

A intertextualidade na promoção da legibilidade textual

José Aroldo da Silva
Mestre em Ciências da Sociedade - UEPB

RESUMO

O objetivo desse artigo é analisar a influência da intertextualidade na promoção da legibilidade textual e refletir como o ensino da leitura pode ser instigante, quando trabalhamos com diversidades de textos que circulam e que dialogam entre si. Dessa forma, a legibilidade de um texto estará atrelada à história de leitura do sujeito-leitor que, por meio das habilidades de leitura e da retomada do já-dito, consegue atribuir sentido ao que lê. Para subsidiar a nossa discussão, dialogamos com os seguintes autores: Barthes (1974); Bakhtin (1974); Darton (1986); Foucault (1996); Gregolin (2003); Grivel (1973); Genette (1968); Jenny (1976); Orlandi (1999), a fim de refletirmos sobre a influência da intertextualidade nas práticas de leitura. Assim, pudemos observar o quanto é importante compreendermos um texto através da leitura de outros. A partir dos resultados dessa pesquisa, concluímos que precisamos ser leitores assíduos e que, portanto, teremos mais referências discursivo-textuais a serem atualizadas em cada ato de leitura, fazendo-nos entender o(s) sentido(s) do(s) texto(s).

Palavras-chave: Legibilidade textual; Leitura; Sentido e Sujeito/Professor

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the influence of intertextuality in the promotion of text readability and to reflect how the teaching of reading can be exciting when we work with diversity of texts that circulate and talk to one another. Thus, the readability of a text will be linked to the history of reading the subject-reader who, through their reading skills and the resumption of the already-said, can give meaning to what you read. To complement our discussion and dialogues with the following authors: Barthes (1974), Bakhtin (1974), Darton (1986); Foucault (1996); Gregolin (2003); Grivel (1973), Genette (1968), Jenny (1976), Orlandi (1999), to reflect on the influence of the intertextual practices of reading. Thus, we could see how it is important to understand a text by reading others. From the results of this research, we concluded that we must be assiduous readers, and therefore we will have more discursive and textual references to be updated in every act of reading, making us understand(s)direction(s)text(s).

Keywords: Readability text, reading, meaning and subject / teacher.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas na área de linguística mostram as ideias de mudanças da história e historicidade do texto, priorizando o uso adequado da legibilidade, normas e intertextualidade. No século XIX, a explanação de determinada língua transmite suas ideias e pensamento através de uma função discursiva, ou seja, a noção do sistema, expressa a forma cronologicamente, como também sua evolução naquele momento.

Assim, a prática de leitura recai principalmente no fato da relação histórica lá fora e a historicidade do texto, ou seja, na relação da exterioridade do sentido que inscreve no próprio texto. Essas práticas colocam em atividades múltiplas faces de que a língua dispõe, e possibilita a utilização de produtiva forma de sentido, com propósitos sócio-culturais e concretizam as ações humanas em qualquer contexto discursivo. Conforme Orlandi (1999), quando falamos em historicidade, não pensamos a história refletida no texto, mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade, admite que, o que chamamos historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele.

A razão da escolha do tema se deu em consequência de números cada vez maiores de alunos que são vitimados por não entender o sentido do texto. Dentro dos acontecimentos e das dificuldades encontradas como professora, das necessidades de encontrar soluções para os problemas explícitos na sala de aula, encontrar soluções para todos os problemas e procurar resolver com a equipe pedagógica.

Preocupados com o uso inadequado de determinadas metodologias, o sujeito/professor tem que repensar essas práticas de forma que o aluno entenda o sentido do texto. Dessa forma, indicam que a função da escola é estimular o desenvolvimento da legibilidade na relação de sentido, entre interpretabilidade e compreensão. Existe uma variedade de textos que circula na sociedade e que, constantemente, se multiplica e se renova, ampliando a existência de eventos

discursivos que possibilitam às relações sociais o ato de comunicar/negociar. Desse modo, os integram de maneira natural nas culturas em que se desenvolveu, o que evidencia o exercício da língua como uma atividade social e, sendo assim, uma atividade interacionista.

Nessa perspectiva, o objetivo desse tema é analisar a influência da intertextualidade na promoção da legibilidade textual e refletir como o ensino da língua portuguesa pode ser aplicado a situações reais de uso, a partir das diversidades de textos que circulam, poderíamos refletir sobre as práticas escolares e considerar as atividades linguísticas contextualizando e não isoladamente, sem sentido.

Nesse contexto, como já mencionamos, refletimos sobre as atuais formas de uso da linguagem e como vamos utilizar o uso da legibilidade textual, no que se refere ao sentido do texto.

A pesquisa terá contribuições teóricas de estudiosos da linguagem como, por exemplo, Barthes (1974); Bakhtin (1974); Darton (1986); Foucault (1996); Gregolin (2003); Grivel (1973); Genette (1968); Jenny (1976); Orlandi (1999), dentre outros, no que se refere aos aspectos da intertextualidade, norma e legibilidade como instrumento de ensino e aprendizagem e absorverá a noção de que o sentido do texto possibilita um grau de interatividade e pode ser usado na comunicação da escola para interagir com outros.

Ao defendemos uma concepção de leitura como interação e de ensino como trabalho produtivo, refletimos a respeito da forma como produzimos um texto; logo produziremos sentido, só assim, reconheceremos a qualidade do texto, na forma de produção e interpretação, sendo visto como uma parte difícil no âmbito da escola. No entanto, através da legibilidade textual, esse fato posiciona-se no intertexto, produzindo sentido, ou no contexto de outros textos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 INTERTEXTUALIDADE, NORMA E LEGIBILIDADE

É através do ato de ler que o homem interage com outros homens por meio da palavra escrita. O leitor é um ser ativo que dá sentido ao texto. A palavra escrita ganha significados a partir da ação do leitor sobre ela. Para Orlandi (2000, p. 11),

“Saber ler é saber o que o texto diz o que ele não diz, mas o constitui significativamente”.

A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizada a lingüística e a temática por um leitor.

O interesse em analisar as condições da legibilidade se consolidou na leitura de textos que dependem de outros textos. Assim, a importância do fenômeno intertextual, ou seja, fator essencial da legibilidade do texto literário, e, a nosso ver, de todos os outros textos; Roland Barthes (1974) acrescenta:

o texto redistribui a língua. Uma das vias desta desconstrução é permutar textos, farrapos de textos que existiram ou existem Em volta do texto considerado e finalmente dentro dele; todo o texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

Pode-se se definir a intertextualidade como sendo um diálogo entre diferentes textos. Esse diálogo pressupõe um universo cultural amplo e complexo. O fenômeno da intertextualidade tem funções diferentes que dependem dos textos e contextos em que estão inseridos.

É oportuno observarmos nessa pesquisa, que o verdadeiro sentido do texto é aquele que compreendemos, inclusive, aquele que dialoga com outros textos. Todo texto é composto, sempre de uma rede de memórias de outros textos, ou seja, intertextualidade (Gregolin, 2001). No entanto, a teia de reminiscência pode estar explícita ou encoberta. Na maioria dos textos, há ocultamento dessas fontes que ecoam como vozes anônimas dos domínios de memória que compõem a tradição e o cânone de época. Há textos, entretanto, que fazem do movimento de apropriação o seu tema. Assim sendo, “cada forma cultural da civilização ocidental teve o seu sistema de interpretação, as suas técnicas, os seus métodos, as suas formas próprias de suspeitar que a linguagem quer dizer algo de diferente do que dizer a entrever que há linguagens dentro da mesma linguagem (FOUCAULT, 1987).”

Segundo Gregolin (1999), quando um autor lê um trabalho do outro e produz um novo texto, ele explicita sua relação com o saber, criando o espaço de uma representação, de uma figuração em que ocorre a substituição de um trabalho, de uma lacuna por uma presença de sentido. Ao escrever sua leitura no texto, o autor se mostra como sujeito de um fazer e traz o corpo para a fala enunciativa. Para este autor, aprender a ler consistirá então saber estabilizar, estruturar essas categorias interpretativas, melhorá-las quando isto se fizer necessário, em explorar os dispositivos da criança. É evidente que quanto mais a criança cresce, mais elementos de referências terão a sua disposição e maior ficará sua experiência intertextual, mesmo que ela seja constituída apenas de estórias em quadrinhos, fotonovelas ou novelas de televisão. Existe aí esquema textual susceptível de ser transferido para outros domínios da leitura, os novos textos sendo sistematicamente ligados a textos anteriormente lidos, ou para sistemas semióticos não verbais, se o aluno não tem ainda a experiência da leitura dos textos.

Nesses termos, em cada um dos pontos da interação, cria rota da legibilidade, causando efeito de sentido. De acordo com Genette (2003), o interdiscurso é uma região de encontros e de confrontos de sentidos. Segundo esse autor, a interpretação se alimenta exatamente dessa contradição: ao mesmo tempo em que os discursos se confraternizam eles se digladiam no campo social. Os gêneros, materialização textualizada dos discursos, estão, por isso, em constante redimensionamento e reconfiguração e a interpretação de um texto deve ser feita dentro do amplo domínio dos campos discursivos que o circundam, pois nenhum texto esgota-se em si mesmo. Um texto então será legível por um lado, porque funciona segundo leis, esquemas, de que já dispõem o leitor.

Grivel (1973) por sua vez diz: “porque o leitor vem lendo desde sempre, cada signo desencadeia uma lembrança e entra no quadro de uma longa experiência: o romance é sabido antes de ser percorrido”. Isto mantinha a ilusão de que poderia existir uma leitura ingênua dos textos, um olhar estruturado, informado, sem o qual a obra seria imperceptível, não receptível.

Segundo Orlandi (1999), todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Desse modo, um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Para a autora, tudo isso

deveria levar-nos a colocar o problema da leitura nas suas relações com o aluno, e não mais somente com o texto. Com certeza isso não é fácil de resolver, já que se vê mal, a priori, como fazer o aluno entrar no mundo da leitura, já que, para ser capaz de ler é preciso já ter lido

Conforme Orlandi (1999), “há uma relação entre o já dito e o que está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação”.

De fato, a pedagogia da leitura quando desenvolve a prática da leitura descoberta, fundamenta-se no princípio de que a criança é “nova” quando chega à escola, e que não dispõe de nenhuma experiência, de nenhum saber anterior explorável.

Só é legível o já lido, o que pode inscrever numa estrutura de entendimento elaborado a partir de uma prática e de um reconhecimento de funcionamento textuais adquiridos pelo contato com longas séries e textos. Assim, Jenny (1976) comenta:

Fora de um sistema a obra é impensável. Sua percepção supõe uma decifração da linguagem literária que pode ser adquirida na prática de uma multiplicidade de texto; do lado do decodificador a virgindade é igualmente inconcebível.

Como observa Ducrot (1971), “Não existem textos puros” eles existem em relação a outros textos anteriormente produzidos, seja conformidade ou em oposição a um esquema textual preexistente, mas sempre em relação a eles”.

Se refletirmos bem, percebemos, entretanto, que a criança, mesmo quando é originária de meios sócio-culturais ditos desfavorecidos, isto é, pouco marcados pelas tradições da cultura erudita, já dispõe de uma experiência, da decifração das mensagens, experiência que terá induzido da prática das histórias em quadrinhos, das novelas de televisão, das diversas mensagens publicitárias, até mesmo das narrativas que lhe terão sido contadas. Dispõe, portanto, de certo número de categorias interpretativas - uma espécie de competência espontânea de leitura - que não derivam forçosamente do domínio verbal, mas que são susceptíveis de se explicar a ele, caso o professor queira explorá-los.

Esses movimentos de constituição da memória e da legibilidade, segundo Gregolin (2003) mostram a indissociabilidade entre o intradiscurso e o interdiscurso: a materialidade das formas (verbais e não verbais) são vestígios por meio das quais a repetição se inscreve na ordem do discurso, nessa ordem em que o enunciado é determinado pela exterioridade do enunciável. Por isso, a memória deve ser entendida como um conjunto complexo, pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de “tecidos de indícios lisíveis” (PÊCHEUX, 1990, p. 286).

O texto legível é aquele que, por sua vez, está materializado em sentido, mas com o significado de verdadeiro, descrevendo circunstâncias de comunicação, ou seja, coloca o sentido real aos seus interlocutores. Assim sendo, plausíveis as suas respectivas formas. O texto, enfim, será legível em relação a uma norma ou a uma certa concepção do verossímil. Conhecemos a extrema vivacidade de certas disputas, particularmente no século XVII, sobre o problema da verossimilhança. Seu objeto, a primeira vista, parece relativamente anódino e não deve merecer a atenção que lhe foi concedida em certas épocas. De fato, e todo o problema da legibilidade das obras que se encontrava assim posta em causa.

Com efeito, “A narrativa verossímil é uma narrativa cujas ações respondem, como aplicações ou em casos particulares, a um corpo de máximas recebidas como verdadeiras pelo público ao qual se destina; mas essas máximas, pelo próprio fato de serem admitidas, permanecem, geralmente, implícitas” (GENETTE, 1968).

Norma e verossimilhança funcionam como um sistema ideológico compartilhado pelo escritor e o leitor, e permitem representar e interpretar o mundo de maneira idêntica. Uma obra verossímil será, portanto, uma obra a propósito da qual será fácil para o leitor formular hipóteses interpretativas, o que diminuirá em proporções notáveis o seu nível de incerteza inicial, uma leitura fácil de empreender; daí, inversamente, a dificuldade da leitura de obras do passado ou provenientes de outros sistemas culturais, para um leitor que não compartilhe esse implícito ideológico.

De acordo com, Gregolin (2003),

Devido ao seu estatuto heterogêneo, a construção de sentido e a legibilidade podem ser analisadas nas relações entre um trajeto temático, sua materialidade textual e os movimentos de interpretação que o reconhecem/desconhecem. Tal análise pode estabelecer vínculos entre a memória discursiva e a atualização de temas que estão constantemente sendo recolocados nos textos que circulam em um dado momento histórico.

Ainda conforme Gregolin (2003), por ser esse objeto de reconhecimento/desconhecimento, a aparição de um texto só se completa quando um leitor o insere na ordem da história, deslocando-o do lugar onde jaz reclamando sentidos. Há textos que demoram a chegar a seus leitores (quem pertence a quem?); porque pertence a ordem dos objetos sacralizados; porque ao sentido que encerram foram ajuntando outros sentidos; porque foram objetos de interpretações legitimados; porque devem sujeitar-se ao círculo da produção e a toda espécie de determinação a que os textos precisam se render para preservar o estatuto de objetos culturais.

Além disso, Gregolin (2003, p.70), do mesmo modo que Orlandi (2003, p. 32), defende que o fato de que um já-dito, aprisionamento do sentido, é fundamental para se compreender a sua relação com o sujeito e com a ideologia. Para ele, as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito no outro lugar também significa nas nossas palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Assim sendo, para este autor “Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de se aprender”.

Segundo Bakhtin (1997), as modalidades de enunciação estão constitutivamente articuladas aos gêneros discursivos, pois cada esfera da atividade social possui formas textuais cristalizadas. Os efeitos de sentido que circulam nos discursos produzidos em uma sociedade, constroem, com as formas discursivas típicas de cada um desses diversos gêneros, as representações do imaginário de uma certa época.

Em Orlandi (2003), é preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato” possa fazer sentido em minhas palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome.

Quando nos enunciamos como produtores de discursos, nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao saber da ideologia e do inconsciente. Por determinados sentidos e não por outros. Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles. Por isso, a análise do discurso se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicar a relação com esse “saber” que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos. Essa nova prática de leitura, que é discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito de um modo, e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito naquilo que é dito, como vimos pelo exemplo acima, só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras (Orlandi, 1999).

2.2 ANÁLISE DO DISCURSO E PRÁTICAS DISCURSIVAS DO TEXTO E INTERTEXTO

“ANDA DEVAGAR, CHAPEUZINHO,
PARA O LOBO PODER TE PEGAR”

Era uma vez uma mocinha que calçou o

Sapato da Claudina e foi visitar a vovozinha.

Muitos lobos-maus apareceram pelo caminho.

Mas apareceu um lobo bonzinho. Eles se viram,

se gostaram e se casaram. E foram felizes para sempre...

Claudina

Fonte: Módulo da UFPB virtual, V.I. Linguagens: usos e reflexões, 2008, p.99

Lobo bobo (Carlos Lira/Ronaldo Bôscoli)

Era uma vez um lobo mau
que resolveu jantar alguém
estava sem vintém
mas arriscou e logo se estrepou
um chapeuzinho de maiô
ouviu buzina e não parou
mas lobo mau insiste
e faz cara de triste
mas chapeuzinho ouviu
os conselhos da vovó
dizer que não pra lobo
que com lobo não sai só
lobo canta, pede, promete tudo, até amor
e diz que fraco de lobo
é ver o chapeuzinho de maiô
mas chapeuzinho percebeu
que lobo mau se derreteu
pra ver você que lobo
também faz papel de bobo
só posso lhe dizer
chapeuzinho agora traz
o lobo na coleira
que não janta nunca mais

Os dois textos mostram as condições de textualizações, ou seja, mostrando sentidos que estão materializados no texto. O primeiro apresenta uma propaganda que induz a sociedade de consumo a comprar e o segundo uma música, porém um fato que chama a atenção nesses textos, é que na verdade,

o lobo, a menina e a avó, são personagens fictícios, porém, são mostrados a imagem que alerta o perigo não deixa de ser que a imaginação, a memória e os sentidos dialogam.

A chapeuzinho é o símbolo das emoções violentas do sexo, a atração sexual da imagem da mulher que perde a inocência, quando se encontra nos perigos do mundo, enfim, a mãe é aquela mulher dedicada à família, e preocupada com seus filhos quando saem de casa, sendo recomendado para os perigos do mundo.

O texto da propaganda e a música mostram o papel da mulher na sociedade. A imagem da mulher na indústria da propaganda tem sido explorada conforme o papel por ela exercido na sociedade, ao se concentrar na mulher como consumidora.

Os três textos em análise dialogam com a história de Chapeuzinho Vermelho escrita pelo francês Charles Perrault, no século XVII. No século XVIII, o conto popular que hoje se conhece como chapeuzinho vermelho era contado na França, de uma maneira talvez surpreendentemente crua para nossa sociedade: O lobo, chegando antes da menina à casa da avó, mata-a, despeja o sangue, numa garrafa e corta a carne em fatias, colocando-a numa travessa e oferecendo-a depois à menina, que serve dela (praticando, portanto canibalismo). No final, o lobo simplesmente devora a menina depois de induzida a um striptease.

Ainda é a mulher, responsável pela aquisição dos produtos para o suprimento da família, diante dessa situação, é fácil entender que a maioria das propagandas são destinadas ao público feminino. Nesse sentido, a mulher precisa estar jovem, bonita e na moda para se sentir feliz, como se fosse uma fonte de cobiça para saciar a sede dos homens. Chamamos a atenção para o fato de que as práticas de leituras e de escrita devem ser pensadas tendo em vista a dimensão sócio-histórico-cultural em que eles se inserem.

Em vários dos recortes da peça de humor, chega-nos um discurso diferente, ou melhor, traços de um texto que manifesta um discurso dentro do outro, portanto com outra forma de encarar o mundo, com outros objetivos.

Se hoje ouvimos a história com um final feliz, é que apareceram nela elementos que não existiam no conto original; O chapeuzinho vermelho (ou

capuz vermelho, mencionado pela primeira vez por Charles Perrault, no século XVII), a advertência da mãe, a morte do lobo por um caçador, e o subsequente resgate da menina e da avó. Darton (1986) afirma que as mudanças sofridas por essas histórias surgiram mudanças de mentalidade. Ele explica que Perrault recolhera o material de tradução oral popular, mas retocara as histórias para atender ao gosto dos frequentadores de salões aristocráticos, onde elas eram lidas. A coletânea escrita por ele recebeu o nome de conto da mamãe ganso (1697). Nos contos originais franceses, não há pregações em lições de moral; eles apenas mostram o quanto o mundo é duro e perigoso e sugerem maneiras de enfrentá-lo. Eles não eram mesmos, em sua maioria, dirigidos a crianças. Mais da metade das 35 versões conhecidas de Chapeuzinho vermelho termina com o lobo devorando a menina (embora ela não tivesse desobedecido à mãe).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, buscamos apontar a presença da intertextualidade no texto, e mostrando estes aspectos na construção de sentido, favorecendo a legibilidade. Nesta perspectiva, apresento algumas idéias que circulam nas escolas no âmbito da discussão teórica e da prática, com relação ao desvendamento do sentido da interpretação do texto que envolve outros textos. Sendo assim, consideramos que o texto cumpre a função social à qual se propôs, na questão da intertextualidade por meio de um uso sólido, e também por meio de explicações que comprove o sentido do texto, para que este seja claro, aceitável, portanto legível. Ainda oferece um referencial teórico, embora resumido, nos deixando subsídios para fazer este artigo, construindo conhecimentos a partir dos quais direcionaremos o ensino.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 8 ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo. Hucitec, 1997.
- BARTHES, R. Le linguistique du discours. La Haye, Mouton, 1970. Artigo texte. Encyclopaedia Universalis, 1974.

CAURTINE, J. J. Définition d'orientations théoriques et méthodologiques em análise de discourrs, In:_____. Philosophiques, vol. IX, n. 2, Paris , 1984.

DARNTON, R. Histórias que os camponeses contam; o significado de mamãe ganso. In:_____. O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa. Trad: S. Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DUCHET, C. Pour une sociocritique ou variations sus um incipit. Litterature. [s.], n,l, fev. 1971.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FURLANETTO, M. Marta. Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa. Parábola Editorial. São Paulo, 2007.

GENETTE, G. Vraisemblable et motivation. Communications. [s.], n. 11, 1968.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Sentido, Sujeito e Memória. Com o que sonha nossa vã autoria. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (orgs.). Análise do discurso: as materialidades do sentido. 2 ed. São Carlos: Clara Luz, 2003.

GRIVEL, C. Production de l'interêromanesque. Paris: /La Haye Mouton, 1973.

JENNY, L. Stratégie de la forme. Poétique. [s.], n. 27, 1976.

ORLANDI, Eni Puccinelle. Análise de discurso: Princípios e procedimento. Campinas. Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Lecture et mémoire: projet de recherche. In: MALDIDIER, D. L'inquitude du discours. Paris: Cendres, 1990.