

Memorie discursivă și discurs didactic

Ioana STRUGARI (MECHNO)

Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

mechno_ioana@yahoo.com.au

Abstract: Communication of all types always requires the interlocutor's memory. In order to achieve the established objectives, the speaker refers to the context – linguistic and extra-linguistic reality, general knowledge, cultural particularities, etc. – symbolically constituted as notions in the memory of the interlocutor. Didactic discourse is a type of discourse that is gradually developed as intra-textual memory. Taking into consideration these facts, we propose a linguistic and pragmatic investigation of some corpus and/or sub-corpus of didactic text/discourse which reveals the fact that reference to previous statements is made by means of specific formulations. Thus, processes such as anaphora, textual connectors, deictic indices, etc., in other words, textual cohesion are closely related to the pupil's discursive memory. Therefore, analyzing the way discursive memory functions in educational context emphasizes the fact that the students are gradually associating the knowledge previously acquired with new skills and contents.

Keywords: *didactic discourse, discursive memory, context, textual cohesion.*

Preliminarii conceptuale

Comunicarea de orice tip solicită în permanență memoria interlocutorului. În vederea atingerii obiectivelor propuse, locutorul se raportează la context, constituit simbolic sub forma unor noțiuni din memoria interlocutorului. Discursul didactic este un tip de discurs care se dezvoltă treptat ca memorie intratextuală, făcând în permanență trimiteri la enunțuri anterioare. Investigația lingvistică pe care o propunem vizează prezentarea unor eșantioane de (sub-)corpus de text-discurs didactic, extrase din manuale de limba și literatura română pentru ciclul gimnazial, ce relevă faptul că în permanență se fac trimiteri la enunțuri anterioare, cu ajutorul unor formulări specifice, apelând la memoria destinatarului-elev. Acestea contribuie la eficientizarea procesului de predare-învățare.

Pentru a vedea dacă afirmațiile de mai sus pot fi susținute, este necesar să ne îndreptăm mai întâi atenția asupra discursului didactic. Conform explicațiilor oferite de profesorul I. Oprea, care susține punctul de vedere exprimat de P. Charaudeau și de D. Maingueneau în *Dictionnaire d'analyse de discours*, termenul de *didacticism* se referă la caracterul pe care îl pot avea unele forme de discurs, „altele decât cele destinate a instrui, a transmite cunoștințe, într-un cadru instituționalizat”. Astfel, susține autorul, se poate vorbi de o *tentă didacticistă* atunci când în diverse tipuri de discurs (de la discursul mediatic ori literatură, până la discursul cotidian) își fac loc „generalizarea, modul explicativ, informațiile științifice, definițiile, exemplele etc., la care enunțatorul apelează cu intenția de a transmite

cunoștințe prin care să modifice statutul destinatarului în ceea ce privește *credințele, atitudinile, comportamentul, acțiunile*” [Nagy, 2015: 123]. Pe de altă parte, numeroși autori, printre care și N. Vințianu definesc comunicarea didactică drept „ansamblul activităților de transmitere și receptare de mesaje al căror conținut vizează învățarea, formarea și dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și deprinderilor în procesul instruirii și educației școlare” [Vințianu, 2008: 220]. Noi privim discursul didactic ca pe un discurs educațional, pedagogic, cu alte cuvinte, ca pe un demers cu valoare dublă – cognitivă și afectivă –, deoarece cadrul didactic acționează asupra elevului în amplitudinea personalității sale. Acest demers didactic este pus în scenă cu ajutorul strategiilor discursive.

Acum, că viziunea asupra discursului didactic a fost stabilită, ne vom îndrepta atenția către conceptul de *context*. Potrivit experților, contextul unei entități este tot ceea ce înconjoară acel element. Conceptul acesta a fost abordat masiv de către lingviști, precum Hymes, Charaudeau, Maingueneau, van Dijk, stârnind controverse. Potrivit autoarei D. Rovența-Frumușani,

„noțiunea de context este extrem de ambiguă; ea desemnează atât *cotextul* (contextul verbal), cât și contextul *referențial, situațional* (spațiul și momentul enunțării, rolurile sociale ale protagoniștilor, raporturile de forțe), *acțional* (al fragmentelor discursive ca acte de limbaj) și *psihologic* (privitor la intențiile, credințele, dorințele interlocutorilor).” [Rovența-Frumușani, 1995: 246]

Deși cei mai mulți dintre oamenii de știință au neglijat la început dimensiunea contextului, considerând că analiza unităților lingvistice trebuie să se facă independent de actualizarea lor în context, cu timpul s-a constatat faptul că discursul nu poate fi obiectul unei abordări pur lingvistice. Formula matematică propusă de Ph. Lane, „Discurs = Text + context” [Lane, 2007: 35] susține definiția discursului ca „enunț cu proprietăți textuale, dar și cu date contextuale ale unui act de discurs realizat într-o situație dată (participanți, instituție, loc, timp)” [Lane, 2007: 35], cu atât mai mult cu cât vorbim despre discursul didactic.

În contextul orei de limba și literatura română procesul instructiv-educativ presupune îmbinarea eficientă a diferitelor procedee și mijloace, astfel încât elevul să deprindă competențele vizate. Instrumentul de bază, utilizat deopotrivă de cadru didactic și de elev, este manualul școlar. Iar manualul școlar de limba și literatura română conține un întreg context adaptat timpului. Acesta este motivul pentru care analiza noastră se îndreaptă către un corpus de manuale școlare ce însumează o colecție de date lingvistice reprezentative pentru fenomenul studiat. Cordier-Gauthier, Verdelhan-Bourgade, Melancon, Puech Choppin au realizat studii ample cu privire la structura și funcțiile manualului școlar ca text-discurs didactic.

„Manualul școlar este un alt tip de discurs didactic, un text-discurs în care își dau întâlnire toate tipurile discursivo-textuale: narațiunea, descrierea, dialogul, conversația, predictivul, injonctivul, argumentativul, explicativul. [...] Dincolo de rolul său de instrument de socializare, manualul este suportul material al conținuturilor cognitive și axiologice. [...] Văzut ca proces, manualul expune și transmite cunoștințele lingvistice care contribuie la formarea de competențe și de valori, iar conținuturile sunt stocate pe dimensiunea de produs a manualului.” [Domunco, 2014: 212-213]

Ca urmare a aspectelor la care ne-am referit anterior, considerăm că investigarea text-discursului manualului solicită aprofundarea noțiunii de *cotext*, ceea ce vizează, de fapt, lucrarea noastră. Unii cercetători demonstrează manifestarea cotextului *anterior*, constituit

din elementele verbale care preced o componentă discursivă, și a cotextului *posterior*, format din unitățile lingvistice care urmează acel element discursiv. [cf. Nagy, 2015: 97]

Conform teoriilor textului, condiția esențială care asigură unui șir oarecare de informații statutul de *text* este existența sensului verbal și a coeziunii textuale. D. Rovența-Frumușani definește *coeziunea* drept o unitate sintactico-semantică, o „adevare în interiorul textului (acord, rațiune, ordine discursivă) [...] bazată pe criterii precum izotopia, anafora, continuitatea presupuzițională, care promovează o suită de secvențe la rangul de text” [Rovența-Frumușani, 1995: 245]. Coeziunea reprezintă un tip de conexiune sintactică, realizată explicit la nivel microstructural și dependentă exclusiv de cotext. [cf. Rovența-Frumușani, 1995: 130-131] În opinia majorității cercetătorilor, dacă prin coerență se asigură conectivitatea conceptuală a unui discurs/ text, prin *coeziune* se realizează conectivitatea secvențială.

Mijloacele de realizare a coeziunii textuale reprezintă concretizări lingvistice ale relațiilor de natură logică stabilite între secvențele textului. Acestea sunt:

a. *Conectorii textuali*, conjuncții, adverbe sau locuțiuni și expresii cu valoare echivalentă care marchează legături de sens la nivel transfrastic, pe care L. Lundquist îi prezintă astfel:

- aditiv: *și, de asemenea, în plus* etc.;
- enumerativ: *întâi... apoi... în sfârșit; în primul rând, în al doilea rând, în al treilea rând*;
- tranzitiv: *de altfel, pe de altă parte* etc.;
- explicativ: *altfel spus, adică, în alți termeni* etc.;
- adversativ: *dar, din contră, în contrast*;
- ilustrativ: *de exemplu, între altele*;
- concesiv: *totuși, cu toate acestea* etc.;
- conclusiv: *deci, prin urmare, așadar*;
- rezumativ: *pe scurt*.
- opozitiv-rectificativ: *de fapt, în realitate* etc. [cf. Lundquist, 1990: 81-82]

b. *Substitutele* (pro-formele), elemente lexicale care au rolul de a relua alte cuvinte sau secvențe de enunț, asigurând, prin aceasta, la rândul lor, legături de sens în interiorul textului. De obicei, această funcție este îndeplinită de deictice:

- *pro-nume*: în general, pronume personale, demonstrative și relative;
- *pro-adverbe*: *așa, aici, acolo* etc.;
- *pro-enunțuri* (apozii rezumative). [cf. Nagy, 2015: 73]

c. *Recurența*, repetarea aceluiași cuvânt sau a unui echivalent, precum și repetarea unei secvențe:

- *recurența lexicală* presupune repetarea aceluiași cuvânt și este, în general, de evitat;
- *recurența sinonimică*, adică referința la același obiect se face prin intermediul sinonimelor;
- *refrenul*, repetarea, atunci când situația o impune, a unei expresii sau a unei secvențe.

Procesul instructiv-educativ presupune utilizarea manualului școlar ca instrument de bază în cadrul demersului didactic. Pentru ca scopul lecției să fie atins, aplicarea unor metode activ-participative este necesară în măsura în care se face apel în permanență la memoria destinatarului-elev. Discursul didactic se dezvoltă progresiv ca memorie intratextuală, făcând în permanență trimiteri la enunțuri anterioare. J.-M. Adam vorbește despre progresia tematică, accentuând ideea că orice text prezintă un echilibru între elementele referențiale recurente, presupuse a fi cunoscute din co(n)text, care asigură coeziunea ansamblului, și elementele noi, care contribuie la dinamica progresiei informative. Autorul consideră că „la un prim nivel, orice text [...] este o unitate în

tensiune între un *principiu de coeziune* – textul este o suită de enunțuri legate între ele – și un *principiu de progresie* – textul este o suită progresivă de enunțuri elementare” [Adam, 2008: 95]. Discursul didactic, respectă, în mod deosebit, aceste principii, întrucât are drept obiectiv principal transmiterea de conținuturi, deprinderea unor aptitudini, a unor competențe. Iar manualul școlar, instrumentul de bază utilizat de către ambii parteneri din cadrul comunicării didactice, transpune în scris acele conținuturi vizate, expuse treptat, cu ajutorul coeziunii textuale.

Manifestări ale coeziunii în textul/discursul didactic

Analiza discursului didactic din punctul de vedere al formelor de manifestare a coeziunii textuale în cadrul text-discursului manualului de limba și literatura română are la bază un demers concret de constituire a unor eşantioane de sub-corpusuri adecvate care joacă un rol fundamental în stabilirea unei imagini concrete asupra folosirii unui instrumentar conceptual de analiză în contexte bine determinate. Omogenitatea și funcționalitatea investigațiilor discursive în contexte în care mijloacele de realizare a coeziunii textuale reflectă intenția autorului/autorilor de a transmite cunoștințele în mod gradat, prin trimiteri la memoria intratextuală, participă la crearea unor perspective concrete care sunt menite să evidențieze faptul că destinatarul-elev este în permanență solicitat să gândească, să exerseze, să acorde atenție sporită actului întreprins.

În primul rând, remarcăm faptul că în textul/discursul didactic al manualului de limba și literatura română se utilizează diverse tipuri de conectori textuali. De pildă, în eşantioanele de corpus pe care le propunem spre analiză în cele ce urmează, observăm prezența unor conjuncții, adverbe sau locuțiuni și expresii cu valoare asemănătoare: conectori aditivi („și” în 1a), ilustrativi („de pildă” în 2a, „precum” în 3a), tranzitivi („pe de o parte... pe de altă parte” în 3b), concesivi („deși” în 2b), disjunctivi („sau” în 2c), adversativi („dar” în 3c) și conclusivi („în cele din urmă” în 4a). Aceștia marchează legături de sens la un nivel superior frazei, făcând vizibile conexiunile de ordin logic între aceste secvențe, motiv pentru care utilizarea lor adecvată este esențială în textul/ discursul didactic. Aceste manifestări discursive se regăsesc ilustrate în următoarele eşantioane de corpus de discurs didactic:

[1a] „„Miorița”, capodopera poeziei populare românești, a fost descoperită de Alecu Russo în Munții Vrancei și publicată de Vasile Alecsandri în volumul său de poezii populare (1852).” [Săvulescu, 1994: 19]

[2a] „Alegoria se întâlnește și în artele plastice. *De pildă*, tabloul lui Constantin-Daniel Rosenthal „România rupându-și lanțurile pe Câmpia Libertății” este o reprezentare alegorică a „Patriei””. [Vasilescu, 2000: 41]

[3a] „Tema mioritică apare în peste 1400 de variante, sub forma unor specii folclorice diverse, *precum* balada, legenda, colindul sau doina.” [Crișan, 2014: 222]

[3b] „Între aceste variante există diferențe de conținut și de structură, datorate, *pe de o parte*, momentului sau zonei geografice în care au luat naștere și, *pe de altă parte*, personalității creatorilor populari anonimi.” [Crișan, 2014: 222]

[2b] „*Deși* are un fir epic, accentul cade pe atmosferă; prin aceasta balada se aseamănă cu specia cântecului liric.” [Vasilescu, 2000: 42]

[2c] „Deseori balada are funcție moralizatoare *sau* atrage prin senzațional.” [Vasilescu, 2000: 42]

[3c] „Este vorba despre moarte în „Miorița”, *dar* despre o moarte care ne învață cum să trăim, ce să iubim, cu ce inimă să întâmpinăm soarta care ne poate deveni oricând vrăjmașă.” (A. Fochi, 1985) [Crișan, 2014: 232]

[4a] „...ciobanul nu se poartă ca atâți alți iluștri reprezentanți ai nihilismului modern. Răspunsul lui e cu totul altul: prin transmutație, el preface nenorocul care-l osândește la moarte într-o măreață și feerică taină segmentală care, *în cele din urmă*, îi îngăduie să-și biruie propria soartă.” (M. Eliade) [Iancu, 2000: 99]

Un alt mijloc prin care se manifestă coeziunea la nivel textual este evidențiat de prezența pro-formelor, adică a substitutelor unor termeni prin altele, care le pot înlocui, asigurând, prin acest procedeu, legături de sens în interiorul textului. Prezența pro-numelor – pronume relative („care” în 5a), pronume demonstrative („aceasta” în 6a), adjective pronominale demonstrative („această” în 6b), articole posesive („al” în 5b), adjective pronominale posesive („sa” în 5c), pronume personale („lui” în 5b și „ea” în 6c) – , a pro-adverbelor („unde” în 5c și „astfel” în 5d) sau a pro-enunțurilor („episodul” în 5c, „contrastul dintre figura lui Mihai Viteazul și aceea a pașei Hassan” în 5e și „aceste aspecte” în 8a) se disting în fraze în care aceste substitute au un rol extrem de important în ilustrarea textului/discursului didactic, ce se produce, așa cum am mai afirmat, în mod gradat, apelând la memoria intratextuală a destinatarului-elev. Exemplele de mai jos cuprind astfel de perspective discursive:

[5a] „Poezia „Pașa Hassan” este inspirată din trecutul nostru eroic și povestește o întâmplare(1) scurtă, la *care*(1) participă câteva personaje(2) cu caractere opuse, dar *care*(2) prin comportare ne impresionează puternic.” [Toma, 1996: 45]

[6a] „Sub influența baladei populare s-a dezvoltat această specie și în literatura cultă. Balada cultă are în general aceleași caracteristici ca și balada populară(1), dar se deosebește de *aceasta*(1) prin dinamica desfășurării acțiunii, prin absența personajelor fantastice și prin prezența unor personaje simbolice.” [Șerban, 1999: 89]

[6b] „Se pot regăsi în *această*(1) operă literară [„Pașa Hassan” de George Coșbuc] toate momentele principale ale subiectului.” [Șerban, 1999: 88]

[5b] „Balada „Pașa Hassan” evidențiază virtuțile artistice ale unui mare poet(1), dragostea *lui*(1) de patrie și de popor și cultivă – în același timp – sentimentul(2) demnității naționale și *al*(2) jertfei pentru libertate.” [Toma, 1996: 47]

[6c] „Imaginea este comunicată cititorului prin vocea(1) narativă, dar *ea*(1) este marcată de puternice trăiri interioare care aparțin unui personaj al operei.” [Șerban, 1999: 89]

[5c] „George Coșbuc prezintă în poezia „Pașa Hassan” o întâmplare din lupta de la Călugăreni (1595), dintre mica, dar neînfricată oștire română, condusă de Mihai Viteazul, și puhoiul armatei turcești, comandat de Sinan-Pașa(1). *Episodul*(1) respectiv a fost povestit de N. Bălcescu(2) în opera(3) *sa*(2) „Românii supt Mihai Voievod Viteazul”, de *unde*(3) s-a inspirat George Coșbuc.” [Toma, 1996: 47]

[5d] „În schimb, pașa Hassan este cuprins de o dezgustătoare lașitate, de o spaimă cumplită, alergând(1) exasperat să-și caute un loc de ascuns, devenind *astfel*(1) ridicol.” [Toma, 1996: 46]

[5e] „De la contrastul dintre imaginea amplă a celor două armate, poetul își îndreaptă atenția spre o imagine limitată, pentru a intra mai mult în detalii(1): *contrastul dintre figura lui Mihai Viteazul și aceea a pașei Hassan*(1).” [Toma, 1996: 46]

[8a] „Schițați portretul fizic și moral(1) al lui Pinteș, pornind de la secvențe din text referitoare la *aceste aspecte*(1).” [Crișan, 2012: 218]

În al treilea rând, recurența, o altă formă de exprimare a coeziunii textuale la un prim nivel, constă în repetarea aceluiași/aceleiași cuvânt/secvențe, sau a unuia/uneia echivalent/e. Este interesant să observăm că, în cadrul textului/discursului manualului școlar, recurența lexicală este frecventă („baladă” în 5f, 7a, 8b și 6a; „moarte” în 3c; „Miorița” în 3d), acest procedeu discursiv prin care se evidențiază referentul având rol didactic. Pe lângă aceasta, recurența sinonimică imprimă discursului didactic mărci personalizate cu totul aparte („comuna – satului – locul” în 5g; „opera – creație” în 6d; „oștirea – armatei” în 5c; „baciului – stăpânului – ciobănașul” în 2d; „versiunea – variante” în 4b; „polemice – diferențe” în 3d; „operă – scrieri – text” în 3e; „nunta – ceremonialului nupțial” și „personaje – rolurilor” în 3f și „indicii – date” în 8c). Exemplele următoare ilustrează aceste fenomene discursive:

[5f] „Este o *baladă*. Fiind scrisă de un poet cunoscut, este o *baladă* cultă. Cu timpul, *balada* cultă a dobândit conținut și forme variate.” [Toma, 1996: 47]

[7a] „*Balada* este o creație epică în versuri, în care este povestită o întâmplare despre confruntarea dintre două sau mai multe personaje. Spre deosebire de *balada* populară – care circulă în variante și este transmisă prin viu grai, având autori anonimi –, *balada* cultă este un text scris de un autor cunoscut.” [Crișan, 2009: 152]

[8b] „*Balada*, ca și doina, ilustrează caracterul sincretic al creației populare. *Balada* este cântată, interpretată în diferite ocazii (petreceri, nunți, la hanuri, la curțile domnești) de cântăreți specializați (lăutari), dar și de țărani sau de ciobani.” [Crișan, 2012: 221]

[5g] „Născut în *comuna* Hordou (azi, George Coșbuc) din ținutul Năsăudului, poetul George Coșbuc a cunoscut de mic viața *satului* transilvănean. Din 1889 s-a stabilit în București, dar mereu îl chinuia dorul de *locul* natal.” [Toma, 1996: 49]

[6d] „*Opera* literară „Pașa Hassan” este o *creație* epică.” [Șerban, 1999: 88]

[2d] „O oiță năzdrăvană din turma *baciului* moldovean îi spune *stăpânului* despre complot. *Ciobănașul* își imaginează moartea ca pe o nuntă.” [Vasilescu, 2000: 41]

[4b] „În afară de *versiunea* lui Alecsandri, reproducă în aceste pagini, „Miorița” cunoaște până astăzi circa 1000 de *variante*, motivul mioarei care își avertizează stăpânul fiind răspândit în toate provinciile românești sub formă de baladă, colind, cântec liric sau bocet.” [Iancu, 2000: 91]

[3d] „Balada „Miorița” a stârnit, de-a lungul vremii, numeroase interpretări, adesea polemice. În ciuda acestor diferențe, specialiștii au căzut de acord asupra faptului că „Miorița” reprezintă o sinteză a spiritualității românești.” [Crișan, 2014: 222]

[3e] „Motivul este un element de construcție a temei într-o *operă* literară, care se repetă fie în *scrieri* diferite, fie în cadrul aceleiași *text*.” [Crișan, 2014: 227]

[3f] „*Nunta* este imaginată într-un cadru feeric, cu *personaje* aparținând naturii terestre și cosmosului. Discutați repartizarea *rolurilor* în cadrul *ceremonialului nupțial*.” [Crișan, 2014: 230]

[8c] „*Indicii* de timp și de spațiu pot fi completați cu alte elemente care sugerează *date* despre timpul și spațiul narațiunii.” [Crișan, 2012: 218]

În cadrul acestei lucrări am analizat douăzeci și opt de sub-corpusuri de text/discurs didactic ce vizează același conținut de învățare, și anume balada. Aceste eșantioane au fost extrase din 8 corpusuri reprezentând manuale de limba și literatura română pentru ciclul gimnazial, editate în perioade diferite. Investigația lingvistică și pragmatică întreprinsă constituie o etapă ce confirmă faptul că text-discursul manualului școlar abundă în structuri care susțin coeziunea textuală a acestuia, indiferent de perioada în care a fost tipărit sau de autor. Cu toate acestea, am observat următoarele aspecte: textele ample (1 și 5) selectate din manualele editate înainte de anii 1998/99, când a avut loc reforma în sistemul de învățământ românesc, pretind în mare măsură utilizarea diferitelor mijloace ale coeziunii textuale; fragmentele (2, 3, 4, 6, 7, 8) selectate din manualele alternative tipărite în perioada 1999-2014 impun folosirea unui număr redus de astfel de mijloace, autorii optând pentru formulări scurte și concise.

Concluzii

Această analiză asupra diferitelor (sub-)corpusuri de text/discurs didactic ce cuprind manifestări ale coeziunii textuale reprezintă, pentru cercetarea noastră, în ansamblu, un element care confirmă faptul că discursul didactic, în variile moduri de prezentare și reprezentare, se metamorfozează în perioada 1990-2015.

În ultimă instanță, text-discursul manualului școlar se distinge prin modul în care antrenează memoria ca importantă sursă constitutivă. Unii ar putea afirma că orice gen de discurs întreține o relație cu memoria. Dar studiul de față evidențiază faptul că este obligatoriu ca discursul didactic să se dezvolte progresiv ca *memorie intratextuală*, iar coeziunea, mai exact conectorii textuali, pro-formele și recurența, este procedeul care, la un prim nivel textual, mobilizează conținutul informațional, asociindu-l cu memoria destinatarului-elev.

Cercetarea noastră a scos la iveală o realitate discursivă care poate fi generalizată în măsura în care studiul este aprofundat și asupra altor procedee ce asigură unitatea semantică a unui set de propoziții sau fraze, de exemplu coerența, componentă esențială în definirea textului în relație cu memoria discursivă. Pe de altă parte, am constatat unele diferențe referitoare la formele de conectare secvențială între textele/discursurile didactice extrase din manuale școlare editate între anii 1990-2015, ceea ce ne conduce, de asemenea, către o nouă investigație, raportată la corelația co(n)text - discurs didactic.

În concluzie, putem afirma vehement că memoria discursivă în context educațional înseamnă asocierea graduală a cunoștințelor însușite anterior de către acestea

cu noile competențe și conținuturi, prin recursul la diferite procedee textuale, iar modul în care se conferă unui text/ discurs didactic coeziune este decisiv pentru interpretarea acestuia, pentru receptarea lui corespunzătoare, astfel încât scopul educațional să fie atins.

BIBLIOGRAFIE

- Adam, Jean-Michel, 2008. *Lingvistică textuală*, Iași, Institutul European, p. 87-96.
- Coroi, Ioana-Crina. 2015. „Prezența SINELUI în discursul științific” in Ardeleanu, Sanda-Maria, Coroi, Ioana-Crina, Fînaru, Dorel. (coord.). *Coloquiul Internațional de Științe ale Limbajului „Eugeniu Coșeriu” Suceava. Limbaje și comunicare XIII. Dinamica limbilor și literaturilor în epoca globalizării*, Partea a II-a, Iași, Casa Editorială Demiurg, p. 207-216.
- Domunco, Elena-Iuliana, 2014. „Manualul școlar ca text-discurs” in Nagy, Rodica, Diaconu, Mircea A., Nacu, Alina (coord.). *Noi direcții în cercetarea textelor și discursurilor: analize și interpretări*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, p. 209-215.
- Lane, Philippe, 2007. *Periferia textului*, Iași, Institutul European, p. 35.
- Lundquist, Lita, 1990. *L'analyse textuelle: methode, exercices*, Kobmagergade, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/s, p. 81-82. https://www.researchgate.net/publication/260436960_L'analyse_textuelle_methode_exercices (accesat pe data de 2 iulie 2017)
- Nagy, R. (coord.), 2015. *Dicționar de analiză a discursului*, Iași, Institutul European, p. 73, 97, 123.
- Rovența-Frmușani, Daniela, 1995. *Semiotica discursului științific*, București, Editura Științifică, p. 130-131, 245-246.
- Vințianu, T., 2008. *Teoria instruirii școlare*, București, Editura Zerana Flores, p. 220.

Corpus de studiu:

- Crișan, Alexandru, Dobra, Sofia, Sâmișăian, Florentina, 2009. *Limba română. Manual pentru clasa a VII-a*, București, Humanitas Educațional.
- Crișan, Alexandru, Dobra, Sofia, Sâmișăian, Florentina, 2012. *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a*, București, Humanitas Educațional, București.
- Crișan, Alexandru, Dobra, Sofia, Sâmișăian, Florentina, 2014. *Limba română. Manual pentru clasa a VIII-a*, București, Humanitas Educațional.
- Iancu, Marin, 2000. *Limba și literatura română – manual pentru clasa a VIII-a*, București, Corint.
- Săvulescu, Dumitru, 1994. *Limba română. Lecturi literare. Manual pentru clasa a VIII-a*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R. A.
- Șerban, Anca, Șerban, Sergiu, 1999. *Limba română. Manual pentru clasa a 7-a*, București, Editura All Educational.
- Toma, Marin, 1996. *Limba română. Lecturi literare. Manual pentru clasa a VII-a*, București, Editura Didactică și pedagogică, R. A.
- Vasilescu, Andra, 2000. *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a 8-a*, București, Editura All Educational.