulta de uma intrincada trama entre sujeito, língua e história, que pode revelar, na análise do texto, as marcas do sujeito impressas por sua maneira de escrever. Para o autor, “a sintaxe não constitui mais o domínio de regras puramente formais, mas o modo de organização dos traços de referências enunciativas”. (PÊCHEUX, 2010, p.176).

Ao estabelecer seqüências organizadas, deve-se perceber se há a presença de ironia, pressuposição, negação, intertextualidade, ou seja, se o discurso é atravessado por outros discursos ou se certos elementos sintáticos e semânticos apresentam valores sociais (juízo de valor), polissemia ou polifonia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de produção do texto escrito, desenvolvido em sala com os alunos, tendo como foco a observação da unidade mínima, ou seja, de como o texto se organiza partindo da micro para a macroestrutura é válido a partir do momento em que possibilita a reflexão sobre o ato de escrever (da parte para o todo, ou vice-versa).

Além do fato de o aluno voltar os olhos para o que escreve e como escreve encontrar as soluções, compreender a importância da apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e dos conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da linguagem.

Os objetivos foram alcançados se permitem ao leitor identificar as estratégias utilizadas no decorrer da produção textual e principalmente se ampliam as capacidades discursivas em atividades de uso da língua. No que diz respeito à avaliação do trabalho desenvolvido, esta só poderá se efetivar a partir do momento em que o professor perceber que na realização do trabalho escrito o aluno reflete sobre o que escreve e possui um projeto “de dizer algo para alguém”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo:Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARROS, D.L. Procedimentos e recursos discursivos da conversação. In: PRETI, D. **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- CATTELAN, João Carlos. **Matrix!?**. In: GREGOLIN, M.R.& BARONAS, R. (org). *Análise do discurso: materialidade do sentido*. São Paulo: Claraluz, 2003.
- CORACINI, M.J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- FÁVERO, L.L. **A entrevista na fala e na escrita**. In: PRETI, D. (Org). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: FFLCH/PUC, 2001.
- GALEMBECK, P. T. **A Lingüística Textual e seus mais recentes avanços**. Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, v. IX, n. 04, p. 65-75, 2005.
- GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LANDSMANN, L.T. **Aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Ática, 2003.
- LENTIN, L. **A dependência do escrito em relação ao oral: parâmetro fundamental da primeira aquisição da linguagem**. In: CATCH, N. (Org.). *Para uma teoria da língua escrita*. Tradução de F.M.L. Moretto; G. M. Machado. São Paulo: Ática, 1996.
- MARTINS, M.H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- NEVES, M.H. **A gramática: conhecimento e ensino**. In: AZEREDO, J.C (Org). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARANÁ. As **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

PÊCHEUX, M.P. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Org. Françoise Gadet; Tony Hak. Campinas, SP: Unicamp, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar Edições, 2002.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares**: da prática de linguagem aos objetos de ensino. Traduzido por Gláís Sales Cordeiro. Genebra, n.15, 1999.

URBANO, H. **Variiedades de planejamento no texto falado e no escrito**. In: PRETI, D. (Org). Estudos da língua falada; variações e confrontos. São Paulo: Humanitas, 1999.

VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Hucitec, 1980.