

## A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA NO TEXTO ESCRITO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Maria de Lourdes Leandro Almeida<sup>1</sup>*

### 1. INTRODUÇÃO

A preocupação atual da pesquisa lingüística sobre escrita tem focalizado o processo intrapessoal da escrita e suas repercussões interpessoais, no ato de produzir o texto escrito. A compreensão desses processos tem sido alvo de uma revigorada análise, devido à contribuição da Análise do Discurso, com a referência teórica fundada nas noções de letramento do oral e do escrito, considerados num *continuum*. Esse novo percurso investigativo tem influenciado não só alternativas na área do ensino fundamental e médio, mas também reflexões, tentativas de se redimensionar os cursos de formação do magistério.

No presente trabalho, procuramos analisar alguns dos procedimentos visíveis no texto escrito de professores de Língua Portuguesa, procurando refletir sobre o grau de conhecimento acerca de mecanismos lingüísticos, presentes na estrutura interna dos referidos textos, no sentido da construção da autoria por parte desses informantes, o que poderá contribuir para a reflexão sobre a formação do profissional do Ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, tecemos algumas considerações acerca da noção de sujeito na linguagem e sua relação com a noção de sujeito-autor, no discurso. Analisamos, em seguida, a construção da autoria em relatos escritos por professores, produzidos em situação comunicativa que exige elaboração formal.

### 2. A NOÇÃO DE “SUJEITO” NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Na perspectiva dos estudos clássicos sobre a língua (Platão), não se encontram subsídios que destaquem a função “sujeito”, uma vez que língua, nesse contexto, apenas representava o real, idealizava-o. A prioridade dos estudos da língua era o léxico enquanto instrumento para nomear. Sendo a língua considerada como meio de expressão, exterior ao homem, não se cogitava a questão da subjetividade, conseqüentemente a noção de sujeito não tinha razão de ser.

Com o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, na modernidade, principalmente, no contexto das vertentes mais avançadas do estruturalismo, surge Benveniste (anos 1960), introduzindo a subjetividade na linguagem, através do estudo dos pronomes. Concebendo a linguagem como o lugar da constituição da subjetividade, o sujeito (eu) passa a ocupar lugar privilegiado e a língua passa a ser vista como atividade de interlocução.

Orlandi (1983), e Brandão, (1994), analisando a noção de sujeito, distinguem três fases distintas, na evolução desse conceito:

---

<sup>1</sup> UEPB – CEDUC – Letras

- a) Sujeito centrado no EU, em que a língua é interlocução, a relação entre EU e O TU é harmoniosa e a língua se institui, se constrói na enunciação. Nesta se instaura a instância discursiva: O EU é o locutor que se enuncia como sujeito, responsável pelo sentido, pela significação, pela subjetividade. O EU sujeito, ao se apropriar do discurso, elege o outro do discurso, O TU, e a ele transcende, mas um não procede sem o outro, complementam-se. Trata-se de uma noção, regida pelas leis conversacionais, decorrentes do princípio de cooperação griceano<sup>2</sup>, em que O EU é a marca da subjetividade e O TU da não-subjetividade.
- b) O conflito: O EU e o outro. Nessa fase, as relações intersubjetivas são governadas por uma tensão básica em que O TU determina o que O EU diz, ocorrendo uma espécie de tirania do primeiro sobre o segundo. É a concepção presente nos momentos iniciais da Análise do Discurso, focalizando principalmente os discursos políticos. Nessa fase, critica-se a centralização da subjetividade no sujeito, pois afirma-se que ela está na linguagem, mesmo quando não se enuncia pelo pronome “eu”.
- c) O sujeito descentrado: O EU e o outro. Nessa fase, percebe-se que, situando o sujeito no binarismo EU – TU, polarizando-se essas posições, há o impedimento de se entender o sujeito na sua dispersão, diversidade.

O sujeito não é mais visto como a única fonte e origem do sentido, porque na sua fala outras vozes também falam. A subjetividade não se centra mais no EU nem no TU, mas na relação EU versus TU dentro do contexto histórico, sócio-ideológico, isto é, no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só se completa na interação com o outro. As reflexões que apresentamos, relativas ao objeto de análise do presente estudo, fundamentam-se nesta dimensão em que se coloca a noção de sujeito.

### 3. SUJEITO DO DISCURSO E SUA RELAÇÃO COM A AUTORIA

Letramento é um fenômeno de natureza social que se caracteriza por ser um processo de apropriação do sistema de escrita que ocorre em sociedades que a utilizam para o desenvolvimento de suas atividades diárias. Na perspectiva ideológica, o letramento tem como noção-eixo a de autoria do discurso, a qual se constrói, se realiza tanto no discurso oral como no escrito: há características orais no discurso escrito bem como traços de escrita no discurso oral (TFOUNI, 2002).

Tem-se, então, como parâmetro não mais a língua mas os *discursos* que servem de suporte às práticas letradas. Desse modo, o ponto de partida teórico-metodológico muda de foco: ao invés de se partir do indivíduo que usa a língua escrita, parte-se da *posição de sujeito* dentro do *continuum* do letramento.

Segundo Tfouni (*In*: SIGNORINI 2001), na perspectiva da Análise de Discurso francesa, autor é diferente de escritor e de narrador. Autor é uma posição discursiva. Tem a

<sup>2</sup> Segundo GRICE, H. P. (1975), o Princípio básico que rege a comunicação humana é o *Princípio da Cooperação*. Isto é, quando duas ou mais pessoas se propõem interagir verbalmente, normalmente irão cooperar para que a interlocução transcorra de maneira adequada. Esse princípio envolve quatro máximas: *Máxima da Quantidade, da Qualidade, da Relevância, do Modo*.

ver com a noção de sujeito do discurso. Ambos se completam, aquele trabalha com o intradiscurso (discurso interior, particular), este trabalha com o interdiscurso (discursos alheios, os outros discursos). Nesse sentido,

o autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, pois no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos é inevitável, o qual o autor precisa ‘controlar’, a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e ‘fechamento’... ( p.83)

Nessa perspectiva, o sujeito do discurso constrói, revela sua autoria, quando, na mediação, entre seu discurso próprio e os dos outros de que precisa, ( os intertextos ), desvela, descobre um estilo próprio, um modo de ser e de dizer que o particulariza, acrescentando, pelo “novo” modo de dizer, o já dito que emerge do seu dizer naquelas circunstâncias.

O sujeito lida com a dupla ilusão: de não ser a origem do seu dizer e também de não pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento. O autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso que tem começo, meio e fim. É o fenômeno da contradição, consequência da relação entre autor e sujeito do discurso.

O trabalho de autoria situa-se na divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas e normatizadas e o de transformações de sentido: interpretações.

O sujeito ocupa a posição de autor quando controla esse movimento de produção de sentidos, procurando “amarrar” a dispersão (que está sempre virtualmente se instalando, devido à equívocidade da língua). O sujeito, então, consegue olhar para o seu texto de um outro lugar, o lugar de autor (espécie de onipotência que se apodera do autor). Quando a autoria não se instala, vigora a dispersão (tanto no oral como no escrito).

Enfatizando autoria nessa modalidade da língua, entendemos que autor é aquele que constrói seu discurso, controlando o que escreve: consciente do que diz, por que diz, como diz, o que deve dizer e ainda mais como dizer mais, como dizer diferente, como rever o que disse, como reformular, em função do efeito que pretende.

Entre os variados meios de processamento interno do texto escrito, o autor depende do conhecimento de que dispõe acerca dos processos da coerência e da coesão, mecanismos de organização da língua. Esse conhecimento permite ao autor assumir uma “posição de auto-reflexibilidade crítica no processo de produção de seu discurso...” (TFOUNI, 1992) .

#### 4. O CONTEXTO DE OBTENÇÃO DOS DADOS

Os dados, aqui, analisados foram coletados durante o desenvolvimento da disciplina “Alfabetização e Letramento”, ministrada no curso de Especialização em Lingüística: Abordagem para o ensino / aprendizagem com textos em Língua Portuguesa. Como primeira atividade, foram apresentados dois artigos com o mesmo título: “Leitura e Escrita:

ainda desafios para o próximo milênio”, produzidos, respectivamente, por M<sup>a</sup> Auxiliadora Bezerra (UFCG) e Jane Paiva (MEC).

Sugerimos uma leitura comparativa entre os dois artigos. Essa leitura pretendia ressaltar as semelhanças e as diferenças, na abordagem do tópico em questão. Como atividade conclusiva do estudo, solicitamos a produção individual de um relato escrito de leitura, em que os alunos estabeleceriam essa comparação, ressaltando informações essenciais à caracterização do conteúdo central de cada artigo. Nesse exercício, os informantes deveriam demonstrar conhecimento quanto ao gênero textual solicitado: texto de natureza acadêmica que exige um tratamento mais cuidado com o nível de língua, adequado à estrutura de relato escrito, contemplando, por sua vez, uma narração de conteúdo na perspectiva de uma revisão bibliográfica.

A intenção era a de introduzir esse tipo de prática letrada que relaciona textos em termos de conteúdo. Entendemos que se trata de um exercício pertinente para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à questão da compreensão dos saberes de referência produzidos na academia. Foram dados, como uma das condições para esse trabalho escrito, exemplares de relatos escritos, para circularem no grupo, além das orientações devidas para sua realização.

## 5. IDENTIFICANDO AS MARCAS DE AUTORIA NO FENÔMENO DA DISPERSÃO

Para efeito de análise, focalizamos os relatos escritos de três informantes (relatos A, B e C). Em cada produção, destacamos trechos em que focalizamos o uso de elementos lingüísticos, caracterizadores do mecanismo da coesão referencial e seqüencial. Tratando desses mecanismos coesivos sem descer a considerações no nível estritamente textual, procuramos entender as questões de seu emprego como uma questão de autoria no contexto teórico da análise do discurso, considerando o conceito de letramento (processo sócio-histórico), conforme esboçado em (3) e sua relação com o contexto de uso da escrita dos referidos informantes.

### A) NO PLANO DA COESÃO REFERENCIAL

A partir da leitura analítica das produções destacadas, foi possível caracterizar os procedimentos lingüísticos que, nesse contexto, podem ser considerados como elementos caracterizadores da categoria da autoria no texto escrito, enfatizando, assim, o fenômeno da dispersão.

#### (1)

A respeito do ensino da língua, Paiva levanta diversas questões, como alfabetização, letramento, analfabetismo funcional, mostra ainda que o sujeito atual vive num mundo letrado onde os conhecimentos científicos e tecnológicos parecem aquém de sua capacidade de atualizar-se e esse mesmo *sujeito precisa usar suas raquíticas pernas para alcançar o foguete do conhecimento e logicamente percebe-se que a energia que o fará chegar à Marte em primeiríssimo lugar é o desenvolvimento de sua capacidade de leitura/escrita.* (relato A – grifo nosso)

Em (1), utilizando a comparação entre os dois artigos lido, como princípio organizador de seu relato, o informante, em cada parágrafo, tece considerações acerca de um dos artigos. Na organização das idéias, nesse item, identificamos uma ocorrência de dispersão, não controlada, desencadeada pelo uso de uma construção que nos parece “estranha”, devido ao contexto em que ocorre. O sujeito-autor, ao querer demonstrar que assume também a crítica ao ensino da leitura, mediante o desafio imposto pelo impacto da tecnologia moderna, constrói uma imagem hiperbólica para chamar a atenção dos avanços rápidos e múltiplos do conhecimento, bem como dos meios de veiculação da informação como desafios diante das condições mínimas do sujeito - que vive num mundo letrado – quanto as suas possibilidades de atualização.

Ao tentar colocar-se na posição de sujeito de seu discurso, percebemos a luta desse autor com as palavras. Afloram, as construções orais, típicas de quando queremos exagerar, comparamos com associações inusitadas (...*usar suas raquíticas pernas para alcançar o foguete do conhecimento...* / ...*energia que o fará chegar à Marte...*) e, no contexto do oral, esse recurso funciona, uma vez que temos a nosso favor a situação imediata da comunicação e outros elementos da enunciação, como os elementos da entonação.

Tratando desse contexto específico, o uso desse recurso funciona como uma ruptura do discurso que vinha sendo construído. Provoca um efeito contrário ao da transformação de sentido que surge como um “vão”, uma real dispersão incontrolada, o que leva a um prejuízo quanto ao grau de informatividade que se espera nesse gênero de texto.

Nessa mesma direção, quanto ao controle do intradiscurso ( idéias e conh. lingüísticos próprios, internalizados) e do interdiscurso (idéias dos outros, representadas no conteúdo dos artigos lidos), destacamos os exemplos (2) e (3).

(2)

[...] ao professor – até hoje, séc. XXI, *órfão* de formação adequada, de recursos materiais e valorização ética e financeira – cabe a coragem e o desafio de proporcionar aos alunos acesso a leitura / escrita[...] (relato A – grifo nosso)

(3)

As escritoras abordam o assunto de maneira bastante esclarecedora, não detectam-se divergências de idéias, pelo contrário, uma e outra se completam entretanto se percebe uma diferença nos *corpus* dos textos, em Paiva, o artigo tem linguagem mais culta embora lhe falte coerência, *alguns parágrafos parecem saltar do nada* [...] (relato A – grifo nosso )

Em ambos os casos, percebemos a intenção de o sujeito introduzir-se no contexto desses interdiscursos, pois precisa recuperá-los como tarefa imposta, mas se defronta com a dificuldade de lidar com eles. Na tentativa, o sujeito-informante utiliza elementos anafóricos de natureza bastante subjetiva: o termo *órfão* para se referir ao professor carente em todos os sentidos, a expressão *alguns parágrafos parecem saltar do nada*, para se referir a uma construção que este vê como desarticulada e o termo *corpus* para se referir ao grau de formalidade e/ou ao estilo de cada um dos artigos.

O não controle desse movimento de dispersão, inevitável, no interior do texto, provoca, nesse caso, não a unidade aparente perseguida pelo sujeito do discurso, mas uma distorsão,

quanto ao efeito da dispersão, o que impede que o sujeito ocupe a posição de autor. Interessa, então, destacar o mecanismo de coesão referencial, quanto ao uso, adequado ou não, da anáfora. Quando empregada adequadamente ‘segura’ o ato da referência, indicando, por substituição, a palavra ‘certa’ – a palavra (ou expressão) que foi omitida. Quando não ocorre esse movimento de controle do intradiscurso versus interdiscurso, (controle da dispersão), prejudica-se o efeito de autoria.

Destacamos, abaixo, um outro recurso utilizado como mecanismo de organização da tessitura interna do texto. Esse recurso também será tratado como mecanismo de coesão referencial anafórica, uma vez que sua função é a de se referir a uma informação anteriormente apresentada.

(4)

De acordo com o artigo de Jane Paiva, *ela* faz uma abordagem global sobre a problemática da leitura / escrita...(relato B – grifo nosso)

(5)

No texto de Maria Auxiliadora Bezerra, *ela* aponta para duas vertentes, que, embora diferentes, se inter-relacionam, considerando o ensino da leitura e da escrita como um grande desafio a superar... (relato B – grifo nosso)

Nos itens acima, destacamos o uso anafórico do pronome *ela*. O uso desse pronome indica o início de uma construção que parece ignorar a expressão que introduz o parágrafo. Esta exige uma continuidade do discurso centralizado na informação, por exemplo : ( *No texto de Maria Auxiliadora Bezerra, percebem-se duas vertentes...*), o que torna o discurso impessoal e caracteriza o estilo formal desse gênero textual.

A repetição do sujeito gramatical, no contexto em que este ocorre, surge como construção “estranha”, uma vez que este recurso é bastante recorrente em construções da língua falada. Por exemplo: a) (*Maria, ela me disse que não tinha nada a ver com isso*) . O termo Maria está representado no pronome *ela* ; b) (*Encontrei a moça que falei com ela ontem*). Outra situação em que o termo *moça* é retomado no pronome relativo *que* e no pronome pessoal *ela*. São recursos utilizados na conversação, onde se evitam construções complexas, por vários motivos, um deles é o grau de informalidade em que se dá a situação comunicativa.

Por outro lado, percebe-se a luta do sujeito do discurso: está diante de uma tarefa escrita que lhe pede o uso do relato. Este lembra-lhe os relatos de ocorrências do dia-a-dia e dos quais faz uso freqüente, no entanto precisa encará-lo numa outra situação comunicativa: o relato escrito como meio de proceder a uma revisão bibliográfica, gênero textual escrito complexo, quanto ao tratamento que se dá ao conteúdo e à estrutura deste.

O sujeito do discurso vê-se na confluência do *continuum* : língua oral/língua escrita. Além disso, conta com a própria história de prática “efetiva” com a escrita de texto dessa natureza. O que determina então as suas escolhas e decisões? O conhecimento que caracteriza o uso que faz da língua: a prática oral superando a prática da escrita. E, inevitavelmente, o não controle da dispersão se instala e, principalmente, caracteriza-se como mecanismo inconsciente por parte do sujeito do discurso.

## B) NO PLANO DA COESÃO SEQUENCIAL

Analisemos, agora, exemplos que destacam o mecanismo da coesão seqüencial. Os trechos destacados remetem a um dos artigos estudados, focalizando reflexões sobre o ensino da leitura/escrita no contexto histórico-social e político do Brasil, do séc.XVIII .

O mecanismo da coesão seqüencial se caracteriza pelo estabelecimento das redes de relações marcadas pelo encaixe adequado dos enunciados, através dos conectivos que são responsáveis pelas decisões do autor quanto à escolha das relações lógicas. Esse movimento do intradiscurso e do interdiscurso, em que o autor descarta outros significantes possíveis, é um procedimento constante, principalmente, no ato da escrita, porque pode ser controlado (a dispersão).

(6)

[...] Conforme o surgimento da indústria no séc. XVIII que cooperou para formar uma nova sociedade nos aspectos econômicos, sociais, culturais e ideológicos; a intervenção do Estado no séc XIX, obrigando a escolaridade, retirando a mão de obra infantil; e no Brasil séc. XX, a ideologia dos dotados e não dotados. *Embora* esses fatores tenham contribuído para a consolidação da leitura / escrita, *contudo* favorecendo sempre a classe dominante e a classe mais pobre sempre é desprestigiada.[...] (relato – C- grifo nosso)

Percebemos no exemplo (6) o emprego desnecessário de dois conectivos, com o mesmo valor semântico, num mesmo encadeamento. O primeiro conectivo “Embora” é desnecessário. A seqüência de idéias subordinadas ao conectivo “Conforme..” exige o fechamento do raciocínio que se encontra na oração iniciada com o termo “embora”. Percebe-se que ao citar vários fatores, seguidos de explicações, o sujeito-autor perde o controle da seqüência e da idéia que iniciou. É um exemplo típico do encontro do interdiscurso e intradiscurso não bem resolvido. Isto significa a ausência de revisão, de releitura, para se verificar o que está dizendo. É o controle do sujeito do discurso, quando assume a posição de autor e do seu lugar lança um olhar de auto-reflexibilidade sobre o que escreve. Essa compreensão não se reflete nos exemplos em evidência e ainda mais, se lermos esse relato no seu conjunto, constataremos esse mesmo desempenho, além de outros aspectos problemáticos, presentes na tessitura interna dessa produção, os quais comprometem sua unidade, como por exemplo em “[..] contudo favorecendo [..]” onde deveria ser “contudo favoreceu”.

(7)

[...] Foi ressaltado ainda que os professores devem trabalhar a leitura não como memorização de regras, mas para formar leitores pensantes que não devem se deter apenas ao manual didático, já que estes se restringem e fragmentam o pensamento. Logo é um desafio a ser vencido, *contanto* não depende só dos professores é preciso que haja um envolvimento e um compromisso das classes governamentais que atendam todas às necessidades da comunidade escolar. *Visto que* o ensino da leitura e escrita não é apenas uma questão lingüística mas política,  *todavia* exige conscientização dos professores para não cair na mesma armadilha do poder.[...] (relato C – grifo nosso)

No caso específico, temos um exemplo do total desconhecimento desse mecanismo. Constatamos, nesse arranjo de idéias que o emprego dos conectivos não é adequado à relação lógico-semântica que estes estabelecem: o conectivo “contanto” está empregado pelo conectivo “que”, este adequado à relação que se estabelece entre as orações. O mesmo ocorre com o conectivo “visto que” em cuja estrutura teríamos “Vê-se que...” mais apropriada para a continuidade das reflexões antes iniciadas. Com o conectivo “todavia”, o problema de emprego inadequado é o mesmo, uma vez que, nessa seqüência, teríamos mais adequadamente um “por isso”, por exemplo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o objetivo do presente estudo – analisar a construção da autoria em textos escritos de professores de Língua Portuguesa – este parece levantar uma expectativa quanto aos resultados, no sentido de até se questionar: Seria pertinente duvidar dessa ocorrência – autoria – quando nos reportamos ao professor de Língua Portuguesa, uma vez que temos o consenso criado pela cultura escolar tradicional de que esse domínio seria constitutivo e indiscutível, do perfil do profissional dessa área?

Esse tipo de consenso encontra respaldo na compreensão de que língua é um instrumento de comunicação, sistema homogêneo, logo não problemático, capaz de funcionar com transparência. Nesse sentido, dá-se ênfase ao domínio das regras gramaticais e se entende que a competência do exercício da escrita depende, unicamente, do grau de escolaridade do escritor.

No entanto, consideramos o desenvolvimento da competência de produzir texto escrito à luz da noção de que língua é uma atividade interativa, de natureza cognitiva e histórica, cuja prática social (letramento oral e escrito) constrói as bases para o desenvolvimento dessa competência. Nesse sentido, é possível levantar algumas considerações acerca dos aspectos destacados nesse estudo.

A apropriação da posição de sujeito no uso da linguagem escrita, no caso aqui em evidência, requer do sujeito escritor um conhecimento da língua escrita que está diretamente relacionado a suas experiências letradas de textos de natureza acadêmica. O gênero de texto solicitado – relato escrito, contemplando o exercício da revisão bibliográfica – exigia, no mínimo, o domínio dos conhecimentos lingüísticos necessários para tecer as informações selecionadas, de cada um dos artigos estudados. Esse movimento de inter-relacionar os discursos parece estar resolvido com o arranjo superficial das idéias no papel.

Constatamos que a seqüência linear dos fatos aconteceu, através do uso dos mecanismos referencial e seqüencial. Mas será que esse exercício lingüístico deu conta dos sentidos, como proposta de compreensão, para o leitor pretendido, conforme os objetivos a que se propuseram os escritores dos referidos relatos?

Percebemos que o conhecimento metalingüístico não respondeu por esse “domínio”. Apresenta-se, por um lado, de forma inadequada, como no caso da coesão seqüencial. Por outro lado, torna-se instrumento da inexperiência dos sujeitos aqui analisados, quanto ao exercício dessa escrita que subentende uma prática efetiva desta que desse suporte para se aprender a lidar com as inevitáveis dispersões, originadas pela equivocidade da língua escrita: o que fazer diante das decisões que o sujeito escritor tem que tomar, ao se apropriar



da língua para construir o seu dizer, consciente de que pode e deve ser autor do que escreve, sem perder de vista as origens desse dizer?

Uma reflexão se faz necessária : a escola é o espaço privilegiado para o exercício da conscientização da função-autor, através das práticas de produção de texto escrito. O que estamos fazendo desse espaço – o uso da escrita na escola – como espaço para o exercício da constituição da autoria de nossos aprendizes da escrita?

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M<sup>a</sup> e Lourdes L.- O texto escrito no contexto acadêmico; a avaliação como construção do conhecimento – In: **ABRALIN**: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. V.1, Fortaleza:Imprensa Universitária / UFC,2001 (publicada em 2003).
- \_\_\_\_\_. Concepção de letramento e a prática escolar da Leitura / Escrita: um estudo com o professor do ensino fundamental – In: MOURA, Denilda (org.). **Oralidade e Escrita**: estudos sobre os usos da língua. Maceió: EDUFAL,2003.
- BEZERRA, M<sup>a</sup> Auxiliadora – Leitura e Escrita: ainda desafios para o próximo milênio. In: **GRAPHOS**- revista da Pós- Graduação em Letras – UFPB; João Pessoa, Idéia, 2003.
- BRANDÃO, Helena H.N. – **Introdução à Análise do Discurso** – São Paulo: Editora da UNICAMP
- GRICE, H. P.Logic and conversation. In: COLE, P & J. L. MORGAN (eds.) **Syntax and Semantics**, v.8, Nova York, Academic Press, 1975: 41-48
- ORLANDI, ENI P. – **Discurso e Leitura** – 6. ed.- São Paulo, Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001 (Coleção passando a limpo)
- PAIVA, Jane. **Leitura e escrita**: ainda desafios para o próximo milênio. PROLER. 2º Encontro Regional. Campina Grande, Setembro de 2000.
- TFOUNI, Leda V. – **Letramento e Alfabetização** - 5.ed.- São Paulo: Cortez, 2002 – (Coleção Questões da nossa Época; v .47)
- \_\_\_\_\_. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento - In: SIGNORINI, Inês (org.) - **Investigando a relação oral / escrito e as teorias do letramento** – Luiz Antônio Marcuschi... [et al.]- Campinas: Mercado de Letras, 2001.- (Coleção Idéias sobre a Linguagem).

