

OS TEMPOS DO TEXTO NA SALA DE AULA

Para João Wanderley Geraldi,
semeador dos novos tempos. . .

Maria Inês Pagliarini Cox (UFMT/UNIC)*

RESUMO: A virada pragmática no campo da lingüística teórica nos anos sessenta acabou por desencadear o desejo de ruptura em relação à tradição de ensino de língua assentada na forma e não no uso. Então, um novo paradigma de ensino começa a se constituir, tendo o texto como sua base. Porém, o texto tem significado diversamente no escopo desse paradigma. Este estudo reflete sobre essas diferentes interpretações. Ora o texto é uma unidade de significação. Ora é produto concreto da interação entre co-enunciadores sócio-historicamente situados. Ora é o acontecimento singular, o exemplar de um gênero discursivo. Tais faces individualizam três tempos na história do texto na sala de aula, correspondentes à dança dos conceitos e noções no campo de saberes disciplinares em construção.

PALAVRAS-CHAVE: texto, coesão, condições de produção, gênero

ABSTRACT: The pragmatic turning point in the field of the theoretical linguistics in the sixties ended up unleashing the desire for a rupture in the tradition of the language teaching cemented on form, not on the use of language. Then a new paradigm of teaching starts coming out having the text as its base. However, the text has different meanings in the scope of the new paradigm. This study reflects upon those different interpretations. Sometimes it is a unit of meaning. Sometimes it is a concrete product of the interaction between co-enunciators social and historically-situated. Sometimes it is the singular event, the exemplar of a discursive genre. Such faces individualize three moments in the history of the text in the classroom

corresponding to the dance of concepts and notions in the field of on going disciplinary knowledge.

KEYWORDS: text, cohesion, conditions of production, genre

A história do texto na sala de aula começa a ser escrita na década de sessenta, tendo como elemento seminal a virada pragmática da lingüística. Na primeira metade do século XX, a lingüística se concentra no estudo da forma e expurga de seu raio de investigação os usos da língua, vistos como heterogêneos, desordenados, dependentes do contexto, caóticos, enfim, indomáveis, nos termos do princípio de categoricidade postulado pelo paradigma científico cartesiano, hegemônico à época. Em linhas muito gerais, fazer ciência sob o signo desse paradigma significa desentranhar, da diversidade aparente, universais abstratos, que são discretos, essenciais, objetivos, eternos e não afetados pelas ações humanas. Regida por esse imperativo, uma lingüística imanente da língua, envergando o honroso status de piloto das ciências humanas, floresce. Experimenta, durante esse período, sucessivas ampliações de seu objeto: vai da fonologia à sintaxe. Contudo, sua natureza permanece inalterada – é de formas puras, idealizadas, abstraídas dos usos da língua que a maioria dos lingüistas se ocupa. A ênfase no aspecto formal da língua responde também ao desejo de manter à distância o sentido, incômodo à lingüística imanente. A semântica estruturalista, ancorada na noção de signo como entidade que vincula arbitrariamente um conceito (= significado) a uma imagem acústica (= significante), não ultrapassa a análise componencial do significado em semas.

Enfim, nessa primeira fase, poucos ousam transpor as fronteiras das dicotomias língua/fala e forma/sentido. Sem a preocupação de nomear todos os insurretos que cruzaram os limites da língua e da forma, lembra-se aqui de Émile Benveniste que, desde a década de quarenta, se rebela contra a marginalização do sentido, insistindo sempre no seu caráter essencial. Para ele, estar na linguagem é estar no plano do simbólico, no plano da significação, no plano do sentido. Os homens falam para significar. Reiteradas vezes assim se manifesta acerca do sentido:

Eis que surge o problema que persegue toda a lingüística moderna, a relação “forma:sentido”, que muitos lingüistas queriam reduzir a noção única de forma, sem porém conseguir libertar-se do seu correlato, o sentido. O que não se tentou para evitar, ignorar ou expulsar o sentido? É inútil: essa cabeça de medusa está sempre aí, no centro da língua, fascinado os que a contemplam. Em vez de ziguezaguear com o sentido e imaginar processos complicados – e inoperantes – para deixá-lo fora do jogo, retendo somente os traços formais, é preferível reconhecer francamente que ele é uma condição indispensável na análise lingüística (Benveniste, 1976: 130 e 131).

Recusando-se a descartar o sentido, Benveniste abre o continente da lingüística para seu interdito – a fala, a enunciação, o discurso. Desde então, se ainda há uma lingüística que segue investigando a língua em si mesma e por si mesma, há também uma lingüística que se interessa pelos usos da língua, pelo discurso. Tal lingüística postula que o discurso se engendra num quadro espaço-temporal determinado, é histórico, concerne a referentes particulares (idéias, entidades, acontecimentos, estados de coisas do contexto extralingüístico), abre-se ao mundo fora da língua, põe em jogo co-enunciadores e constitui o lócus de uma interação incessante. Enquanto a lingüística da língua se debruça sobre fonemas, sílabas, morfemas, palavras e frases, a lingüística do discurso, grosso modo, se debruça sobre o enunciado e sobre o texto, unidades em torno de que definições, teorias e até mesmo disciplinas se multiplicam, não contrariando os temores daqueles que vislumbraram a complexidade de tais objetos e os descartaram. Como diria Barthes (1988), o que caracteriza o texto é *sua resistência subversiva (...) às classificações*. Assim, lidando com as múltiplas faces do texto e do discurso, o campo da lingüística expande-se consideravelmente na segunda metade do século XX e início do século XXI, com a constituição de disciplinas como: lingüística textual, pragmática, sociolingüística interacional, análise da conversação, análise de discurso, dentre outras.

Se a lingüística da forma muito pouco afeta o paradigma prescritivo de ensino de língua, secularmente assentado no repasse de conhecimentos gramaticais herdados da tradição

greco-latina, revisitada e revigorada pelos gramáticos gerais, a lingüística do discurso incita a uma mudança que, desde os anos setenta, vem lentamente se desenrolando. O postulado de que os co-enunciadores, ao interagirem, produzem textos, não palavras e frases, macula a fé no poder de o trabalho com a gramática resultar em desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Hoje, como afirma Brandão (2000:17), *é quase consensual que esse trabalho deve estar centrado no texto*. Porém, o texto tem significado diversamente na arena da sala de aula. Ora o texto é uma unidade de significação. Ora é o produto concreto da interação entre co-enunciadores sócio-historicamente situados. Ora é o acontecimento singular, o exemplar de um gênero discursivo. Tais faces individualizam três tempos na história do texto na sala de aula, correspondentes à dança dos conceitos e noções no campo de saberes disciplinares em construção.

Tempos de coesão...

Em meados da década de 70, quase concomitantemente com a virada pragmática da lingüística no Brasil, o texto começa a avultar como unidade, por excelência, para nuclear o ensino de língua materna. Se o que as pessoas produzem, quando falam-escrevem cotidianamente, são textos e não palavras ou frases isoladas, e se as crianças aprendem a falar participando de práticas sociais e atividades comunicativas que dão origem a textos, então a pedagogia teria muito a ganhar imitando a vida fora da escola. Sob argumentos que tais, o texto entra definitivamente na sala de aula.

Evidentemente, para muitos, o texto não vai além de ser um conjunto de frases a serem submetidas aos mesmos princípios de dissecação e classificação aplicados a frases isoladas. O que é para ser uma gramática *do* texto vira uma gramática *no* texto. Infelizmente não se pode dizer que essa prática seja algo do passado; ela continua muito viva entre nós, principalmente entre inúmeros fazedores de livros didáticos, desavisados em relação às mudanças em ebulição no campo do ensino de língua.

Poucos conseguem tomar o texto na sua especificidade, mas há quem o faça. A referência é, a princípio, a lingüística textual, sobretudo os trabalhos de Halliday e Hasan acerca da textualidade. Tais autores definem o texto com base no conceito de textura. Todo texto apresenta textura, quer dizer, funciona como uma unidade semântica em relação à situação em que é produzido. Quer dizer, a textura é tanto intratextual quanto contextual.

O aspecto responsável pela textura no intratexto é a coesão. A coesão faz do texto um todo de significação. É, pois, um conceito relacional que pretende explicar as articulações de significado entre as partes de um texto, sem que esteja implicada qualquer homologia com as estruturas da gramática frasal. Pode-se dizer que há coesão quando a interpretação de alguma parte do texto pressupõe a retomada de outra. De outro modo, a coesão refere-se ao domínio das possibilidades lingüísticas existentes para ligar algo com o que veio antes. Uma vez que se trata de relações de significado, o que está em questão é o conjunto de recursos semânticos disponíveis para o propósito de engendrar textos.

Além da coesão, o outro aspecto da textura diz respeito à relação entre o texto e o contexto de situação. As características situacionais de um texto constituem o registro. Quanto mais perfilado um contexto, tanto mais predizíveis seus acontecimentos textuais. Esse aspecto da textura é comumente referido como coerência e envolve uma competência enciclopédica acerca dos *scripts* que desempenhamos em nossa vida cotidiana. Os *scripts* nos permitem antecipar sentidos e preencher os vazios do texto. Como lembra Koch, através de uma metáfora muito apropriada,

(...) o texto, como iceberg, possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (Koch, 1997: 25).

Assim, a textura, enquanto propriedade do “ser um texto”, resulta da combinação de duas espécies de configurações

semânticas: as de registro, que fazem os significados do intratexto dependerem do contexto, e as de coesão, que fazem os significados do intratexto remeterem-se uns aos outros e funcionarem como co-texto uns para os outros.

Se, no plano teórico, o texto é abordado em sua dupla face, no plano prático, uma dessas faces é praticamente apagada. Num primeiro momento, o conceito de texto que vinga entre aqueles que o postulam como unidade básica do ensino de língua é o de texto como unidade de significação, independente do contexto. O predomínio desse conceito é explicável em face da convivência com a lingüística imanente que se atribui como objeto de estudo a língua em si mesma.

Proliferam estudos sobre coesão textual, sobre a seqüenciação lingüística superficial, isto é, sobre os mecanismos formais que estabelecem, entre os elementos do texto, relações de sentido. Privilegia-se o texto escrito. Redações escolares, principalmente as milhares produzidas por ocasião de vestibular, tornam-se a vedete das pesquisas empreendidas no campo da lingüística textual. Sob essas lentes, além de problemas de ortografia, norma culta e estruturação gramatical em nível de oração e período, o texto do aluno passa a apresentar também problemas de coesão.

As redações da imensa maioria dos alunos são vistas como exemplos de não-texto. Eles não conseguem utilizar adequadamente as estratégias de referenciação endofórica através de recursos lingüísticos como pronomes pessoais (terceira pessoa), possessivos, demonstrativos e relativos, artigos definidos, léxico (repetição, sinônimo, hiperônimo, nomes genéricos etc), elipse, assim como as estratégias de encadeamento de frases, através dos conectores. O texto do aluno não se sustenta porque não tem textura!

Tempos de condições de produção...

Antes mesmo de terminar a década de setenta, a concepção de texto como unidade de significação fechada em si mesma, apartada das situações de comunicação efetivas, perde sua hegemonia no espaço escolar. A inevitável articulação do texto com o contexto, tanto no processo de produção quanto no

de recepção, impõe a necessidade de se ir além dos aspectos internos da textura. A referência teórica, se não se desloca da lingüística textual, ao menos se alia à análise de discurso. O grande mentor deixa de ser Halliday e passa a ser Pêcheux. O texto caracteriza-se, então, como uma unidade lingüística concreta, resultante de uma atividade co-enunciativa, realizada sob determinadas condições de produção, inalienáveis dos processos de significação. Quer dizer, o texto é o que resulta de um acontecimento enunciativo. A noção de condições de produção¹⁶ abriga elementos como: co-enunciadores (locutor e alocutário), referente, contexto em sentido estrito e lato.

Os co-enunciadores, mais do que como sujeitos empíricos, são tomados como representação de lugares ou posições sociais numa dada formação sócio-histórico-ideológica. Diante de um texto, não cabe perguntar pelo sujeito empírico, mas *considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis* (Maingueneau: 1989: 14). A matriz semântica de tal concepção de sujeito é o “jogo das imagens” proposto por Pêcheux em 1969. A noção de “formações imaginárias”, designando as antecipações de imagens que os co-enunciadores fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, populariza-se. Consoante Maingueneau (1997: 67), as “formações imaginárias” são sustentadas por questões implícitas como: “Quem sou eu para lhe falar assim?”, “Quem é ele para eu lhe falar assim?”, “Quem sou eu para que ele me fale assim?”, “Quem é ele para me falar assim?”.

O referente, aquilo acerca de que se diz, é governado por sistemas semânticos de coerência e de restrições. Não se diz qualquer coisa em qualquer lugar e a qualquer um. Numa sala de aula, por exemplo, é comum professores controlarem os tópicos interpostos pelos alunos no curso da interação. Contudo, dependendo da natureza do encontro, podem ser mais tolerantes à intromissão de temas tidos como não-escolares.

O contexto, em sentido restrito, diz respeito à situação imediata, ao eu-aqui-agora da enunciação, ao passo que, em sentido lato, refere-se às determinações sócio-histórico-ideológicas, ao quadro das instituições em que o discurso é produzido (Cardoso, 1999: 38). Efetivamente, os dois contextos se enredam de tal maneira que não é fácil dizer onde termina a

ação de um e começa a de outro. À guisa de ilustração desse entrelaçamento, Travaglia (2000: 84) explora o enunciado: “Professor, não fiz a tarefa”, produzido num encontro específico entre um aluno específico e um professor específico numa situação específica de sala de aula. Os sentidos produzidos por um tal texto não são os mesmos se a situação específica se inserir na sociedade japonesa e não brasileira. As duas sociedades significam de modo muito diferente o não cumprimento dos deveres de aluno, o desrespeito ao mestre e a educação de um modo geral. Se é um texto produzido por um aluno brasileiro falando com um professor brasileiro, nele concorrem todos os sentidos já sedimentados em nossa formação sócio-histórico-ideológica: imagens de aluno, de professor, de relação e contrato entre professor-aluno, de escola, de educação etc. Todavia, também importam no processo de significação aspectos do contexto imediato como: Trata-se de um aluno aplicado ou de um aluno desacreditado? Trata-se de um professor exigente ou condescendente? Trata-se de uma escola bem conceituada ou mal falada? Trata-se de um aluno trabalhador ou não? Trata-se de uma tarefa que vale nota ou não? Tais perguntas não esgotam a multiplicidade de aspectos do contexto de situação, mas permitem vislumbrar de que modo eles agem na produção dos sentidos de um texto.

Sob a égide da análise de discurso, o texto continua a ser reivindicado como a unidade nuclear do ensino de língua na escola básica. E as redações escolares novamente comparecem à cena das discussões como um problema a espera de solução, agora não mais pela falta de encadeamento interno, mas pela falsificação das reais condições de produção do texto escrito. A redação é vista como mero exercício escolar e não como efetivo exercício de linguagem. O professor, a quem o “texto” se remete, é quase sempre o único interlocutor. No papel de interlocutor, o professor

(...) materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante, como

passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno.(Brito, 1984: 112).

A redação é, pois, o que resulta da função-aluno escrevendo para a função-professor. Nela são ignoradas as *características básicas de emprego da língua, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo.*(Brito, 1984: 119)

Na tentativa de se recriarem dentro da escola condições de produção para o texto escrito semelhantes àquelas encontradas fora da escola, recomenda-se que os co-enunciadores não sejam solicitados apenas a funcionar como o aluno escrevendo para o professor, mas sejam instigados a simular diferentes papéis sociais, principalmente para o pólo do alocutário. Assim, um mesmo tema pode render versões diferentes, dependendo da finalidade e do alocutário presumidos para o texto. Outra estratégia recomendada para fugir ao artificialismo da situação de escrita na escola é propor para o texto do aluno um espaço de circulação e leitura que vá além daquele de correção e atribuição de notas pelo professor e, depois, como qualquer outra tarefa escolar, acabe numa gaveta ou no lixo. Que espaços seriam esses? Varal literário, jornal mural, antologias, colunas em jornal da cidade, suportes e veículos variados ao alcance de leitores outros que não o professor.

Aqueles que se deixam nutrir por essas idéias, a “redação escolar” soa como algo indesejável. Assim, durante os anos oitenta do século passado, ela vai aos poucos se redefinindo até se patentear como “prática de produção de textos”. Enquanto o exercício de redação pressupõe respostas fixas para as três questões básicas que fundam o uso da linguagem: o que dizer, para quem dizer e como dizer?, a prática de produção de textos pressupõe respostas múltiplas, uma vez que múltiplas são as situações sociais de comunicação. E uma proposta de ensino de língua que tenha por finalidade expandir a competência comunicativa dos alunos não pode fechar os olhos e os ouvidos para os jogos de linguagem entabulados no mundo fora da escola.

A prática de produção de textos é, na concepção de João Wandelely Geraldi, o coração do ensino-aprendizagem de

língua. Isso porque, no texto, a língua *se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que se remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões* (Geraldi, 2002: 135). Com esse autor, patenteia-se, no decorrer da década de oitenta, o tripé das práticas: prática de produção de textos, prática de leitura de textos e prática de análise lingüística, como unidades básicas do ensino de língua. Pode-se dizer que esse tripé é já uma baliza clássica para aqueles que reivindicam a presença do texto na sala de aula, mas a dança das interpretações não cessa aí...

Tempos de gêneros discursivos...

Na década de noventa, o paradigma de ensino de língua nucleado pelo tripé das práticas, depois de se difundir pelos quatro cantos do país por meio de publicações e eventos de várias naturezas, oficializa-se nacionalmente através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa proposta, organizando os conteúdos pelo eixo USO => REFLEXÃO, assim redimensiona e reacomoda as três práticas:

USO

prática de escuta e de leitura de textos
produção de textos orais e escritos
prática de análise lingüística

REFLEXÃO

! prática de
!

(SEF, 1998: 35)

Contudo, no universo dos PCNs ganha relevo um aspecto do texto até então pouco destacado – o seu pertencimento a um gênero discursivo. Se o texto é visto como a unidade através de que o ensino de língua se operacionaliza, os gêneros são vistos como os objetos de ensino. A eleição dos gêneros discursivos como conteúdo curricular principal da disciplina língua portuguesa representa uma sistematização do trabalho com o texto na sala de aula de modo a conjurar os perigos da falta de direção. Quer dizer, o postulado do gênero como conteúdo reduz o risco de o texto ser tratado de modo casuístico, *como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea* (Brandão, 2000: 17).

Os estudos de Bakhtin sobre a obra literária são, nesse momento, a principal referência teórica na conceituação de gênero. O autor enfatiza que todas as práticas sociais envolvem a utilização da língua. Se múltiplas são as esferas de atividade humana, múltiplos são os usos da língua. Os usos efetuam-se através de textos concretos que têm por referência gêneros do

discurso, definidos como *tipos relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin, 1992: 279), correspondentes a uma mesma esfera de práticas sociais e, portanto, a uma mesma esfera de utilização da língua. Como as esferas de atividade humana de uma sociedade se transformam no tempo e no espaço, também os gêneros de discurso:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1992: 279)

Bakhtin (1992: 281) nomeia como “gêneros primários” aqueles associados a esferas sociais mais simples e a formas de comunicação verbal espontânea e como “gêneros secundários” aqueles associados a esferas sociais mais complexas e a formas de comunicação verbal planejada e dependente de uma cultura letrada.

A noção de gênero do discurso se ancora no tripé tema-composição-estilo (Bakhtin, 1992: 279-287). “Tema” é tudo aquilo que se pode dizer num discurso, os sentidos que constrói e põe em circulação; “composição” é a arquitetura, o formato, a estrutura organizacional dos textos como um todo; “estilo” a forma resultante da seleção dos recursos lingüísticos (fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos etc). Estes três elementos, definindo-se pela singularidade de uma esfera de comunicação, articulam-se de modo inextricável. Enfim, os gêneros são formas formantes que tornam a comunicação viável. *Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível* (Bakhtin, 1992: 302), tamanho o esforço cognitivo que seria necessário para inventar, adamicamente, o próprio verbo. Isso não quer dizer que os gêneros são formas fixas, fossilizadas, que impedem a mudança. De acordo com Brandão (2000), o gênero é atravessado por duas forças contrárias – forças de concentração e forças de expansão – que assim atuam:

(...) é a concentração que vai garantir, pela estabilidade do sistema, a economia das relações de comunicação e a intercompreensão entre os falantes, é a expansão que vai possibilitar a variabilidade desse sistema com a criação, a inovação, e conseqüente inscrição do sujeito na linguagem com seu idioleto, seu estilo. (Brandão, 2000: 38)

Participando direta ou indiretamente das práticas sociais cotidianas, crianças, jovens e adultos têm oportunidade de aprender muitos gêneros discursivos, principalmente os primários. Destarte, os PCNs (1998: 41) propõem que a escola se ocupe em ajudar o aluno a *expandir o uso da linguagem em instâncias privadas (...) e públicas*, de modo a garantir-lhe a plena participação social. A função do ensino de língua é, pois, promover a expansão da “competência genérica”, termo que Mainueneau (2001: 43 e 44) usa para traduzir discursivamente a noção de “competência comunicativa”. A competência genérica não se distribui igualmente por todos os membros de uma comunidade social: *(...) numerosos locutores são desprezados porque não sabem se comunicar com facilidade em certos gêneros de discurso socialmente valorizados*. Sensíveis a essa desigualdade, os propositores dos PCNs arvoram-se em produzir um projeto curricular para o país que vise a uma distribuição democrática dos gêneros discursivos usadas nas mais diversas práticas sociais.

Porém, entre a promessa de tornar cada aluno, ao final dos oito anos de ensino fundamental, *capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir texto eficazes nas mais variadas situações* (PCNs, 1998: 23) e a sua realização, há uma distância imensa a ser percorrida.

Tempos de errância...

Depois de um longo período de estabilidade, o paradigma gramatical de ensino de língua, alicerçado na forma e nos conceitos de palavra e frase, vem sendo sacudido, desde os anos setenta, por ventos soprados pela lingüística do discurso. Esses ventos semeiam, no campo do ensino de língua, o embrião de uma mudança paradigmática. O novo paradigma que está nascendo postula, como princípio fundador, o uso da língua nas práticas sociais e, como unidade de trabalho, o texto. Porém, ao se nutrir do diálogo com ciências lingüísticas ainda em construção, reflete a errância dos saberes sobre o texto, um objeto complexo, retrátil a um fechamento conceitual. Romper com um paradigma de ensino sedimentado por séculos e séculos de tradição e fundar um novo paradigma em bases fluidas não são tarefas realizáveis sem angústia. Mas, afinal, o que muda sem agonia, essa linha tênue que separa o fim de um tempo e o começo de outro?

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1992.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1979.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BENVENISTE, E. Os níveis da análise lingüística. In: *Problemas de lingüística geral I*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BRANDÃO, H. N. Textos, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (org.) *Aprender e ensinar com textos (Gênero do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica)*. V.5. São Paulo: Cortez, 2000, pp 17-25.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W.

- O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- HALLIDAY, M. K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise de discurso*. Campinas: Pontes, 1989.
- MAINGUENEAU, D. *Os termos-chave da análise de discurso*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- MAINGUENEU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.