

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA –
NOVOS PARÂMETROS, NOVOS PARADIGMAS.
NOVA REALIDADE?

Durvali Emilio Fregonezi (UEL)

*“O homem quase sempre sabe o que faz. Mas
quase nunca sabe o que o faz fazer o que faz”*
Paul Valéry

Os estudos de linguagem passam desde a segunda metade do século por uma mudança de paradigmas. Os estudos textuais e discursivos dominam a cena das pesquisas e dos trabalhos lingüísticos. É fácil perceber o domínio pleno do novo enfoque através de uma simples análise das publicações e da programação dos eventos científicos da área. Os enfoques enunciativos em suas mais diversas manifestações são o foco principal das discussões nesse final de século. Dentre as “disciplinas lingüísticas” em destaque estão as teorias semióticas, principalmente as derivadas das descobertas de Gréimas e as “análises do discurso”, entre nós as mais desenvolvidas as de linha francesa, com base em Pêcheux. Criou-se entre os próprios estudiosos da linguagem uma divisão: uma linha dos chamados “lingüistas” que ainda pensam que os estudos lingüísticos são aqueles dedicados à análise e descrição do sistema. Entre esses há um sério questionamento: o texto e o discurso fazem parte da ciência lingüística? Por outro lado, colocam-se os “analistas do discurso”, para quem, os estudos de linguagem só alcançam seus objetivos, sua abrangência quando considerados sob o prisma discursivo. Interessante citar um estudo publicado por Dascal e Borges Neto (1991), intitulado “De que trata a Lingüística, afinal?”, em que se focaliza a divisão citada.

As descobertas e os avanços dos estudos discursivos, infelizmente, ficam restritos à academia, não alcançando ainda aqueles que trabalham com o ensino da linguagem.

Os novos parâmetros

Recentemente houve a divulgação de um documento denominado “Parâmetros Curriculares Nacionais” cujos objetivos estão delineados na própria publicação:

“Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. (PCN-Língua Portuguesa, Vol. 02, introdução, 1997)

Mais adiante, o documento ao analisar especificamente o domínio da linguagem enfatiza que “tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada no ensino de Língua Portuguesa é o uso da linguagem”. Na publicação ainda aparece que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social” (PCN-Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries, p. 19, 1997).

Continua afirmando o documento que “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (p. 23). Essa competência discursiva só é desenvolvida com o contato com os textos, uma vez que o discurso manifesta-se lingüisticamente por meio de textos.

Um dos objetivos do trabalho com os textos é formar o leitor competente que é assim conceituado

“Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas,

identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (p. 70).

Selecionamos para a continuidade de nosso estudo o seguinte objetivo de trabalho com a leitura de texto escrito:

“articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor.”(p. 56)

Os novos paradigmas

Com os novos rumos da ciência lingüística, os estudos de linguagem caminham em duas direções: da frase para o texto e do enunciado para a enunciação. Os estudos textuais consolidaram, desde seu advento, uma teoria sobre o texto. Muitas questões sobre a caracterização, o funcionamento, a estrutura do texto encontram respostas claras e objetivas em estudos como os de Koch (1984, 1992), Fávero e Koch (1983), Marcuschi (1983) e Fávero (1991).

A pertinência da “enunciação” nos estudos lingüísticos tornou mais abrangente a compreensão da linguagem, a função do leitor, a circulação, o alcance social e a significação dos discursos, bem como fez crescer significativamente o saber sobre a “interação”.

Bakhtin (1988), estudioso russo, precursor dos estudos interacionais de linguagem refere-se à comunicação escrita como “um ato de fala impresso”

“O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal.”(1988, p. 123)

O que o autor quer ressaltar é que mesmo na comunicação escrita existe uma estreita “interação” entre autor-texto-leitor. É o dialogismo na linguagem.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, em um diálogo com Roger Chartier, onde se discute “A Leitura: uma prática cultural” publicado em uma coletânea denominada “Práticas da Leitura”, analisando as marcas lingüísticas presentes em um texto, que são em última análise a presença do autor em seu texto, afirma que esse posicionamento do autor diante de seu texto indica uma maneira de ler o texto, tem como objetivo uma indicação de leitura.

“Os textos, quaisquer que sejam, quando são interrogados não mais somente como textos, transmitem uma informação sobre seu modo de emprego. (...) A separação em parágrafos podia ser muito reveladora da intenção de difusão, por exemplo: um texto de longos parágrafos endereça-se a um público mais selecionado que um texto separado em parágrafos pequenos. Isso repousa sobre a hipótese de que um público mais popular demandará um discurso mais descontínuo, etc. (...) Outro exemplo é a simbologia do grafismo que foi longamente analisada. Penso num exemplo entre mil, aquele do itálico, e mais genericamente em todos os signos que destinam-se a manifestar a importância do que se diz a dizer ao leitor “ai é preciso prestar atenção nisso que digo”, a colocação em maiúscula, os títulos, os sub-títulos, etc., que são igualmente manifestações de uma intenção de manipular a recepção. Há, portanto, uma maneira de ler o texto que permite saber o que se quer fazer que o leitor faça. (1996, p. 235.)

Pela visão tradicional de estudos de linguagem o mais relevante em um texto, em uma leitura é o significado. É “o que” o texto diz. Os novos modelos de análise redirecionaram o interesse pelos textos para “como” o texto diz “o que” diz. Um dos precursores dessa visão foi o lingüista britânico Halliday. As

idéias de Halliday ficaram conhecidas nos estudos de linguagem como “funcionalismo”. Em um clássico artigo intitulado “Estrutura e funções da linguagem” (1976), esse estudioso nos chama a atenção para a abrangência dos estudos lingüísticos. Afirma o autor que a linguagem possui três funções: a ideacional, a interpessoal e a textual.

Através do componente ideacional focaliza-se o conteúdo proposicional dos enunciados. Tradicionalmente, os estudos lingüísticos tinham como limite esse estudo. Estudar a linguagem significava dar conta do sentido cognitivo. Em suma, o componente ideacional põe em exame a língua enquanto representação da realidade.

O componente interpessoal focaliza a linguagem enquanto interação ou troca. Interessar-se pela linguagem através desse componente significa perceber as relações que se estabelecem através da linguagem entre autor-texto-leitor. Analisar os modos de estruturar os discursos: discurso direto, discurso indireto, selecionar e classificar as unidades de modo e de modalidade enquadram-se nessa função da linguagem.

A função textual englobaria a análise das unidades componentes de um texto. Como as unidades foram selecionadas e organizadas para significar aquilo que significam. Até que ponto as unidades lingüísticas relacionadas formam um todo unificado. Dentro dessa função seriam estudados tema/rema, dado/novo, gêneros textuais...

Até a entrada em vigor da lei nº 4024 de 1961, para o ensino de Língua Portuguesa eram destinadas 3 (três) aulas semanais. E nessas aulas as atividades de ensino restringiam-se ao estudo do sistema lingüístico. Toda a programação era voltada para o ensino sobre a língua. Um ensino de metalinguagem. Os livros didáticos que marcaram essa época eram: uma gramática e uma antologia. As antologias que mais circularam eram as de Carlos de Laet e a de Fausto Barreto. Continham textos de autores clássicos da literatura. Os textos eram modelares para os alunos. Via-de-regra, a leitura feita era uma leitura oralizada que funcionava

como um preenchimento de tempo. Faltava pouco tempo para terminar a aula. O professor já havia acabado de passar o conteúdo planejado. Então solicitava que os alunos lessem uma parte do texto. E assim faziam até que o sinal anunciasse o término da aula.

Mais tarde, com a vigência da nova lei, as atividades de ensino de Língua Portuguesa passaram para 5 aulas semanais. O professor então, além do ensino do sistema lingüístico, das análises morfológicas, sintáticas, exercícios de ortografia, desenvolviam estudos de textos. Começaram a ser publicados manuais de ensino de Língua Portuguesa com textos já com questões a serem respondidas. Tudo era centrado nos textos. Foi o tempo do “ensino de português através de textos”. O que fazia era continuar com o ensino da gramática. O texto era um pretexto para se ensinar gramática. Além disso, era o tempo em que “o estruturalismo lingüístico” predominava nas teorias lingüísticas. O questionamento que aparecia no material didático sobre o texto apresentava questões que “guiavam” o aluno para uma leitura do código. Sabemos que pelas teorias estruturalistas, o texto em si mesmo e por si mesmo traz todo o significado. Outros elementos como o autor, para quem o texto é produzido, por que o texto foi publicado... não são relevantes para a significação.

Com a divulgação das teorias textuais e discursivas que passaram a dominar o panorama dos estudos de linguagem a partir dos anos oitenta, no Brasil, é que a leitura escolar começa a tomar novo direcionamento. Se analisarmos os objetivos de ensino da leitura constantes nos PCN (p. 50-51) podemos verificar que no conjunto, a finalidade é formar o leitor. No entanto, as teorias contemporâneas sobre a recepção de textos ficam ainda restritas ao mundo acadêmico. Essa afirmação encontra eco na presença e circulação dos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras. A concepção de leitura e as atividades sugeridas ainda ficam distantes das recentes descobertas e pesquisas. O professor – mediador de aprendizagem de leitura – tem à sua disposição um material não condizente com as teorias discursivas e textuais de leitura.

Poderíamos ainda nos perguntar: há um “ensino” de leitura em nossas escolas?

Conforme afirmamos no início de nossa exposição vamos investigar até que ponto o professor-leitor reconhece no texto as “marcas” da intenção do autor. Para fundamentar nosso estudo, tomamos como fundamento:

- a- a visão de Bakhtin: “o livro é um ato de fala impresso”, onde o autor quer salientar que em todo texto há uma “interação” entre o autor e seu interlocutor. Para haver, realmente, a interação é imperativo que o autor do texto deixe suas intenções;
- b- a teoria dos grafismos de Bourdieu, através da qual se coloca em destaque a presença no texto de unidades que “marcam” a importância do que quis o autor dizer;
- c- a formalização dos componentes da linguagem de Halliday. Esse autor afirma que devemos estudar na linguagem, não somente o que a linguagem quer dizer, mas também, temos que nos debruçar sobre as relações que se estabelecem através da linguagem entre um autor, seu texto e o leitor.

O professor-leitor e o professor de leitura

Com a finalidade de traçar uma concepção de leitura do professor que trabalha com a leitura na escola e ainda para verificar até que ponto o professor desenvolveu plenamente suas estratégias de leitura, realizamos um experimento, envolvendo alunos de um curso de Especialização em Letras. A clientela do curso, assim caracterizada: professores da rede oficial de ensino, em sua maioria, professores da rede particular e recém-graduados em Letras. Esses cursos de Especialização lato-sensu tem como meta discutir e aprofundar os conhecimentos sobre as teorias contemporâneas de estudo de linguagem e seu aproveitamento para o ensino de Língua Portuguesa.

Para nossos objetivos, selecionamos os seguintes textos:

a.

Descobrimo a Pólvora

Clóvis Rossi

Devo confessar que, nesta radiosa manhã de sábado, meu peito está estufado de incontrolável orgulho cívico. Nada como a gente ter um presidente intelectual, repleto de títulos acadêmicos. Só um presidente com tais qualificações seria capaz de descobrir que são “escorchantes” os juros atualmente em vigor.

Em menos de cinco meses de gestão, o presidente conseguiu detectar um fenômeno que ninguém ainda tinha notado. Não é fantástico?

Agora, é só esperar mais uns cinco meses e o presidente certamente vai descobrir que os juros altos não são culpa nem da “nova direita” nem da “falsa esquerda” nem do Lula, do Brizola, do Vicentinho ou da CUT.

Até, passam-se mais uns cinco meses e o governo já estará em condições de tomar providências contra essa taxa escorchante. Essa é a vantagem de um presidente com ampla formação intelectual sobre outro, como Itamar, que era apenas engenheiro, sem qualquer preconceito ou ofensa.

Itamar, como se sabe, passou seus 27 meses na Presidência reclamando dos juros altos e não conseguiu abatê-los. Bem feito. Quem mandou não estudar na Sorbonne?

Não é apenas a rapidez com que o presidente detecta fenômenos tão complexos e pouco notados pelo público em geral que estufa de orgulho o meu peito verde-anil. É também a sua ternura, imensa ternura.

Veja-se que o presidente justifica os juros “escorchantes” porque “não houve compreensão necessária na contenção possível do consumo” ou “não houve compreensão daqueles que especulam contra o Plano Real”.

Maldade dessa gente, puxa. Há até alguns pobres que agora que a inflação caiu querem comer mais de uma vez por dia. Tremenda sacanagem contra o plano.

E os especuladores, claro, vão todos correr à primeira igreja que encontrarem aberta e bater no peito, “mea culpa”, “mea culpa”. É uma gente que se guia só pelos sentimentos, como se sabe, não pelo lucro. E, a partir daí, os juro cairão porque ninguém mais vai especular. (Folha de São Paulo 21-05-95)

Os textos que seguem (b e c) foram extraídos da Secção “Datas” de nossos dois maiores informativos semanais, na coluna onde são anunciadas as “mortes”.

b.

O psicanalista e deputado federal Eduardo Mascarenhas. Conhecido na década de 80 por tentar popularizar a psicanálise através de programas de tevê, Mascarenhas entrou para a política em 1990 como suplente de deputado pelo PDT e em 1993 filiou-se ao PSDB. No Rio de Janeiro, de causa não divulgada, aos 54 anos. Na terça-feira 29. (ISTO É, 07-05-97)

c.

O psicanalista e deputado federal Eduardo Mascarenhas. Com uma clientela de artistas e socialites, sempre acompanhado de belas mulheres, Mascarenhas fez algum sucesso em programas de TV e em jornais, discutindo de forma superficial conceitos freudianos. Iniciou-se na vida pública em 1990, eleito pelo PDT. Três anos mais tarde mudou para o PSDB. Dia 29, aos 54 anos, de câncer no pulmão, no Rio de Janeiro. (VEJA 07-05-97)

Seguindo a linha de raciocínio colocada desde o início de nosso trabalho vamos nos ocupar das marcas do autor em seu texto. Um autor pode retirar-se do texto, garantindo assim a neutralidade. Num outro posicionamento, o autor pode não afastar-se, deixando no texto marcas através das quais o leitor constrói a significação.

Retomando as idéias explicitadas na parte teórica, vimos que em todo ato de linguagem existe uma interação entre autor-texto-leitor. Os textos por nós selecionados para o experimento com os professores são exemplos de como podemos perceber a

presença do autor em seu texto. Nossa hipótese inicial de trabalho, seguindo a epígrafe era de que os professores como leitores conseguem perceber a relação autor-texto. Porém quando se colocam na posição de mediadores de leitura, isto é, quando organizam os “questionários” de leitura tendo como objetivo auxiliar seus alunos para a leitura de textos, apenas focalizam a “função ideacional” (cf. Halliday) da linguagem.

Num primeiro momento, distribuímos aos professores o texto de Clóvis Rossi, intitulado “Descobrimo a Pólvora”. Esse texto foi por nós selecionado, porque são claras as marcas do autor no texto. Percebemos no correr de todo ele, a partir do próprio título as marcas de ironia. Como já dissemos, nossa hipótese era de que todos os professores-leitores iriam perceber essas marcas. Depois da leitura, solicitamos aos informantes que escrevessem em poucas linhas “qual é a leitura que faço do texto”. Para nossa surpresa, nas quatro turmas onde aplicamos o teste, de 5% a 10% não conseguiram ver o tom irônico do texto (cada turma constituída por cerca de 40 professores, portanto em cada uma delas houve até 4 informantes que não fizeram a leitura adequada).

Para ilustração transcrevemos a leitura desses informantes:

“O texto justifica a alta e baixa da inflação, comparando a formação intelectual de um presidente sobre o outro”.

“O texto nos mostra um jornalista satisfeito com o presidente intelectual que descobriu uma maneira de acabar com a inflação”.

“... o relato é de alguém que conhecia bem o problema e defendia piamente o Presidente, jogando a culpa da crise nas mãos do povo”.

Pelas respostas dos demais informantes, concluímos que uma percentagem maciça, conforme nossa hipótese, “leu” o texto.

Algumas respostas

“É uma ironia sobre a lentidão do presidente em tomar decisões, a respeito dos problemas graves do país”.

“Está sendo feita uma crítica contra o governo por sua lentidão ou falta de interesse na resolução de problemas sociais e econômicos que estão tão evidentes”.

Um segundo tipo de dados foi colhido junto aos informantes. Para essa segunda coleta, selecionamos um texto publicado na Seção “Dados” das duas revistas de informação semanal de maior circulação. A morte de Eduardo Mascarenhas foi noticiada pelas revistas “Veja” e “Isto É” em suas edições de 07-05-97.

Depois de analisar com os professores o processo de leitura, o ensino de leitura, concluímos que o professor é um mediador da leitura do aluno. O professor, através de comentários, de questões-roteiro procura fazer com que o aluno construa a significação dos textos. Via-de-regra, essa mediação se dá em forma de questionários. São as já famosas questões de compreensão e de interpretação do texto.

A coleta de dados foi realizada da seguinte forma:

- a- foi pedido aos professores um encaminhamento de leitura do texto para os alunos. Os professores deveriam se colocar na posição de mediadores de leitura. A questão proposta foi a seguinte: “Como você encaminharia as atividades de leitura do texto”?
- b-Primeiramente foi distribuído aos informantes o texto publicado na Revista “Isto É”. Neste texto, o autor procura ser bastante objetivo.
- c- Depois que os informantes haviam entregue o “roteiro” de leitura foi distribuído o texto da revista “Veja”. Neste texto, aparecem nitidamente a relação do autor do texto com “o que” se diz no texto. O autor duvida da seriedade profissional do personagem da notícia quando diz *“discutindo de forma superficial conceitos freudianos”*. Além disso, podemos notar a intenção do autor do texto em passar para o leitor uma imagem de um Mascarenhas frívolo *“Com uma clientela de artistas e socialites...”*.

Pelas questões de encaminhamento de leitura propostas pelos informantes, os alunos construiriam uma leitura apenas parcial do texto. Teriam a possibilidade de analisar o texto apenas em seus aspectos ideacionais (quem, o que, como, onde, por que).

Por que razão, os professores apenas encaminharam as leituras dos alunos para uma leitura reduzida, uma leitura apenas do conteúdo? Lajolo (1999), na posição de membro da Comissão do ENC-Exame Nacional de Cursos - de Letras, em um texto publicado via Internet, faz considerações sobre os Cursos de Letras, procurando analisar a situação desses Cursos no atual cenário universitário. Afirma a pesquisadora, no referido documento:

“... o curso de Letras forma professores por um figurino antigo, que não contempla, por exemplo, nem o que de mais recente se pesquisa sobre aquisição e desenvolvimento de linguagem nem o que preconizam os parâmetros curriculares”.

Essa afirmação de Lajolo tem fundamento, como vimos, em nossa análise da leitura, junto aos professores.

As relações autor-texto - aspectos teóricos

As marcas do autor em seu texto são denominadas modalização. Mira Mateus e outros (1983) ao apresentar esse tópico em sua Gramática, enfocam esse processo de duas maneiras: “tratamento gramatical” e “prática lingüística em interação”. Afirmando as pesquisadoras:

“Tradicionalmente e no que toca o tratamento gramatical, as MODALIDADES têm estado quase exclusivamente associadas aos modos verbais e aos verbos modais enquanto categorias gramaticais de expressão da atitude do locutor, quer em relação ao conteúdo proposicional ou valor de verdade do seu enunciado, quer em relação ao alocutário a quem o enunciado se destina.

Enquanto prática lingüística em interação, todo o enunciado apresenta um determinado grau de modalização. Tal modalização consiste essencialmente numa modificação introduzida pelo locutor ao nível da predicação, como resultado das condições postas à sua realização entre os elementos envolvidos na produção”. (1983, p. 142)

Em uma publicação que enfoca os estudos da enunciação, Cervoni, nas páginas introdutórias, ao se referir ao processo da modalização afirma que:

“As modalidades embaraçam muitos lingüistas. Como situá-las em relação aos outros temas enunciativos? Que critérios utilizar para lhes conferir limites aceitáveis?” (1989, p. 21)

Também, esse autor, como Mira Mateus, faz uma distinção entre o processo de modalização, visto como categoria gramatical e como fato ligado à interação. Depois de analisar a categoria modalização como o fazem quase todos os estudos, apresenta na conclusão a seguinte advertência:

“... conseguiremos distinguir a modalidade do fenômeno muito geral do qual ela faz parte, que poderíamos designar pelo termo modalização, e definir como o reflexo, na linguagem, do fato de que tudo o que o homem pode ser, sentir, pensar, dizer e fazer se insere numa perspectiva particular.” (1989, p. 75)

Passando em revista as publicações sobre o assunto, vemos que as sistematizações apresentadas ficam restritas em um nível que Mira Mateus e Cervoni chamam de nível gramatical. Como exemplo podemos citar o estudo de Koch (1992). Procurando apresentar um estudo sistemático dos elementos envolvidos na interação verbal numa publicação intitulada “A interação pela linguagem” aparecem duas unidades que tratam do assunto:

“Indicadores Modais ou Índices de Modalidade e “Indicadores Atitudinais, Índices de Avaliação e de Domínio”. Nessas partes aparecem somente os meios lingüísticos por intermédio dos quais as modalidades se apresentam no discurso.

Se formos nos basear nessas sistematizações para analisar, por exemplo, as marcas modalizadoras dos textos que serviram de base para nosso estudo, não iremos muito longe. Talvez a razão esteja no enfoque estritamente “gramatical” dado ao tema pelas publicações. As marcas modalizadoras na notícia da revista “Veja” devem ser vistas através de um outro “ângulo”. Os elementos “*algum sucesso*” “*com uma clientela de artistas e socialites*” sempre “*rodeado de belas mulheres*” “*apresentou de forma superficial conceitos freudianos*” através dos quais o leitor apreende as relações autor-texto não aparecem em nenhuma lista de modalizadores apresentados pelas publicações que procuram sistematizar esse fato lingüístico.

Fica a questão: o professor-leitor, o professor de leitura, como ficam nessa caminhada? Estão aí os novos parâmetros, os novos paradigmas de estudo de linguagem. Porém a realidade em nada se modificou. É necessário que nossos Cursos de Letras, responsáveis pela formação de profissionais da educação contemplem essas mudanças. Assim, ao invés de ficarmos nos preocupando em atualizar os professores formados “por um figurino antigo”, como diz Lajolo, poderemos preencher as lacunas de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira) São Paulo, Hucitec, 1988.
- CERVONI, Jean. *A Enunciação*. (Trad. de L. Garcia dos Santos). São Paulo, Ática, 1989.
- CHARTIER, Roger (org). *A Leitura: Uma prática cultural*. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: *Práticas de Leitura*. (Trad. de Cristiane Nascimento). São Paulo, Editora Estação Liberdade, 1996.

- DASCAL, Marcelo e BORGES NETO, José. De que trata a Lingüística, afinal? *Revue: Histoire Epistemologie Langage*. Paris, Université de Paris, 7. 13/I, 1991., pp. 13-50.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo, Ática, 1991.
- FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G.V. *Lingüística Textual: introdução*. São Paulo, Cortez, 1983.
- HALLIDAY, M.A.K. Estrutura e Função da Linguagem. In: LYONS, John. *Novos Horizontes em Lingüística*. São Paulo, Cultrix, 1976.
- KOCH, Ingedore G.V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo, Cortez, 1984.
- KOCH, Ingedore G.V. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Contexto, 1992.
- LAJOLO, Marisa. Representante dos Cursos de Letras junto ao Exame Nacional de Cursos. Texto xerocopiado, 1999.
- MARCUSCHI, L. Antonio. *Lingüística de Texto: o que é e como se faz*. Recife: Univ. Fed. de Pernambuco, 1983.
- MIRA MATEUS, M. Helena e outros. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra, Almedina, 1983.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS- *Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos*. Ministério da Educação e Cultura, 1998.
- Revista VEJA*. Edição de 07.05.97, Secção Datas
- Revista ISTO É*. Edição de 07.05.97, Secção Datas.
- ROSSI, Clóvis. *Folha de São Paulo*, 21-05-95 Caderno A, p.02.