



LEITURA, ANÁLISE LINGUÍSTICA E (RE) ESCRITA: MUDANÇA DE PARADIGMAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

READING, LINGUISTIC ANALYSIS E (RE) WRITING: PARADIGM SHIFT IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Nathália Branco Theodoro

RESUMO: Há muito tempo se discute a importância de mudar paradigmas no ensino de língua portuguesa, com vistas a sair do método tradicional de ensinar a língua, pautado em meras classificações de frases descontextualizadas, para o método dialógico da Análise Linguística, que concebe, analisa e reflete sobre a língua em uso. Este artigo apresenta a análise de uma atividade, que se inicia com leitura e interpretação, percorre o caminho da análise linguística e reinicia com a (re)escrita textual. Buscamos demonstrar, na realização das atividades, a importância da (re)escrita acontecer em um processo dialógico entre aluno, texto e professor, ou seja, por meio de um trabalho de intervenção do professor, o aluno realiza um trabalho com a língua tendo em vista alcançar o seu projeto de dizer. Assim, ancorados nas reflexões sobre Análise Linguística postuladas por Geraldi (2013) e Mendonça (2006); em Barbosa (2013), Ruiz (2005) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do 3º e 4º ciclos (1998), quanto à discussões sobre reescrita de textos. Analisamos como o ensino de língua que trate conjuntamente o trabalho com a leitura, escrita, análise linguística e reescrita são importantes para desenvolver a competência linguística e discursiva dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; análise linguística; (re)escrita textual; narrativas de suspense.

ABSTRACT: It has long been discussing the importance of changing paradigms in the Portuguese language teaching, in order to get out of the traditional method of teaching the language, based on mere classifications of decontextualized sentences for the dialogical method of analysis Linguistics, which conceives, analyzes and reflects on the language in use. This article presents the analysis of an activity that starts with reading and interpretation, walks the path of linguistic analysis and restarts with the (re) written text. We seek to demonstrate the performance of activities, the importance of (re) writing happen in a dialogic process between student, text and teacher, that is, through a teacher intervention work, the student performs work with the language taking view to achieving your project say. Thus, anchored in reflections on Linguistic Analysis postulated by Geraldi (2013) and Mendonça (2006); Barbosa (2013), Ruiz (2005) and the National Curriculum Parameters 3 and 4 cycles (1998), as the discussions on rewriting texts. We analyze how the language teaching which together treat the work with reading, writing, linguistic analysis and rewriting is important to develop linguistic and discursive competence of students.

KEYWORDS: Reading; linguistic analysis; (Re) written text; suspense narrative.



1. A análise linguística nas aulas de língua portuguesa

Neste artigo, apresento parte da pesquisa realizada no curso de mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), sob orientação da professora doutora Marinalva Vieira Barbosa. Este estudo procurou demonstrar como o ensino de língua, pautado na concepção da análise linguística, pode trazer contribuições positivas para a formação linguística dos alunos.

Sabemos que ainda existam nas aulas de língua portuguesa práticas arraigadas na tradição gramatical, embora a pesquisa acadêmica e os documentos oficiais há muito as combatam. Para isso, este estudo tem o intuito de contribuir e compreender como o trabalho do professor, ancorado na teoria da Análise Linguística (doravante AL), pode tornar a prática docente mais significativa em situação escolar, auxiliando os alunos para a real aquisição da competência linguística e formação discursiva.

O ensino de língua, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), deve ser capaz de formar alunos que leem e escrevem com proficiência e prepará-los para seguir em estudos posteriores e para exercer a cidadania. Todavia, para se atingir esses objetivos, alguns entraves devem ser superados, principalmente o modo como a língua é abordada nas escolas, pois ensinar somente os aspectos gramaticais da língua em sala de aula traz poucos avanços aos alunos no que se refere às competências textuais e linguísticas.

Entretanto, exercícios que valorizam a memorização de regras gramaticais ainda orientam grande número de professores, embora muitos já realizam um trabalho diversificado. De acordo com Mendonça (2006, p. 204) “Não é função da escola formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajados.” Por isso, segundo a autora, o ensino deve sempre partir do macro para o micro, e não o contrário. Primordialmente, o fluxo da



aprendizagem é a competência discursiva, depois a textual e, por último, a competência gramatical.

As reflexões aqui elencadas colocam o texto como ponto de chegada e de partida para o processo de ensino e aprendizagem da língua, pois é através do texto que a língua se revela em sua totalidade, quer pelas formas linguísticas, quer pelo uso dessas formas para constituir discursos em um determinado tempo e espaço. O aluno produz discursos que são concretizados nos textos. Discursos estes que configuram novas perspectivas de um sujeito historicamente situado em um contexto enunciativo (sala de aula).

Para produzir estes discursos, Geraldi (2013) pontua que é preciso que o aluno:

- a) tenha o que dizer;
- b) tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto o sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Nesse sentido, muito mais do que saber escrever razoavelmente a norma padrão e dominar os sinais de pontuação e paragrafação, o aluno precisa ter o que dizer, sabendo utilizar todos os recursos de que a língua dispõe. De nada adianta o aluno “saber como dizer” se ele não “tem o que dizer”. Os aspectos linguísticos e metalinguísticos não podem ser descartados, mas há outros aspectos relevantes a serem considerados, como por exemplo, os aspectos epilinguísticos.

2. Objetivos e contextualização da atividade desenvolvida em sala de aula

A proposta de escrita, conforme já dito, visou mobilizar a teoria da Análise Linguística em uma prática-docente interventiva no intuito de desenvolver a leitura e a escrita/reescrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da cidade de Morro Agudo-SP. Diante disso, os objetivos específicos foram: a) trazer o texto para o centro do processo de ensino/aprendizagem; b) desenvolver a leitura nos alunos e

promover a interpretação textual; c) promover a produção textual como ponto de chegada e de partida em todo o processo de aprendizagem da língua; d) trabalhar com a reescrita como parte integrante da escrita; e) abordar a gramática sob a perspectiva da teoria da análise linguística.

Para realização, foram usadas 10 (dez) aulas. Levando-se em conta que a AL prevê atividades constituídas por meio do diálogo entre professor e aluno em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura, as atividades propostas neste estudo tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria.

Sendo assim, a atividade de leitura e escrita/reescrita desenvolvida, está pautado no que Geraldi (2013) distingue como atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Segundo o autor,

Poderíamos caracterizar as atividades epilinguísticas como atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais [...] Estas atividades incidem ora sobre aspectos “estruturais” da língua (como reformulações e correções auto e heteroiniciadas), ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos [...] (GERALDI, 2013, p. 24 e 25)

As atividades metalinguísticas, conforme pontua Geraldi (2013, p. 25),

São aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc.

Assim, as atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem e como os recursos expressivos da língua estão engajados em função daquilo que se busca dizer. Todas as estratégias que o aluno utiliza para escrever o seu texto são atividades epilinguísticas. As metalinguísticas são as que nos permitem

falar sobre a linguagem, as configurações e estruturas textuais, morfossintáticas e entonacionais.

Ora, para que as atividades metalinguísticas façam sentido nesse percurso de tomar a língua como objeto de estudo, é preciso que primeiramente as atividades epilinguísticas as tenham precedido. Essa é a ordem das atividades aqui constituídas. A proposta de produção textual com os alunos partiu da compreensão/produção do macro (texto) para o micro (elementos linguísticos).

Inicialmente, selecionamos uma narrativa de suspense chamada “História de Assombração”, de Mário Neme, retirado do livro *Construindo a Escrita*, de Carmem Silvia C. Torres de Carvalho, 1ª edição. Trata-se de um texto de suspense e humor. Nele há descrições importantes com a função de criar ansiedade no leitor; descrições do local ou do personagem com a função de gerar medo, para, no final o texto, apresentar um final inesperado, revelando o humor. Os elementos da narrativa foram evidenciados (exposição, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho) sob o viés de Todorov (2006).

O trabalho com a AL aconteceu dentro do seguinte contexto: o texto, iniciando-se com a leitura e finalizando com a (re)escrita. A justificativa para a escolha do texto narrativo é que esta tipologia faz parte do currículo desta fase escolar, de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

A atividade foi organizada em cinco momentos:

1º- Leitura: discussão acerca do título, leitura silenciosa e leitura dramatizada, discussão sobre o texto.

2º- Oralidade: discussão acerca do texto e das características do gênero escolhido. Análise dos recursos linguísticos e da importância das descrições para gerar suspense.

3º- Leitura e análise linguística do texto: atividades de compreensão e interpretação. Discussão sobre o papel do adjetivo na construção das descrições, uso das interjeições e das aspas para indicar o sentido contrário do que está escrito;

4º- Produção textual: Os alunos foram convidados a escreverem uma narrativa de suspense com o enredo organizado com os elementos da narrativa



e, em seguida, montamos uma coletânea nomeada de “Narrativas de Suspense”.

5º- Reescrita: leitura, reescrita coletiva, reescrita individual.

3. Da escrita para a reescrita

Após a leitura, discussão e primeira produção, foi realizada a análise dos textos, inicialmente, para verificar se o aluno conseguiu utilizar-se dos aspectos epilinguísticos da linguagem, ou seja, se atendeu à proposta de produção textual, se fez descrições com o intuito de gerar medo e ansiedade no leitor e se em seu texto há de fato uma história de suspense contendo os elementos da narrativa. Em um segundo momento, houve a preocupação com os aspectos metalinguísticos. Por este motivo, não houve correções com rabiscos vermelhos aos desvios ortográficos ou problemas de ordem estrutural (como paragrafação e pontuações, por exemplo). Os alunos receberam o feedback dos resultados da primeira análise com a devolutiva dos textos com as correções.

A reescrita é uma etapa constitutiva e fundamental no processo de produção de textos. Ruiz (2015) afirma que é preciso optar pela correção escrita qualitativa que levam em conta o texto como uma unidade de sentido e não apenas correções das partes do texto.

Três reescritas foram utilizadas neste trabalho: a reescrita coletiva, a indicativa e a textual interativa.

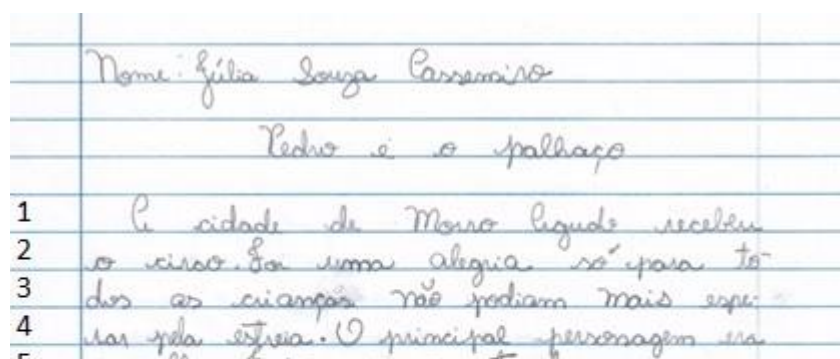
A reescrita coletiva foi realizada na lousa com a interação dos alunos. Eles foram levados a enxergar o que era necessário alterar no texto para que a proposta de produção textual que solicitava uma narrativa de suspense fosse atendida. Todos os alunos participaram, alguns alunos perceberam rapidamente os desvios ortográficos, a falta de estruturação, porém o atendimento à coerência da proposta muitos tiveram dificuldades em colaborar.

Após a reescrita coletiva, os alunos receberam a correção de seus textos por meio de bilhetes interativos. Primeiramente, em um bilhete escrito pós-texto, evidenciei as qualidades do texto e sugeri melhorias. Quanto aos

Da perspectiva metalinguística, T1 pode ser classificado como um bom texto. A aluna estrutura-o corretamente, divide-o em parágrafos, lança mão dos sinais de pontuação de modo eficaz e apresenta poucos desvios ortográficos. Entretanto, da perspectiva epilinguística, nesse texto “há muita escrita e pouco texto ou discurso” (Geraldi, 2008, p. 137). Muita escrita no sentido de que atende aos quesitos do “como dizer”, porém há pouco texto ou discurso, pois não atende aos quesitos do “o que dizer” e as “estratégias a dizer o que pretende”, já que a proposta de produção textual solicitava uma narrativa de suspense, mas a aluna não consegue efetivá-la, mesmo dominando os recursos linguísticos.

Diante disso, foi esse o texto escolhido para o trabalho de reescrita coletiva. A reescrita coletiva deste texto demandou duas aulas. Para realizá-la, foi entregue uma cópia do texto para cada aluno e, para adequá-lo ao gênero de suspense, foi necessário alterar o enredo da primeira versão. Assim, desenvolvemos um novo texto, aproveitando a situação “circo” com os personagens “menino” e “palhaço”, linhas 2, 3, 4 e 5.

Reescrita de T1:



Nome: Júlia Souza Carreira

Pedro é o palhaço

1 A cidade de Moura Agude recebeu
2 o circo. Era uma alegria só para todos
3 das as crianças não podiam mais espe-
4 rar pela estreia. O principal personagem era



No primeiro parágrafo (linhas de 1 a 6), iniciamos a narrativa descrevendo o lugar e o personagem principal da história. Na linha 7, introduzimos o personagem Pedro, com a descrição “um menino muito levado e curioso”, que trará coerência posteriormente ao enredo. Os alunos demonstram ter compreendido a função das descrições no texto e estas características do garoto conduziram o enredo da narrativa.

Por conta dessa curiosidade, o menino vai verificar o que acontecia atrás do circo. (linha 11 e 12). As linhas 13 a 16 são responsáveis por gerar o clímax na história, pois o personagem principal encontra crianças presas, animais mortos e doentes, mostrando mais uma vez que a descrição, realizada por adjetivos, podem gerar suspense no leitor. Finalmente, os pais percebem o nervosismo de Pedro (linha 22) e as crianças e animais foram libertados.

Nesse sentido, a reescrita coletiva ajudou os alunos a perceberem que um texto que não atende à proposta de produção textual precisa ser totalmente reformulado. Enxergaram, também, a importância de relacionar a proposta textual ao planejamento do que se pretende escrever.

Essa reescrita também é importante para que todos os alunos sejam ouvidos. É uma prática que traz resultados significativos, pois até os alunos que pouco participam, sentem-se motivados a contribuir, quando veem seus colegas participando. O professor também pode interagir mais com os alunos que apresentam maiores dificuldades, dando ênfase aos aspectos que julgar necessários para procurar suprir essas carências.

T2, transcrito a seguir, é um texto metalinguística e linguisticamente prejudicado, porque apresenta pouca estruturação textual, muitos desvios ortográficos, problemas no uso das pontuações. É insatisfatório no quesito “como dizer”. Entretanto, epilinguisticamente, o texto está muito bem construído. O aluno consegue atender à proposta solicitada, lançando mão das descrições, com o intuito de gerar suspense, como na linha 3: “Gui chutou a bola em uma casa abandonada”. Não se trata de uma casa qualquer.

T2:

Narrativa de Suspense

6º ano B

1 Era uma vez, um dia menino um chamado

2 qui o outro chamado João ~~de~~ ~~era~~ brincando de futebol

3 quando qui chutou a bola na casa abandonada os dois

4 entraram na casa ~~ela~~ ~~focaram~~ no quarto ~~era~~ monte de

5

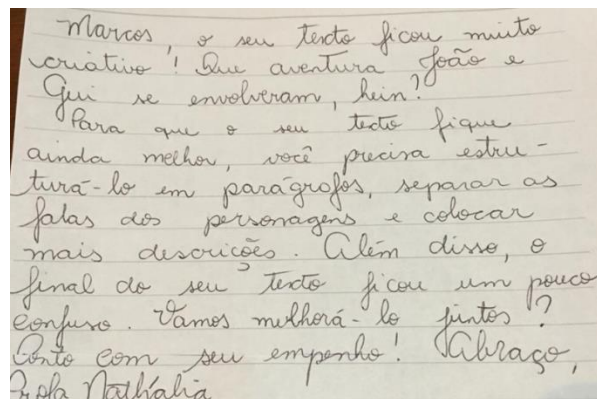


Embora apresente muitos desvios ortográficos e morfológicos, os níveis de adequabilidade ao gênero solicitado foram atendidos. O T2 atende, sobretudo, os elementos de uma narrativa, analisados em seguida, de acordo com Todorov (2006),

- Exposição: linhas 1 a 3 – o jogo de bola e o conflito em jogar a bola em uma casa abandonada;
- Conflito: linhas de 4 a 9 - os personagens adentram a casa, encontram sangue, correntes arrastando e ficam assustados. Tentam sair, mas as portas se fecham.
- Desenvolvimento: linhas de 10 a 15 - os personagens tentam fugir do local, vão para o quintal, encontram a bola e partem para a fuga pulando o muro.
- Clímax: linha 16 - uma corda puxa a perna do personagem que ficam aflitos;
- Desfecho: linhas 17 e 18 – personagens pegam uma faca, cortam a corda e fogem.

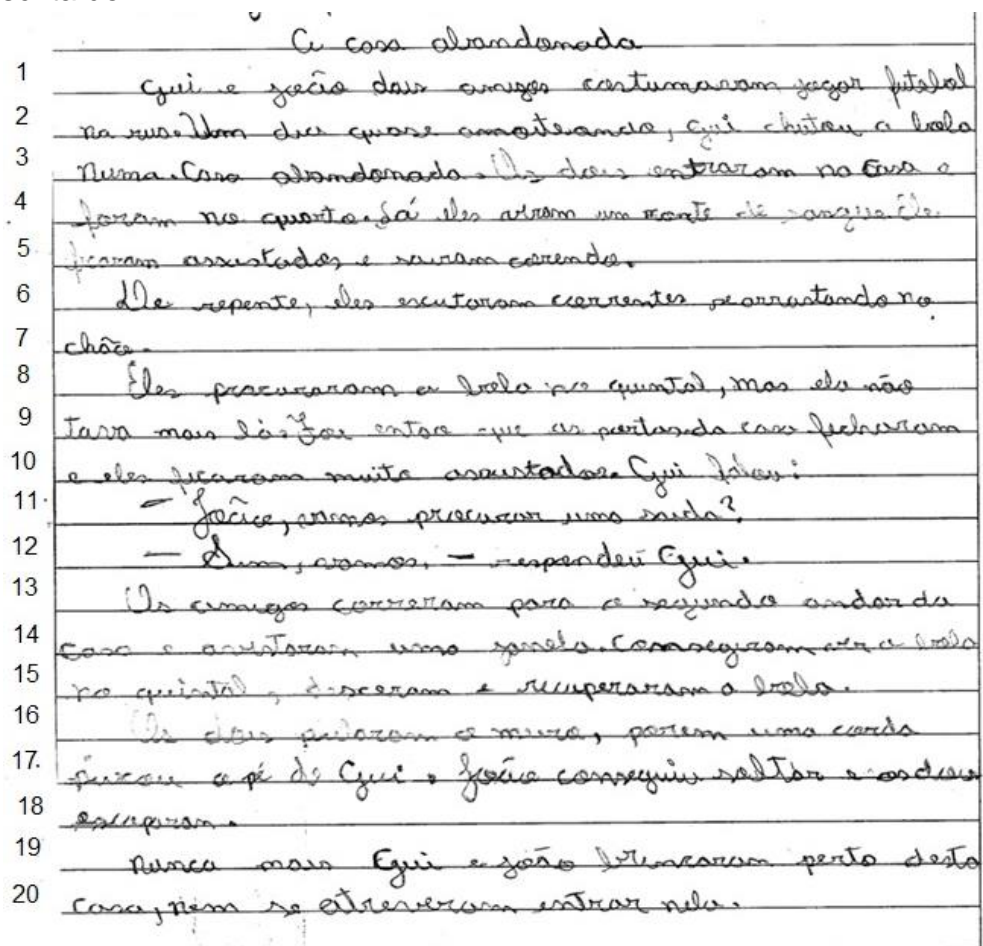
A partir da análise, é possível afirmar que, embora o aluno apresente falhas estruturais e desvios ortográficos, ele “tem o que dizer” - (conseguiu elaborar uma narrativa de suspense contendo os elementos da narrativa: exposição, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho); “tem uma razão para dizer o que se tem a dizer” - (seu texto fará parte da coletânea narrativas de suspense); “tem para quem dizer o que se tem a dizer” - (o aluno será o co-autor da coletânea).

Bilhete textual-iterativo de T1:



Marcos, o seu texto ficou muito criativo! Sua aventura João e Qui se envolveram, hein?
 Para que o seu texto fique ainda melhor, você precisa estruturá-lo em parágrafos, separar as falas dos personagens e colocar mais descrições. Além disso, o final do seu texto ficou um pouco confuso. Vamos melhorá-lo juntos? Conto com seu empenho! Abraço,
 Profa Nathália

Reescrita de T2:



A casa abandonada
 1 Qui e João dois amigos costumavam jogar futebol
 2 na rua. Um dia quase amarelecendo, Qui chutou a bola
 3 numa casa abandonada. Os dois entraram no case e
 4 foram no quintal. Lá eles viram um monte de sangue. Eles
 5 ficaram assustados e ouviram estranhos.
 6 De repente, eles escutaram estranhos se arrastando no
 7 chão.
 8 Eles procuraram a bola no quintal, mas ela não
 9 estava mais lá. João entoa que as portas da casa fecharam
 10 e eles ficaram muito assustados. Qui falou:
 11 - João, vamos procurar uma saída?
 12 - Sim, vamos, - respondeu Qui.
 13 Os amigos correram para a segunda andar da
 14 casa e assistiram como jogadores. Conseguiram pegar a bola
 15 no quintal, disseram e recuperaram a bola.
 16 Os dois pularam a cerca, porém uma corda
 17 ficou a pé de Qui e João conseguiu saltar e os dois
 18 escaparam.
 19 Nunca mais Qui e João brincaram perto desta
 20 casa, nem se atreveram entrar nela.



O enredo de T2 pouco se alterou, visto que o aluno conseguiu em sua primeira versão construir uma narrativa de suspense. As mudanças na reescrita aconteceram sobretudo nos aspectos linguísticos e metalinguísticos, como por exemplo, nas linhas 11 e 12, os sinais de pontuação das falas dos personagens Gui e João foram corrigidas. A paragrafação do texto foi corrigida, pois o aluno apresentou seu texto no formato conhecido entre os professores como “bloco”.

A partir das reescritas realizadas, pode-se concluir que um texto que atenda aos aspectos epilinguísticos, apresentam maiores níveis de adequabilidade ao gênero, as reescritas são mais fáceis de acontecer e professor e aluno podem chegar a resultados satisfatórios a partir do que o aluno já escreveu na primeira versão de seu texto. Ao passo que o texto que não atende à proposta, como o caso de T1, foi necessário refazer totalmente o seu enredo, mesmo apresentando poucos problemas estruturais, ortográficos e morfológicos.

Diante das produções textuais apresentadas, constata-se que é muito mais importante o aluno “ter o que dizer” do que “saber como dizer o que tem a dizer”. Comprovou-se que os problemas estruturais de um texto não afetam significativamente o seu sentido, ao passo que um texto fora da proposta não cumpre com seu papel.

Após todas as reescritas, como produto final, foi organizada uma coletânea de narrativas de suspense. A capa para coletânea foi confeccionada pelos próprios alunos e, após uma votação em sala, uma delas foi escolhida.

Terminada a organização, a coletânea circulou pela escola e pelas demais salas de aula. Assim, toda a escola teve contato com os textos dos alunos, o que provocou certa satisfação, uma vez que viram seus textos sendo lidos por outros colegas. Por fim, a coletânea foi para a biblioteca para compor o acervo.

Seguem as coletâneas das duas salas:



5. Considerações finais

Inicialmente, os alunos não demonstraram interesse em reescrever os textos. Foi necessário conversar com a sala, demonstrar a importância da reescrita, quantas vezes forem necessárias, para que o texto se torne adequado, primordialmente no quesito da proposta de produção textual. Nesse sentido, o foco do trabalho com a reescrita foi a construção da ideia de que a primeira versão de um texto sempre será um rascunho. A releitura, o retorno ao texto é um exercício necessário, pois sempre haverá mudanças para fazer, novas ideias a acrescentar.



Outro problema encontrado durante a reescrita de T2 foi que o aluno não compreendeu em um primeiro momento o que foi solicitado por meio do bilhete interativo. Por isso, foi necessário explicar individualmente o que era para ser feito. O professor que optar por esse tipo de reescrita, deve ser bem claro em seus bilhetes e procurar uma maneira de esclarecer as dúvidas que possam aparecer.

Com as reescritas, os próprios alunos reconheceram como os seus textos ficaram melhores, mais coerentes e adequados, principalmente em relação à estruturação. Houve até um comentário que chamou a atenção da professora, quando o aluno afirmou: “Nossa, professora, agora o meu texto ficou show”. Assim, percebe-se a importância do aluno mudar o seu olhar em relação ao que escreve, ter a consciência de que reescrita é trabalho, porém é um trabalho que gera resultado e que é impossível entregar a primeira versão ao professor.

Por fim, cabe destacar que este relato de experiência não pretendeu trazer fórmulas prontas, mas apresentar possibilidades de um trabalho com o texto. O objetivo foi mostrar como o ensino de língua, ancorado na teoria da AL, pode contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível. Permanecer com um ensino de língua pautado apenas em classificações gramaticais descontextualizadas, que em nada promove a competência linguística dos alunos, cria uma aversão pelas aulas de língua portuguesa, já que a língua que o aluno aprende na escola não é a que utiliza em seu cotidiano.

Cabe destacar que isso não implica no abandono do ensino dos elementos gramaticais – o que houve foi somente uma inversão: a gramática passou a ser o último item a ser explorado. Primeiramente, optou-se por explorar o texto, a compreensão e produção textual. A reescrita também foi um momento de grandes descobertas e aprendizagem. Os alunos sentiram-se importantes e motivados a melhorarem suas produções, porque perceberam que a professora leu os textos e trouxe-lhes o retorno esperado. Além disso, a organização das coletâneas e a sua exposição, trouxeram aos alunos um leitor presumido. Eles precisavam caprichar para os seus leitores.



Após a análise das produções textuais, constatamos que os aspectos discursivos sobrepõem-se aos estruturais. Os textos que atendem à proposta textual e articulam uma história são mais fáceis de serem reescritos do que aqueles que não apresentam adequabilidade do gênero, embora não apresente desvios ortográficos e nem problemas em sua estrutura.

Neste percurso, a cada leitura, a cada interpretação textual, a cada escrita/reescrita, o aluno avança, através de novas práticas, diferentes olhares e um mesmo propósito: um ensino de língua materna que faça a diferença na vida dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marinalva Vieira(org). O Ensino e a aprendizagem da correção e da reescrita de textos. Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º46, junho de 2013. P. 267-284.

BARBOSA, Marinalva Vieira (org). O lugar da teoria na prática de ensino de leitura e análise de textos. In: Leitura e Mediação: Reflexões sobre a formação do Professor. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Carmem Silvia C. Torres. Construindo a Escrita. Vol 4. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GERALDI, J.W. (org). O texto na sala de aula. 5.ed. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, J.W. Portos de passagem. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MENDONÇA, M (org). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Português no Ensino Médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 11. p.199 a 226.



RUIZ, Eliana Donoio. Como Corrigir redações na escola. São Paulo: Contexto, 2015.

TODOROV, T. As estruturas narrativas. São Paulo: Perspectiva, 2006.