As condições de existência do texto escolar: elementos para uma reflexão sobre a produção do texto escolar, na perspectiva da teoria da enunciação¹

Marildes Marinho Miranda

(UFMG)

Já que falar a alguém é reclamar-lhe a /atenção,
não se pode falar legitimamente a outrem senão
/daquilo que se considera possa interessar-lhe.

DUCROT

Texto 1

Era uma vez um menino que mechia com o professor.

Ele chamava o professor de careca, aeroporto de mosquito, tobogan de piôlho etc...

Um certo dia o professor chamou o menino de vovo.

Porque ele tinha os cabelos quase todos brancos por isso que o professor chamou-o desse apelido, ele não gostou e ficou todo sem graça e riu sem vontade.

Mas mesmo assim ele não parou de chamar de apelido o seu professor.

Texto 2

A pessoa que vou escrever dela tem os cabelos negros, olhos castanhos escuros, magra, comprida de pernas finas.

Brincalhona, conversa muito com o colega.

Gosta muito de comer porcararias.

Tem a voz meio roca.

Anda curvada parece que esta sempre cansada.

Quando me empresta seu caderno encontro milhares erros.

¹ Apresento aqui parte de um texto produzido para o Curso de Atualização de Professores de Português da Rede Municipal de Contagem, num convênio entre SEDUC/CEALE-FaE. Agradeço a esses professores e à equipe do CEALE: Gilcinei, Graça Costa Val e Maria Helena Starling que possibilitaram o exercício de co-produção.

*Sabe porque isso?
Porque conversa muito.
E não presta atenção.
Ela é tão distraída.*

Após ler os textos apresentados anteriormente, escolha o melhor e o pior.

Se você optou pelo primeiro como o pior e pelo segundo como o melhor, acertou. Mas se optou contrariamente, invertendo a ordem, acertou também. Eles foram, de fato, motivo de escolhas completamente diferentes em dois grupos de professores e num de crianças.

Parece brincadeira, mas a estratégia de propor uma classificação qualitativa dos textos escolares se presta a mostrar o espinhoso lugar do professor de Português, quando tem de avaliar, de ordenar “redações” de seus alunos numa hierarquia de notas. Não menos espinhoso é o lugar do aluno, como veremos neste texto.

Os três grupos de leitores justificaram sua escolha, orientados por motivos diversos: o professor que propôs a atividade aos autores dos textos escolheu o segundo por ele ter cumprido o objetivo da tarefa escolar; o segundo grupo de professores escolheu o primeiro porque ele descreve uma relação professor-aluno ressaltando uma atitude de irreverência e teimosia por parte do aluno; e o grupo de crianças também escolheu o primeiro porque ele tem um “treco”, um “tchan” que fisga o leitor.

Esses elementos introdutórios refletem um pouco das contradições do trabalho de produção do texto escrito na escola. Interessa-me, aqui, sobretudo, situar o texto no quadro das estratégias pedagógicas escolarizadas, o qual inclui, além das atividades planejadas para o ensino-aprendizagem da língua, as relações previstas e previsíveis no sistema escolar.

Agora, proponho que você faça a mesma escolha, mas considerando as condições de produção dos dois textos. Ou seja, que objetivos tinham em vista os autores desses textos quando os escreveram? Para quem foram escritos e em que situação de comunicação?

O texto escolar: uma existência contraditória

A situação que gerou os dois textos foi a seguinte: após a leitura de um fragmento do livro O menino maluquinho, de Ziraldo, foi pedido aos alunos que descrevessem um colega de sala de aula, sem nomeá-lo. A descrição deveria, também, possibilitar adivinhar quem era o colega descrito. Quero ressaltar na proposta do professor um pressuposto importante no que se refere às funções ou possibilidades de usos da linguagem: no seu trajeto comunicativo, o texto cumpriria um efeito perlocutório de constituir-se numa brincadeira de adivinhação. Entretanto, o alcance ou não desse efeito só se constata naquela situação imediata de comunicação, já que foram lidos na presença dos interlocutores a quem pressupostamente se dirigiam – os colegas.

Dado o objetivo do texto – levar o colega a adivinhar de quem se fala – e, dado o caráter da tarefa, o da brincadeira com a linguagem, podemos estabelecer algumas decisões e precauções impostas ao texto enquanto produto lingüístico:

1^a. Para garantir o tempo-espaço de produção de um perfil do colega o autor teria que partir de características/fatos mais gerais e comuns a mais de um colega, passando por um afunilamento que culminasse numa característica flagrante de quem estava sendo descrito. Digamos que a estratégia do dizer se estruturaria pela construção de uma armadilha em que o leitor estaria sendo levado até ser apreendido, “num seqüestro momentâneo”.

2^a. Para capturar o leitor/ouvinte, teria o autor que fazer opções lingüísticas no nível lexical, por exemplo, – pertencentes ao universo de preferências do seu interlocutor. Essas opções estariam referidas por um contexto sócio-cultural comum aos interlocutores.

3^a. O texto tenderia a ser curto, com características/fatos extremamente selecionados, já que todos se conheciam e o que estava em jogo eram as estratégias do dizer.

Nenhum dos três pressupostos anteriores é mensurável fora das condições de produção que justificaram a existência desses textos. Só os leitores/ouvintes envolvidos na brincadeira puderam avaliar o seu cumprimento ou não. Nesse contexto comunicativo o texto cumpriria o papel mediador de uma interação face-a-face, o que lhe atribuiria uma

dependência relativa de outros elementos de significação: a entonação, a gestualidade, a reação dos destinatários.

Todavia, se descolarmos esses textos da situação imediata de comunicação, resta-nos apenas o material escrito como elemento mediador da relação com o autor. Não se confundem mais os *autores/leitores empíricos* com os *autores/leitores modelos*,² como ocorreu na sala de aula. Assim, caberá ao leitor operar com pistas textuais.

Um objetivo, textualmente revelado pelos autores, é o de escrever sobre um colega, uma pessoa, um menino. Entretanto, apesar desse objetivo previsível para os três grupos de leitores que categorizaram esses textos, o processo de interação foi diferente. Os professores do primeiro grupo classificaram como pior o primeiro com base no critério da relação entre o conteúdo e a estrutura prototípica.

Pois bem, o primeiro texto apresenta uma estrutura tipicamente narrativa: o cenário implícito (a escola), as personagens (professor/aluno), uma trama articulada em torno da ruptura do modelo de relação entre essas personagens, quando o aluno resolve apelidar o professor. A trama se encaminha para um nível de conflito, no momento em que o professor retribui a ofensa também apelidando o menino. A dissolução do clímax se dá pelo retorno à situação inicial da narrativa, com o menino decidindo por continuar apelidando o professor.

Enquanto nesse texto a caracterização do colega ocorre por uma única característica ou função/personagem³ insistência do aluno em apelidar o professor através de expressões irônicas (**careca, aeroporto de mosquitos, tobogan de piôlho**), no texto 2 a caracterização da colega ocorre predominantemente pelo uso de adjetivos (**castanhos escuros, negros, brincalhona, roca, curvada, cansada, distraída**).

Não são, contudo, apenas as características do enunciado, no seu nível morfossintático, que vão determinar a eficácia da função comunicativa do texto. A partir de opções lingüísticas diferentes, que vão desde a concepção

² ECO, 1986.

³ Entende-se por função a ação de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga (GOTLIB, 1988). Na narrativa do aluno, o que nos interessa são as funções aluno/professor – agressor/ofendido – articuladas com uma trama do tipo ofensa/resposta.

do texto até elementos menores de relações intratextuais, textos diferentes poderão cumprir eficientemente um mesmo percurso comunicativo e um mesmo objetivo. É necessário, para tanto, considerar a enunciação (*tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos* envolvidos nesse processo (KOCH, 1992). São esses elementos que determinam por que se diz alguma coisa e por que se diz daquela forma.

Guardadas, então, as devidas diferenças, os dois textos têm em mente um destinatário de um espaço especificamente delimitado – a escola. Não é gratuito que ambos tragam uma temática discursiva escolar. Importa, no entanto, perseguir o enunciado desses textos no seu processo de representação autor/leitor.

Assim, aos dois textos podemos interrogar ainda mais: por exemplo, qual seria a intenção do autor do texto 2 quando seleciona as características pernas finas, gosta muito de comer porcarias, anda curvada, parece cansada, comete erros na escrita, conversa muito, é distraída? Não haveria aí um tom de denúncia, de intriga ou de crítica velada? A estrutura argumentativa do texto parece comprovar essa hipótese, orientando-se por um processo em que o locutor aponta como única e inquestionável sua interpretação da realidade descrita e se estruturando, diferentemente do texto I, por uma relação do tipo causa/efeito assinalada pelo marcador argumentativo porque. Esse esquema macroestrutural, mais os verbos no presente do indicativo, conduzem o leitor a uma conclusão final pressuposta no início: uma avaliação negativa da colega que não se comporta de acordo com as expectativas da escola. Não há estratégias de negociação com o leitor, mas constatação de uma realidade.

A partir de um jogo de adivinhação, pressupostamente ingênuo, explicitam-se os lugares dos sujeitos envolvidos e a subjetividade daquele que escreve se anuncia quando escolhe o tom, o modo como é arquitetado o enunciado. Nesse sentido, o texto 1 apresenta uma macroestrutura argumentativa polifônica.

Na primeira parte (os quatro primeiros parágrafos), o autor narra os fatos de maneira a conduzir o leitor a uma conclusão baseada em um conhecimento prévio de mundo, partilhado no âmbito da nossa cultura: um aluno que ousa apelidar o professor deverá ser punido. (Na escola a

punição poderá ser a rejeição do texto).⁴ Entretanto, o locutor, na segunda parte, não se submete a essa visão e reorienta o percurso argumentativo, introduzindo uma outra voz, através do marcador argumentativo mas mesmo assim, o qual desvia o olhar do destinatário para outra conclusão, diferente daquela pressuposta inicialmente.

O desvio do jogo de pressuposições constitui-se na recusa do emissor em assumir uma atitude de cumplicidade em relação a esse significado produzido no universo escolar. VOGT (1989:159) enfatiza a função do mas enquanto constitutivo da subjetividade do emissor ao interpretar uma argumentação estruturada por esse marcador:

O discurso do outro é citado como objeto de uma recusa imediata por parte de quem o cita; (...) ele é citado como objeto de um acordo instrumental que será desfeito logo em seguida, uma vez atingida a finalidade do enunciado, que é a de argumentar contra as conclusões que poderiam ser tiradas do discurso do destinatário.

O que fizemos, então, foi perguntar: qual é o jogo representativo das relações interpessoais envolvidas no processo de produção desses textos? A quem se dirigem os autores e, dirigindo-se dessa forma, apontam para onde?

Podemos dizer, concluindo, que não é possível construir critérios para avaliação de textos, sem considerar as suas condições de produção. Então, ao ler o texto do aluno, o professor poderá questionar: 1) por que o texto ganhou aquela configuração: para quem e com que objetivos o aluno/autor escreveu? 2) se o aluno não cumpriu algum pressuposto da orientação prevista na tarefa, por que não o fez, e em que níveis esse não cumprimento interferiu na configuração do texto e no alcance de uma intenção comunicativa? 3) de que maneira as respostas a estas perguntas podem servir de avaliação e de redefinição das estratégias teórico-metodológicas da prática de produção de textos?

⁴ Um elemento constitutivo da leitura de “redações” pelo professor – o ideológico – vem sendo analisado em algumas pesquisas. Quase nunca explicitado, ele tem sido um critério de avaliação que se sobrepõe a outros.

Se, apesar das diferentes configurações lingüísticas, os textos cumpriram de forma adequada a sua função comunicativa original, a leitura do professor que exclui 1 e inclui 2 se insere em outro quadro de interlocução que merece ser analisado.

O professor-leitor

Se considerarmos a proximidade dos dois textos, tanto pelo motivo apontado no parágrafo anterior, como pelos problemas de realização lingüística (morfossintaxe, ortografia, etc.), é interessante e necessário explicitar os critérios utilizados pelo professor, na sua classificação.

Mesmo garantindo um uso efetivo da escrita, oferecendo aos alunos um espaço de interação adequado às condições escolares, o professor, ao ler o texto, tomou-o apenas como objeto capaz de revelar a capacidade do aluno para usar a língua escrita, nos seus aspectos convencionais e abstraídos da situação original de uso. Nessa perspectiva, o texto 1 comete uma infração em relação ao tipo de texto previsto por aquele professor, referido a um modelo prototípico da descrição. No entanto, o ponto de referência que o aluno teve em mãos foi um texto que se inicia exatamente por um dos elementos característicos da narrativa infantil – era uma vez – e cujo objetivo é o de contar a história de um “menino maluquinho”.

Não queremos minimizar a função do professor de agente organizador do processo de ensino-aprendizagem e nem quero deixar de reconhecer o caráter de treino de habilidades nesse processo. Se, por um lado, podemos prever, na escola, o uso da língua como instrumento de interação, não podemos, por outro, desconsiderar que esse uso tem uma especificidade em relação a outros espaços sociais de circulação da escrita: a de instrumentalizar os aprendizes para o acesso e domínio dos vários usos sociais da mesma.

Nesse limite é que propomos duas leituras do texto escolar, por parte do professor e dos alunos: a primeira, cooperativa, de forma a construir significados, mediando a interação entre sujeitos do discurso; a segunda, com a finalidade de analisar e explicitar critérios que definam a adequação das escolhas lingüísticas, nos níveis textual, morfossintático (aqui incluída a pontuação), ortográfico, assim como a de oportunizar a compreensão do conjunto de elementos constitutivos do universo de circulação social dos

textos, que vão desde as relações de poder embutidas nos processos interativos e valor relativo dos diferentes dialetos e registros no mercado das trocas lingüísticas, até elementos mais materiais como o suporte e o veículo dos textos, passando, é claro, pelos conhecimentos, objetivos, expectativas e disposições dos interlocutores e as imagens recíprocas que eles se fazem. Esses dois eixos não são excludentes e nem acontecem necessariamente em momentos distintos, pelo contrário, se complementam. Essa distinção se explica por dois motivos básicos:

Primeiro, pretendemos deslocar um pressuposto construído historicamente em relação à prática escolar de produção de textos, o qual privilegia o uso da língua enquanto um conjunto de regras que o aprendiz interioriza através do treino sistemático. É por isso que vemos propostas de produção de textos para o treino de regras no plano da sintaxe, ortografia, do léxico, da tipologia textual, etc. Segundo, em consequência desse deslocamento, do ponto de vista didático, os elementos formais da língua ou os conhecimentos lingüísticos serão abordados, preferencialmente, em função das condições de uso efetivo da língua. Queremos dizer que os recursos expressivos, isto é, sintáticos, *são concebidos de forma indeterminada*,⁵ aberta.

Vejamos, então, como a “segunda leitura”, com o objetivo de avaliar a “competência lingüística” do aluno, poderá também atrelar-se ao elementos pragmáticos da enunciação.

Em primeiro lugar, o objetivo metalingüístico da atividade – levar o aluno a produzir uma descrição – foi proposto numa situação que relativiza, flexibiliza a força prescritiva da tipologia textual escolar, já que se utilizou como modelo “O menino maluquinho”, obra que mescla, em sua configuração, processos narrativos e descritivos. Diante disso, ao se deparar com textos diferenciados, o professor poderia interrogar sobre o porquê dessa diversidade. Aliás, diante dos “erros” ou dos “desvios” cometidos pelo aluno em relação ao proposto, a tentativa de entender o porquê, de entender a lógica desses desvios, poderá denunciar elementos inusitados que não estavam previstos ou controlados quando do planejamento/execução da atividade.

⁵ POSSENTI, 1988.

Quanto a uma teoria sobre tipologia textual, cabe perguntar que relação se estabelece entre uma concepção da língua enquanto processo e os possíveis tipos de textos. Ou melhor, como se pode articular um conteúdo tradicional previsto para o ensino de Língua Portuguesa – descrição, narração, dissertação – num quadro em que os recursos da língua não são fechados e nem pré-determinados, mas também não são aleatórios, pois são agenciados para produzir determinados sentidos e efeitos de significação? Simplificadamente, estamos dizendo que focalizar a produção do texto em estratégias para se aprender uma tipologia textual é apenas selecionar um outro item de um conjunto de regras previstas no sistema da língua. Desloca-se o foco da gramática normativa da frase, por exemplo, para uma gramática normativa do texto.

Não queremos negar a necessidade e a utilidade do conhecimento da estruturação típica de cada gênero textual. Pelo contrário, conhecer a configuração mais característica não só da narração, da descrição e da dissertação, mas também da carta, do relatório, do aviso fúnebre, do atestado médico, do requerimento, enfim, dos vários tipos de texto escrito que circulam na sociedade, faz parte da competência textual do escritor proficiente, como diria Mary Kato (1986). Entretanto, esse conhecimento está sempre subordinado ao princípio mais geral de que, a cada circunstância de enumeração, o produtor agencia os recursos adequados à realização de suas intenções comunicativas.

Ao se propor a produção de um texto, na sala de aula, o que vem primeiro não é o como dizer, mas o quê, para quê, para quem dizer. Se, num primeiro momento, essas condições foram preenchidas (quando o texto mediu a brincadeira), num segundo, o que se impôs foi a previsão de um único modo de dizer, através da descrição. Essa previsão só seria possível se a correlação entre forma lingüística e função comunicativa estivesse determinada a priori. Neste caso, estaríamos prevendo que a única forma possível para um jogo de adivinhação que delinea o perfil de uma pessoa é a descrição.

Já vimos, em outras situações e na análise desses textos, que isto não é verdade. Por mais que a descrição e narração tenham uma configuração típica, os elementos dessa estrutura ganham uma função específica e variável, num quadro de significação discursiva. As características previstas para um texto descritivo ou narrativo não autorizam a pré-

definição de suas possibilidades de interpretação. Tudo depende do como essas características se situam no conjunto de decisões pragmáticas de construção do texto e da sua estrutura argumentativa subjacente. O como dizer se articula com o quê e para quê dizer, dado que todo texto é argumentativo, no sentido de que se propõe a convencer o leitor sobre algum ponto de vista.

Em segundo lugar, você, professor, poderá perguntar se, em se frustrando o objetivo metalingüístico de levar o aluno a redigir conforme um modelo, perde-se a condição de reflexão lingüística sobre o texto. Claro que não, já que esse texto poderá ser analisado e reelaborado segundo sua própria lógica de configuração. A partir da sua lógica subjacente, pergunta-se sobre a eficácia e adequação dos seus recursos expressivos, naquele contexto. E este contexto prevê, inclusive, a explicitação de regras da língua escrita padrão. Poderíamos, assim, examinar aqui, de forma sintética, alguns elementos da configuração dos textos 1 e 2, buscando, a partir desses exemplos, recompor um quadro de princípios orientadores desse tipo de análise.

No primeiro caso, o autor, tendo optado por realizar seu objetivo perlocutório, através de uma estrutura narrativa, constrói a coerência de seu texto dando às informações uma organização cronológica e causal. Na superfície textual (plano de coesão), as relações entre as partes estão explicitadas pelos marcadores **era uma vez, um certo dia, porque e mas mesmo assim**. O primeiro deles assinala a abertura da narrativa, ao passo que o segundo, temporal, sinaliza o elemento complicador que dá início à trama. Esse fato novo requer uma explicação causal, que vem introduzida pelo marcador **porque**. Como já vimos, a última parte do texto responde a uma decorrência inferível do que foi dito anteriormente e contrapõe-se a essa voz (da ordem e do bom-senso) através do operador argumentativo **mas mesmo assim**.

Apresentado pelo marcador narrativo **era uma vez**, o personagem principal aparece de início (**um menino que mechia com o professor**) e é retomado por processos anafóricos: o pronome **ele**, o clítico **o** e o possessivo **seu**. Em linhas gerais, a progressão temática e informacional desse texto se faz pela manutenção de um tema constante, retomado anaforicamente. Significativamente, esse esquema só é quebrado no 3º parágrafo, onde se introduz a novidade que altera a situação inicial. Aí é o termo **o professor**

que ocupa a primeira posição (e é sujeito) logo à direita do marcador, o SN anafórico **o menino** vem como parte do predicado.

Outro recurso agenciado para dar coesão ao texto é o jogo entre os tempos verbais, compatível com o padrão narrativo mais usual: o pretérito perfeito do indicativo relata os fatos do primeiro plano da trama, ao passo que o imperfeito indica os elementos de fundo, os componentes da situação inicial.

No nível lexical, a coesão se faz, além da reiteração das palavras-chave **menino** e **professor**, por escolhas vocabulares que se relacionam com o *frame* de **apelido/apelidar** (**chamar** e **mechia**) e de cabeça (por metáfora – **aeroporto de mosquito, tobogan de piôlho** - ou por metonímia – **cabelos brancos ->vovó**).

Com o objetivo de compor um enigma a ser desvendado por seus colegas, produzindo um texto que seria lido em voz alta para seus destinatários, o autor se vale de uma variedade de linguagem coloquial, de que é exemplo mais flagrante o quarto parágrafo. Ali a sintaxe é bem próxima da sintaxe oral: a repetição do articulador causal; a omissão do verbo da expressão “é que” (por isso é que -> **por isso que**); a ausência de pontuação adequada delimitando os períodos (**chamou desse apelido/ele não gostou**); a repetição do articulador **e**. Além disso, as escolhas lexicais são coerentes com a variedade lingüística usada (por exemplo, **mechia, todo sem graça**, etc.) e o próprio articulador **mas mesmo assim** é típico de um registro mais informal.

O que se constata através dessa análise da macro e da microestrutura é que elas manifestam estratégias discursivas adequadas à relação interlocutiva à qual se destinava o texto.

No segundo caso, a opção do autor foi cumprir a recomendação da professora e apresentar a proposta de adivinhação sob a forma de descrição. O texto apresenta-se, então, como uma enumeração de alguns traços físicos e de atitudes e comportamentos da colega descrita.

A consciência quanto à função comunicativa pretendida se revela no tom dialógico emprestado ao texto, que anuncia ao leitor o que vai fazer (**a pessoa que vou escrever dela** e, depois, dirige-lhe uma pergunta e oferece-lhe a resposta (**sabe porque isso?/porque...**))

Esse texto tem, antes de tudo um objetivo lúdico. Destina-se a ser lido para os colegas, como um desafio, uma brincadeira. Essa pode ser a justificativa para a seqüenciação (ordenação) um tanto aleatória em que seu autor dispõe as informações, para sua estrutura coesiva mais “frouxa”, bem como para sua sintaxe intrafrasal próxima da língua falada.

Temos, assim, a predominância de períodos simples, curtos e apenas justapostos, a não utilização de articuladores interfrasais (exceto o **porque** do par pergunta/resposta e o **e** na penúltima frase), a quase ausência de processos subordinativos (apenas o 1º e o 6º período têm orações subordinadas). O primeiro período apresenta uma construção tipicamente coloquial (**a pessoa que eu vou escrever dela**) e um processo de coordenação de predicados também mais passível de ocorrer na comunicação oral (o não paralelismo sintático na elipse de um verbo é que integraria os predicados **magra, comprida, de pernas finas**).

O jogo entre continuidade e progressão (a estrutura temática e informacional) se faz pela manutenção de um tema constante (**a pessoa que eu vou escrever dela**), retomado por processos anafóricos (elipse, pronomes – **seu, ela** –, concordância nominal – adjetivos no feminino singular – e verbal – verbos na 3ª pessoa do singular), tema esse ao qual se vão atribuindo predicados até o final do texto 1.

Quanto à seqüenciação, não se organizaram os elementos apontados em função de sua afinidade ou pertencimento ao mesmo *frame*, como, por exemplo, **comprida – pernas finas – anda curvada; ou conversa muito – tem a voz roca**.

Vê-se, pois, que aqui também tanto a macro quanto a microestrutura do texto refletem seu processo de produção, as condições em que foi escrito, o destino que seu autor previa para ele. Ambos os textos cumpriram bem seu objetivo interacional nuclear (constituir-se uma adivinha para os leitores/ouvintes) e devem ter funcionado bem no circuito comunicativo para o qual foram pensados, no mercado lingüística ao qual se destinaram.

Se é assim, que lugar toca à preocupação (legítima) do professor de português de oportunizar a seus alunos o domínio da língua padrão escrita? Diante de textos como esses só resta aplaudir e cruzar os braços? No caso específico desses textos, nos parece que o jogo mais honesto é reconhecer e admitir que eles, tal como estão, cumpriram bem o seu papel, num

brincadeira de salão. Outros textos, com outras finalidades, dirigidos a outros leitores, deverão apresentar configuração diferente, deverão constituir-se noutra variedade lingüística. Possibilitar aos alunos fluência e autonomia na escrita requer orientá-los para um comportamento consciente quanto aos usos efetivos do modo escrito em sociedade; requer criar situações de produção de textos que lhes permitam atuar legitimamente como autores, que promovam escolhas diferenciadas em função de objetivos e circunstâncias diferenciadas.

Referências Bibliográficas

ECO, Umberto. O leitor-modelo. In: _____. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986. p.35-50.

GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1989.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.

VOGT, Carlos. Por uma gramática das representações. In: _____. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989. p. 129-163.