

PROFESSOR, ALUNO E ENSINO NA DISCURSIVIDADE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

WILTON JAMES

Universidade Federal de Sergipe¹
wjames@uol.com.br

Introdução

Considerando o forte papel das políticas públicas para o ensino e a relevância de se estudar esse papel nos documentos oficiais, tratamos de analisar alguns textos privilegiados pois circulam largamente no ensino:

A) dos *Parâmetros Curriculares Nacionais/1997* – ensino fundamental;

B) do *Guia de livros didáticos* do Programa Nacional do Livro Didático/1999 – 5ª a 8ª;

C) de Livros Didáticos – 8ª série/1º ano do ensino médio.

O texto apresenta uma análise desses documentos, feita no sentido de entender as posições construídas para o professor enquanto profissional, enquanto parte do processo proposto para o sistema de ensino. Discute,

também, posições construídas para o aluno procurando mostrar como os sentidos se articulam e afetam a subjetividade de modo a restringir os espaços de reflexão.

No fundo, o que se quer é demonstrar o quanto é relevante o debate sobre a relação Sujeito/língua² no ensino do Português no Brasil especialmente pensando na formação do professor.

*

São de fundamental importância as noções de *formações discursivas* em Pêcheux³ e a de *Semântica histórica da enunciação* tratada por E. Guimarães.⁴ Delas decorrentes, são igualmente relevantes as noções de texto⁵ e de construção processual do *corpus*.⁶ A partir dessas filiações teóricas, mobilizamos a categoria do *pré-construído*⁷ e a de *ressonância discursiva*⁸.

Ao adentrarmos o campo material da análise, ela já se processa ao pensarmos uma certa anterioridade específica do currículo enquanto artefato sócio-histórico. As propostas de ensino guardam suas especificidades em relação às condições sócio-históricas de produção, mas freqüentemente se instituem negando o estabelecido e remarcando o dizer e o não dizer, redelimitando o possível, reinstituindo parâmetros.

Nesse sentido, nosso movimento de análise/descrição segue a linearidade a que se submete a leitura, mas vai em busca dos lugares onde “o pensamento vem dar no entrecruzamento da linguagem e da história”, assim:

“o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não ditos no interior do que é dito.”⁹

O estudo das materialidades percorreu os caminhos traçados pelas categorias de análise e os vários percursos tornaram possível o exame de formações discursivas em funcionamento no quadro jurídico do ensino. Afetado por essas formações, o Sujeito enunciativo irá operar, demarcando as possibilidades de reflexão sobre a língua a partir da proposta. Apresentemos, então, as análises lembrando que estaremos mobilizando categorias de análise: a **ressonância discursiva** e o **pré-construído**.

Inicialmente, no primeiro tópico, procuramos examinar o lugar construído para o professor na discursividade especificamente governamental. No tópico 2. (Limites à reflexão: discurso da diversidade, da atividade e da participação), a análise se volta para o entrecruzamento das discursividades governamental e acadêmica, o saber lingüístico oficial.

1. O professor no espaço discursivo governamental

O movimento de análise recortou para estudo cinco textos de “apresentação”: o dos “Parâmetros” (*Ao professor*), o do *Guia de livros didáticos* (*Caro professor*), e de três livros didáticos já reorientados pelas novas políticas públicas para o ensino (ver Anexos).

1.1. A formação discursiva da força do trabalho participativo

O Sujeito enunciativo se coloca na posição do “Um” que define os papéis a serem desempenhados, que define as posições a serem ocupadas. Sua posição discursiva é a de quem “auxilia”, “compartilha”, “participa dessa jornada”, “orienta”, “ajuda a refletir”, “oferece”, “aperfeiçoa” etc. Vejamos algumas seqüências:¹⁰ a análise desses textos teve como foco as marcas dos itens lexicais trabalho/participação-contribuição; lembramos que o interdiscurso ressoa em significantes diferentes.

(1) “Nosso objetivo é **auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário** de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos...” [I, 4]

(2) “Esta **soma de esforços** permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais...” [I, 21]

(3) “Ele [o “Guia”] é **resultado de um árduo trabalho** de análise e avaliação pedagógica...” [II, 6]

(4) “**Muitos participaram dessa jornada** orgulhosos e honrados de poder **contribuir para a melhoria** da qualidade do ensino...” [I, 20]

(5) “Este Guia foi elaborado com **a intenção de subsidiá-lo** na escolha do livro didático...” [II, 5]

(6) “Assim, além de **orientar sua escolha**, o Guia tem-se revelado um instrumento norteador para produção de materiais didáticos...” [II, 16]

(7) “E esperamos, por meio deles, estar **contribuindo para a sua atualização profissional** – um direito seu e, afinal, um dever do Estado.

(8) “A **contribuição aqui oferecida** será a de **ajudá-lo a refletir** sobre questões relativas à qualidade das propostas veiculadas pelos livros...” [II, 20]

(9) “Para o sucesso da escolha, **a sua participação é fundamental e imprescindível.**” [II, 30]

É a repetição da posição de quem contribui/participa do Outro e o domina de tal modo que uma Outra voz irrompe o discurso interdiscursivamente para dizer o que não precisaria ser dito mas entra para dar manutenção à ilusão do Outro como parte também dominante no processo. É nesse sentido que a ressonância discursiva funciona em (9) como um pré-construído, que entra como forma de reafirmar o Outro nos domínios da discursividade ao tempo em que o mantém na ilusão do auto-controle.

Constrói-se um perfil discursivo do “Outro/professor” carente de todas as ações ausentes no espaço jurídico de suas funções: “Nosso objetivo é *auxiliá-lo na execução de seu trabalho*”.

“Compartilhando eu esforço diário

Soma de esforços

Muitos participam dessa jornada

Subsidiá-lo/orientar sua escolha/ajudá-lo a refletir

Contribuindo para sua atualização

A contribuição aqui oferecida”

A ressonância interdiscursiva dessas marcas lingüísticas se apropria do espaço do dizer/fazer construindo uma posição para o Outro. Estamos, então, examinando uma posição construída, um interlocutor virtual, à qual o leitor real se identifica. Essas marcas na linguagem constroem um dizer que se pretende venha a ser um Outro em relação ao qual o sujeito se identifique. Há um jogo enunciativo em que pressupostos discursivos são tranqüilamente colocados como sendo comuns aos interesses das partes, postas como não contraditórias, não conflitantes. A repetição do discurso que não está no conteúdo, mas atravessa a linguagem, constrói a ilusão da não contradição, justamente porque escapa ao domínio cognitivo.

Assim, impõe-se ao professor o “esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (PCN, p. 6). Como se as noções aí embutidas – reconhecimento, consciência e nossa sociedade - fossem homogêneas e não atravessadas por conflitos ideológicos. Eis um traço bem característico do espaço discursivo da política educacional do governo, objeto de nosso estudo: opera exatamente com o fim dos conflitos, com o estabelecimento do sentido único.

A repetição, a ressonância discursiva tende a apagar os conflitos e, nesse sentido, parece se configurar uma formação discursiva: a do trabalho participativo

O Sujeito enunciativo joga com o potencial polifônico da linguagem, fazendo ser do “Outro”, o ponto de vista “Seu”: “Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes” (ver Anexo I). Sabemos? Quem sabe? Um eu/tu homogêneo? Recursos culturais relevantes? Quais? Para quem? Não estamos buscando resposta, pois elas já estão dadas: “sabemos”.

Gostaríamos de consolidar apresentando a ressonância de determinados elementos pré-construídos do interdiscurso funcionando na materialidade da linguagem:

a) a entrada de imagens do registro do imaginário, da ordem da representação no fluxo lingüístico; e,

b) a mudança de modalidade redacional, da narrativa para a descrição.

Vejam os:

(10) “É com alegria que **colocamos em suas mãos** os Parâmetros Curriculares Nacionais...” (I,1)

(11) “O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) **está fazendo chegar às suas mãos**, o Guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries. ...” [II, 2]

(12) “**Para fazer chegar** os Parâmetros **à sua casa um longo caminho foi percorrido...**” [I, 19]

(13) “**O trabalho (...)** **está em permanente processo** de aperfeiçoamento.” [II, 10]

Apesar de serem textos preponderantemente informativos/descritivos, são introduzidos por narrativas em tempo presente imediatamente substituídas pela descrição nos respectivos parágrafos seguintes.

Queremos pôr à mostra o efeito de sentido dos seguintes enunciados:

“Está fazendo chegar;

Para fazer chegar;

Longo caminho foi percorrido;

Está em permanente processo”

O sentido do movimento é ressonância discursiva da força do trabalho. Na linguagem, o movimento aparece na narrativa enquanto modalidade redacional: é ação “longa e permanente”.

Por outro lado, o caráter do “já-dito” em outro lugar que irrompe no discurso, interdiscursivamente, através da ressonância do item lexical “mãos”, nas expressões **em suas mãos, às suas mãos**, e, noutra significante, **à sua casa**: entram, interdiscursivamente, os ditos: *fiz a minha parte, está em suas mãos* e o bíblico: *lavo minhas mãos*.

Nesse sentido, a imagem enunciativa que vai sendo construída para o Sujeito-professor é marcada por uma posição acuada e responsável pelo que vier a ocorrer. Se no espaço discursivo da proposta de ensino governamental, a força do trabalho é uma formação discursiva, o professor como elo da cadeia do ensino, tomado por essa formação, está impedido de se omitir, sob pena de pesar sob ele a culpa do fracasso escolar. Aqui entra um expressivo traço da posição do Sujeito-professor: sua parte já está pronta, afinal, é um processo discursivamente determinado.

1.2. O “atual” e a “consciência de mundo” como falta no Outro¹¹

Algumas marcas instituem o “novo” como falta no Outro¹². Talvez, objetivando fugir desse lugar intradiscursivamente comum, os “Parâmetros” operam na enunciação em outras marcas significantes (atual/consciência de mundo) fazendo significar uma deficiência a ser indiscutivelmente reparada no professor, já que o “Um” “faz a sua parte”; e mais: no escopo dos implícitos, essas são marcas pautadas pela ameaça. Vejamos:

(14) “Tais recursos incluem tanto os domínios do **saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas** com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas

relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade...” [I, 10]

(15) “Esta soma de esforços permitiu que eles[os PCN’s] fossem produzidos no **contexto das discussões pedagógicas mais atuais...**” [I, 21]

Em (14), a estrutura correlativa do período composto, vista intradiscursivamente, na linearidade lingüística, põe em relevo o conjunto dos correlatos: “os domínios do saber tradicional/preocupações contemporâneas”. Mas, o estilo elíptico é exatamente o lugar de entrada do interdiscurso. No lugar vazio do paralelismo, penetra o discurso do “atual como uma falta no Outro”. A “ausência de preocupações contemporâneas” no trabalho escolar, dedicado apenas aos domínios do saber tradicional.

Por outro lado, o que falta no “Outro” é “soma de esforços”, pois isto, sim, permite o acesso às “discussões pedagógicas mais atuais”; vide (15). Portanto, não se preocupar com o contemporâneo é falta de esforço do “Outro”. E isso posto em termos de enfrentamento, mas sem contradições já que é de mão única o caminho a ser percorrido, como em (14), abre-se espaço para, em meio ao discurso “da alegria (10), do orgulho e da honradez”(04), o discurso da ameaça plenamente configurado em (16) e (17).

(16) “Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a **enfrentar o mundo atual...**” [I,16]

(17) “E esperamos, por meio deles, estar contribuindo **para sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado.**” [I, 30]

Percebamos, aí colocado, um espaço jurídico de direitos e deveres, onde o Sujeito enunciativo se movimenta no sentido de advertir o Outro. Os direitos aparecem como efeito das formações ideológicas que atravessam o espaço discursivo dos deveres da política educacional do Estado. A repetição das marcas e o efeito de sua ressonância interdiscursiva constituem o Outro-aluno com uma falta. Nesse sentido, há, no Aluno, e fora do seu alcance, um lugar a ser ocupado por essa formação discursiva. Vejamos um conjunto de outras marcas produzindo o efeito de denegação de autoria justamente porque o Outro/professor-aluno precisa, antes de tudo, preencher sua falta.

Nesse sentido, as marcas da **consciência de mundo** se põem também como uma falta no Outro. Mas, resolvemos cuidar individualmente desse trajeto, pois nele as concepções de linguagem e as representações dos Sujeitos dão a locação do espaço para deslocamento na subjetividade.

Inicialmente, gostaríamos de pôr em discussão a noção de Sujeito Escolar frente ao que o discurso chama de Mundo. Percebe-se que “Sujeito Escolar” e “Mundo” são noções absolutamente descoladas. O Sujeito Escolar aparece como um “Adão” nulo de saberes e o ensino de língua portuguesa se apresenta então como uma “tábua de salvação”, um “Jesus Cristo” de acesso à redenção. Selecionamos algumas seqüências, não como exemplos, mas como formas materiais específicas da movimentação dos sentidos:

(18) “Surpresas, alegrias, problemas, mistérios, aventura são ingredientes do **mundo que nos rodeia**.” [III, 2]

(19) “Mexer com as palavras, às vezes, pode parecer muito complicado, mas é o único jeito de apreender o **mundo que nos cerca**, pois tudo começa com elas.” [IV, 1]

(20) “Por outro lado, gostaríamos que este livro colaborasse para transformar sua sala de aula em um lugar cada vez mais agradável, onde se possa cantar, teatralizar, brincar, aprender, ensinar e, principalmente, **tomar consciência do mundo**.” [V, 8]

(21) “Em outras palavras, procuramos ser a chave dessa porta que, ao ser aberta, nos mostra **um caminho para o sentido da vida**. Seja bem-vindo!” [IV, 7]

“Discussões pedagógicas mais atuais”

“Enfrentar o mundo atual”

“Para sua atualização profissional”

“Preocupações contemporâneas”

“Ingredientes do mundo que nos rodeia”

“Aprender o mundo que nos cerca”

“Tomar consciência do mundo”

“Mostrar um caminho para o sentido da vida”

Essas seqüências colocam na materialidade da linguagem uma concepção de língua, sobretudo a escrita, como um instrumento de trabalho, de razão existencial humana. O discurso põe duas alternativas: ou a Escola, o Ensino da Língua e a vida, ou, a exclusão, o “Não-Ser”¹³.

2. Limites à reflexão

2.1. Do discurso da diversidade ao lugar restrito do aluno

A partir desse ponto, a análise continua seguindo a movimentação dos sentidos, mas, como foi dito, examinaremos o entrecruzamento das discursividades governamentais com as do conhecimento lingüístico produzido e pensado especificamente para o ensino¹⁴.

Considerando ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e **pluralidade cultural**, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam oito pontos como objetivos gerais do ensino fundamental. Dentre eles, a relação sujeito/língua é posta nos seguintes termos:

(18) “Que os alunos sejam capazes de utilizar as **diferentes linguagens** – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a **diferentes intenções e situações** de comunicação” (p. 8)

Inicialmente, observamos uma certa “preocupação com a diversidade”: pluralidade cultural, diferentes linguagens, diferentes contextos (público e privado), diferentes intenções e diferentes situações”.

Na seqüência da leitura, buscamos entender essa “preocupação com a diversidade” e, no texto que introduz o documento (*Caracterização da*

área de língua portuguesa), nos deparamos com uma noção de ensino da língua que recorta o objetivo traçado com finalidades prontas específicas. Nesse ponto, observamos o discurso da participação marcando uma especificidade que, para nós, dá sentido único ao ensino. Vejamos.

(19) “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental **para a participação social efetiva**”, (p. 15).

(20) “Ser um usuário da escrita é, cada vez mais, condição **para a efetiva participação social**”, (p. 22).

(21) “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de **plena participação social**”, (p. 23).

(22) “a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários **para o exercício da cidadania**, direito inalienável de todos”, (p. 15).

Da “abertura à diversidade” traçada nos objetivos gerais, o Sujeito enunciativo traz essa relação para um campo mais restrito; considera que ensinar a língua é tornar possível seu domínio; é dar acesso a “saberes lingüísticos”; é tornar possível a “participação social”, o “exercício da cidadania”.

Assim, o aluno é potencialmente recortado como um “participante social”, um “exercitador” da cidadania. Mas isso não é tudo. Nesse recorte, há um elemento regulador que o especifica de tal modo e não de outro: a participação social é a efetiva, não outra; é plena, não outra. Os saberes lingüísticos são tão somente os necessários para tanto.

Há nisso um movimento estrutural próprio da posição: objetivos gerais/ objetivos específicos. Mas importa pensar o quanto tais discursividades tomam esse movimento e entram para a proposta de ensino como pontos não-contraditórios. Não está sendo dito que a escola não poderá discutir o regime democrático, ou a cidadania; ela o fará, sim, mas nunca se reconhecerá na contradição de estar no sentido único. E não parece haver qualquer movimento na discursividade contrário ao sufocar dessa contradição. Vejamos algumas seqüências às quais a análise nos levou. São recortes do cruzamento de discursividades próprias da forma-sujeito do discurso.

(23) “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a **compreensão ativa**” (p.22)

(24) “Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem **o uso desejável e eficaz**” (p. 22)

(25) “de forma que cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, **como cidadão**, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (p. 23).

(26) “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e **utilizá-la adequadamente**” (p. 22)

O discurso da atividade é atravessado pelo da eficácia, da competência, da adequação, do desejável e da cidadania. O da participação, pelo da efetivação e da plenitude.

Atividade – eficaz, competente, adequada, desejável, como cidadão.

Participação – efetiva, plena.

É possível, então, observar as formações discursivas num movimento de expansão no espaço jurídico-administrativo de modo a ocupar as possibilidades de reflexão.

2.2. A ordem dos textos

Ao propor o texto como unidade de ensino para tornar “adequado, eficaz e competente a produção textual do aluno”, atravessa a proposta uma outra formação discursiva no processo de regulação do ensino.

Inicialmente, a proposta se dá a partir de uma “diversidade de textos”, mas a enunciação se encarrega de fazer um recorte regulador. Institui-se uma discursividade em que pesa a “ordem dos textos”.

(27) “Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás” (p. 30).

Exigência e satisfação são colocados numa linha de tempo positivista a serviço de uma abstração: as demandas sociais. Determinados textos “atuais” guardam, então, nesses “níveis do tempo”, uma superioridade relativamente aos demais. Tendo esse sentido positivista como preceito, o Sujeito passa então a operar em busca de um lugar (textos) que ofereça garantias

(28) “Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. **Sem negar** a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (p. 30).

Evidentemente, não queremos negar a existência dos gêneros. O problema é que o Sujeito enunciativo opera tomado pelo poder dos efeitos de sentido de textos institucionalizados. Ou seja, uma vez revestido pela institucionalização, o aluno estaria seguro. Nesse sentido, os “Parâmetros” constroem uma escala de textos abstrata, estabilizadora e valorativa. A questão a colocar é a operação do Sujeito funcionando de forma tal que a “plena” participação social só pode ocorrer pelo Seu caminho.

Ao instituir a dicotomia textos pessoais/textos sociais, os Parâmetros “democraticamente” apagam determinadas possibilidades se o ensino estiver fora de Sua proposta. Estamos nos referindo especificamente ao efeito do enunciado introduzido pela expressão “sem negar”. Nela, mobiliza-se o

discurso da liberdade de expressão; mas, ao mesmo tempo, regula-se seu lugar na escala dicotômica pessoais/sociais. A “satisfação das necessidades pessoais”, a resposta “a exigências práticas da vida diária” estão postas num grau mínimo de importância; entram apenas para compor o quadro do discurso democrático. Para finalizar esse ponto, apresentamos um recorte discursivo derivado de uma contraposição dos “Parâmetros” aos textos “que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes”.

(29) “Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, **simplificados**, às vezes, até o limite da **indigência**” (p. 36)

(29) “Não se formão bons leitores oferecendo materiais de leitura **empobrecidos**” (p. 36)

Lembramos que de nossa parte, não se trata de realizar análise conteudística com a qual até poderíamos encontrar um diálogo com os “Parâmetros” no tocante às restrições à reflexão impostas pelo gênero dos textos de uma certa tradição do ensino brasileiro. Importa, aqui, é o movimento dos sentidos na busca de um lugar confortável para estabilizar a proposta. E esse lugar, não poderia ser outro, é a verdade. Vejamos:

(30) “Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com **textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros** com situações de comunicação que os tornem necessários” (p. 34).

(31) “Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler – com **os textos de verdade**, portanto” (p. 56)

Na escala abstrata da ordem dos textos, construída na discursividade, temos então:

- a) os simplificados, empobrecidos, indigentes;
- b) os do cotidiano que respondem a exigências práticas da vida diária;
- c) os que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada, os verdadeiros.

2.3. Maquinaria de leitura e produção de textos denegando o Aluno-autor.

A última parte de nossa análise desses “Parâmetros” centrou-se no texto *Os conteúdos de língua portuguesa no ensino fundamental e*, mais especificamente, na seção *Língua escrita: usos e formas* (pp. 52-93) em suas sub-seções *Prática de leitura*, *Prática de produção de textos* e *Análise e reflexão sobre a língua*.

O documento organiza os “conteúdos” em dois usos: a língua oral e a escrita. As situações didáticas são propostas no eixo uso-reflexão-uso, compreendendo que “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos” (p. 44, nota 25) que na

acepção dos “Parâmetros” é a linguagem em uso: leitura e produção de textos.

A análise procura entender o Sujeito/aluno a partir das delimitações que vão sendo impostas pelas discursividades. Inicialmente, apresentamos o Aluno sendo recortado por uma “evidência”. Em seguida, procuramos demonstrar como o entrecruzamento de discursividades específica e restringe a relação Sujeito/língua.

2.3.1. O Aluno/autor denegado por uma “evidência”

Um primeiro gesto a chamar nossa atenção é o da especificação do tipo de escritor que se quer formar.

(31) “Um escritor competente é alguém que (...) sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará (...) planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina (...) sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral (...) sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto (...) sabe expressar por escrito seus sentimentos experiências ou opiniões (...) é capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto (...) é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório” (p. 66)

No âmbito dessa especificação, há um momento em que a questão da autoria poderia ganhar visibilidade, mas é detida. O recorte do tipo de escritor proposto pelos “Parâmetros” aparece por duas vezes em nota de rodapé:

(32) “Não se trata, **evidentemente**, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia” (p. 53).

(33) “**Como já foi explicado anteriormente**, o termo ‘escritor’ está sendo utilizado aqui para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir” (p. 65).

Observamos que o apagamento da questão da autoria, crucial do ponto de vista da Teoria do Discurso, começa no movimento que a retira do centro das discussões e a conduz à nota de rodapé, à periferia da textualidade. Nesse gesto tem início um processo de denegação do Aluno enquanto autor funcionando nos enunciados das notas.

O “evidentemente” é um “já dito” em outro lugar onde “tudo ficou acertado e colocamos um ponto final na questão. Nesse caso, seria uma aberração retornarmos à discussão agora, fora do lugar”. O “como já foi explicado anteriormente” é ressonância do “evidentemente”, com um detalhe: toma a questão da autoria como “já discutida” no próprio escopo do documento, remete pois à “evidência” da nota anterior como uma explicação, selando o apagamento. Com se vê, essa é, na verdade, uma “evidência” discursiva barrando quaisquer outras possibilidades na relação Sujeito/língua a partir da proposta dos “Parâmetros”.

A contradição aí sufocada favorece a entrada de uma maquinaria homogeneizadora de leitura e produção de textos. É dessa maquinaria que vamos tratar agora.

2.3.2. A prática como um conteúdo

A ressonância discursiva, o efeito da repetição na discursividade que ocorre também em significantes diferentes, abre caminho para pensarmos o perfil do Aluno/leitor-escritor, pessoa capaz de escrever com eficácia, construído pelos “Parâmetros”. A repetição é, nesse sentido, tratada por nós com um fato de linguagem, lugar privilegiado para análise de discursividades.

Mesmo havendo repetição já a partir dos títulos: *Prática de leitura e Prática de produção de textos*, não caímos na cilada de examinar palavras-chave, pois assim estaríamos tomados pelo conteúdo da proposta. Por isso, não operamos com a quantidade de termos repetidos. Mas, nos textos em estudo, chamou nossa atenção uma exaustiva repetição de formas de entrada de uma discursividade que no fundo, imaginamos, ser uma contraposição ao efeito de passividade causado no Aluno pelo ensino imposto no regime militar. É a discursividade da prática/atividade/trabalho/tarefa/produção; raros são os enunciados não atravessados por essa discursividade nesses “Parâmetros”. Isso nos mobilizou a buscar o específico dessa discursividade.

A leitura que se impõe (fluente, rápida e proficiente, p. 53) é colocada num espectro de uma série de estratégias: decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação; cada estratégia é um “amplo esquema” para obter, avaliar e utilizar informação.

(35) “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos” (p. 54)

Nesse espectro e nessa tipificação, observamos o entrecruzamento de discursividades cujos efeitos de sentido consideramos, por assim dizer, cruciais na definição do perfil do Aluno. São os efeitos do discurso da prática continuada, do Aluno defeituoso e do texto perfeito enquanto entidade inalcançável. Observemos, primeiramente, algumas seqüências em que a prática vai sendo marcada por uma repetição incisiva, introduzindo um certo sentido de prática pela prática.

(36) “Um leitor competente só pode constituir-se mediante **uma prática constante** de leitura de textos de fato” (p. 54).

(37) “No entanto, **uma prática constante de leitura** não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (...) **Uma prática constante de leitura** na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos (...) **Uma prática constante de leitura** na escola deve admitir várias leituras” (p. 57).

(38) “**Atividades seqüenciadas de leitura (...)** **Atividades permanentes de leitura**”(p. 60)

(39) “**Uma prática intensa de leitura** na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever” (p. 65).

(40) “Alguns procedimentos didáticos para **implementar uma prática continuada de produção de textos**” (p. 69).

(41) “(quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser **uma prática continuada e freqüente**)” (p. 69).

(42) “formar bons escritores depende **não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura**” (p. 77).

(43) “Ela [a prática de reflexão sobre a língua] implica **uma atividade permanente** de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem” (p. 78).

Como se vê, inserem-se, na proposta, especificidades da formação discursiva da prática: a continuidade, a permanência, a freqüência, a seqüencialidade, a intensidade, a constância. Nossa análise fundamenta-se em perceber que a entrada desse discurso no discurso da prática encontra “respaldo” na “evidência” do que “há”: a complexidade da leitura/escrita enquanto práticas sociais, dada a diversidade de textos, de objetivos, de modalidades de leitura e, por conseguinte, de afazeres. Se a discursividade da prática/atividade/trabalho/tarefa/produção se justifica na proposta de ensino pautada no uso da linguagem para a participação social, o discurso da continuidade/permanência/freqüência/seqüencialidade/intensidade/constância entra através de um “só pode ser assim” (seqüência). Essa repetição frenética na materialidade da linguagem é que torna possível perceber o efeito de sentido forte que domina a proposta, a dimensão discursiva.

A entrada das marcas da prática funcionam, então, como resposta da Escola esperada por uma demanda social: um Leitor/escritor competente.

Esse discurso da repetição marca a relação Sujeito/língua de maneira a instituir um efeito tal que aquilo que poderia abrir espaço para deslocamento na subjetividade, a própria relação Sujeito/língua, toma o Sujeito num processo já pronto: a prática do aluno passa a ser, então, um conteúdo “não contado” que não aparece, pois é introduzido pela discursividade.

A análise demonstrou que as formas de repetição dão a textualidade do documento um efeito específico na relação Sujeito/língua. Esse efeito é o real da proposta. A textualidade toma uma forma maquinal incisiva de modo que o documento é atravessado pelo efeito discursivo que propõe ao ensino. O efeito de uma maquinaria da leitura e da produção de textos.

2.3.3. O Aluno como um defeito

Por outro lado, consideramos crucial uma outra discursividade engendrada no discurso da prática. Na sub-seção *Prática de produção de*

textos (pp. 65-77), tópico *Algumas situações didáticas fundamentais para a prática de produção de textos* (pp.70-77) destacamos a *Situação de criação* (pp. 76-77). Nela, a proposta é que os alunos produzam textos tendo à disposição diferentes materiais de consulta, “boas referências”. Mas, essa situação didática da construção da escrita é recoberta por uma discursividade que coloca a sala de aula como o lugar do reparo, do conserto: a sala de aula é uma “oficina” de produção de textos. O Aluno já entra “defeituoso”, preparado para acatar o processo que leva à “criação”. Sua historicidade é rechaçada sem precedentes; é silenciada pela “evidência” de que o Outro “não a quer”. O Outro a rejeita porque lhe é estranha, não torna comum [Do latim, *communicare*] não comunica, e por isso deve ser excluída, sem que o Sujeito se dê conta.

2.3.4. Texto: a perfeição inalcançável denegando a historicidade do Aluno

Ainda na sub-seção *Algumas situações didáticas fundamentais para a prática de produção de textos*, temos o tópico *Textos provisórios* (pp. 73-74) e na seção *Análise e reflexão sobre a língua* (pp. 78-91) a predominância do tópico *Revisão de texto* (pp. 80-91). Na dispersão desses textos, uma terceira discursividade é, também, fundamental para entendermos o perfil do Aluno relativamente à reflexão sobre a língua. É o sentido que atravessa a concepção de texto enquanto processo de busca da perfeição, de produto sempre inacabado. Ou seja, já há algo a ser alcançado e não é da historicidade do Aluno. Vejamos:

(44) “Um escritor competente é capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório **para o momento**” (p. 66).

(45) “Chamamos de revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, **para o momento**, suficientemente bem escrito” (p. 80).

Observemos que o escritor tipificado pelos “Parâmetros” é, na verdade, o impossibilitado de vingar sua razão de ser. Através dessa discursividade, a reflexão sobre a língua aparece como sendo aquilo que a capacidade humana pode oferecer ao processo de produção de texto. O Aluno é posto na irresistível posição democrática de “interventor do próprio processo de produção textual”. Mas, a intervenção não se dá para uma reflexão sobre a heterogeneidade do processo. Ao contrário, percebemos o Aluno tomado pela função de “controlador da qualidade da produção” (p. 81). A discursividade opera, nesse sentido, fazendo valer a ilusão de que a situação didática da produção de textos está isolada da História. Produzir texto é, nessa discursividade, excluir o contraditório, colocando a capacidade mental a serviço de um processo de homogeneização dado.

A repetição da prática, o Aluno defeituoso e o texto enquanto produto inalcançável fazem uma assepsia na relação Sujeito/língua de modo que o Aluno só é aceito enquanto parte produtora a serviço do processo dado,

excluído, portanto, “o direito de autoria” na medida em que já há uma maquinaria determinando um eterno refazer.

O Aluno é excluído justamente porque é tomado pela maquinaria e lhe é negada a Autoria na medida em que não há fim: é inatingível. O Aluno é, então, afetado por um efeito contraditório: ele repete a busca do que jamais irá encontrar. As discursividades abarcam todo o espaço disponível para que o Aluno se mobilize no processo de construção da escrita a partir do que propõem os Parâmetros Curriculares nacionais.

3. Conclusões

1. Discursividades se apropriam do espaço do dizer/fazer do Outro/ professor; pressupostos discursivos são colocados como sendo comuns aos interesses das partes, postas como não contraditórias, não conflitantes: instaura-se a ilusão da não-contradição. A formação discursiva do trabalho participativo incide na constituição do Sujeito-professor marcando-o como parte de um processo pronto e não-contraditório.

2. O Sujeito-enunciativo dos documentos analisados se põe positivamente à frente no processo histórico, de tal modo que o Sujeito-professor é marcado por uma falta, uma incompletude: a desatualização. Assim, a imagem enunciativa construída para o Sujeito-professor é marcada por uma posição acuada e responsável pelo que vier a ocorrer no ensino.

3. A maquinaria de leitura e produção de textos denega a autoria de professores e alunos na medida em que marcados por faltas e defeitos; por isso, a prática aparece como uma saída, mas logo se transforma em um conteúdo, um fim. Nessa mesma direção, em que os sentidos denegam a autoria, a perfeição inatingível exclui qualquer possibilidade de reflexão a partir da proposta.

Anexo I (Parâmetros Curriculares Nacionais/1997)

1- Ao professor,

É com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando

5- seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos naturais relevantes para a conquista de sua

10- cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

15- Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno

a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da

20- qualidade do ensino fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria

25- e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.

Estamos certos de que os Parâmetros serão um instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos,

30- por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação e do Desporto

Anexo II (Guia de Livros Didáticos/1999)

1- Caro professor

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) está fazendo chegar às suas mãos, o Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries, complementando os Guias de 1ª a 4ª séries, publicados nos dois últimos anos.

5- Este Guia foi elaborado com a intenção de subsidiá-lo na escolha do livro didático, tarefa que, sem dúvida, implica grande responsabilidade. Ele é o resultado de um árduo trabalho de análise e avaliação pedagógica a que foram submetidos os livros inscritos para o Programa nacional do Livro Didático (PNLD) de 1999.

10- O trabalho de avaliação pedagógica, coordenado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, teve início em 1996 e está em permanente processo de aperfeiçoamento. Em 1997, os livros de 1ª a 4ª séries passaram por processo de reavaliação, e produções que antes apresentaram falhas foram reformuladas, podendo, por isso, ser reclassificadas como recomendadas ou não.

15- Assim, além de orientar sua escolha, O Guia tem-se revelado um instrumento norteador para a produção de materiais didáticos, trazendo informações sobre os livros inscritos no programa (PNLD) e contribuindo para o processo de melhoria da qualidade do livro didático. Este material,

20- no entanto, não tem a pretensão de substituir a sua avaliação. A contribuição aqui oferecida será a de ajudá-lo a refletir sobre questões relativas à qualidade das propostas veiculadas pelos livros: Os conceitos estão corretos/ São adequados? Os alunos ajudam os alunos a pensar e

desenvolver o raciocínio crítico? As ilustrações contribuem para a compreensão dos textos? As

25- respostas a estas e outras perguntas fornecem pistas para a escolha de um livro que poderá apoiar sua atuação em sala de aula. Entretanto, é importante lembrar que o livro didático é apenas um dos instrumentos de apoio necessários ao seu trabalho e que o melhor dos livros didáticos pode Ter exercícios e atividades substituídos, alterados ou complementados por você.

30- Para o sucesso da escolha, a sua participação é fundamental e imprescindível. Procure seus colegas e, com eles, leia o Guia criticamente: analise, discuta e avalie as opções disponíveis para cada disciplina antes de preencher o formulário em anexo. Em suma, exerça o seu direito (...)

Anexo III (Faraco & Mora. *Linguagem nova*. São Paulo, SP, Ática 1998)

1- Apresentação

Surpresas, alegrias, problemas, mistérios, aventura são ingredientes do mundo que nos rodeia.

A língua escrita não só registra fatos desse mundo mas também

5- lança perguntas sobre as coisas da vida. Por isso todos concordam que ler é sempre uma forma de aprender.

Este livro apresenta contos, crônicas, trechos de romances, poemas, anúncios publicitários e outros tipos de mensagem para você ler, compreender e interpretar.

10- Mas isso ainda é pouco. É necessário também expressar sentimentos, opiniões, dúvidas... Por isso, além dos exercícios de compreensão e análise, o livro apresenta estudos de redação e gramática que certamente vão auxiliar no aperfeiçoamento de sua expressão escrita.

No final deste volume, propõem-se atividades complementares que tratam especificamente da linguagem jornalística. Como nem só textos escritos refletem o mundo e a

15- vida, não poderíamos ignorar as mensagens visuais. Elas aparecem na abertura de cada unidade: são quadros, cartuns, desenhos, fotos, que servem como ponto de partida para discutir também as coisas da vida. E debater é **20-** sempre um treino da expressão oral, habilidade importantíssima no mundo de hoje.

Portanto, este livro é um instrumento de aprender. Esperamos que seja um instrumento útil e agradável.

Anexo IV (Gonçalves & Rios. *Português em outras palavras*. Editora Scipione. São Paulo, 1997)

1- Mexer com as palavras, às vezes, pode parecer muito complicado, mas é o único jeito de apreender o mundo que nos cerca, pois tudo começa com elas.

Neste livro, tentamos abrir uma porta para que você descubra o

5- poder das palavras e perceba que lidar com elas pode não ser tão difícil...

Em outras palavras, procuramos ser a chave dessa porta que, ao ser aberta, nos mostra um caminho para o sentido da vida. Seja bem vindo!

Anexo V (Nicola, José de. & Infante, U. Português: palavras e idéias. São Paulo, 1995)

1- Este é um livro de língua portuguesa. Mas desejamos que ele seja, antes de mais nada, um livro que forneça material para que você pense a vida.

Em cada capítulo partimos de um tema e selecionamos textos de **5-** autores modernos (tanto de autores consagrados na literatura como de compositores da música popular) para que você interprete o que eles falaram, reflita sobre o tema e, assim, elabore suas próprias conclusões.

Por outro lado, gostaríamos que este livro colaborasse para transformar sua sala de aula em um lugar cada vez mais agradável, onde se possa cantar, teatralizar, brincar,

10- aprender, ensinar e, principalmente, tomar consciência do mundo.

NOTAS

- 1 Este trabalho é resultante da Dissertação de Mestrado “Relação Sujeito/ Língua no Ensino de Língua no Brasil”, defendida no DLA-IEL-UNICAMP em 03/10/2000.
- 2 O “S” maiúsculo é uma opção metodológica no sentido de diferenciar a posição do sujeito afetada pelas filiações históricas, pelas formações ideológico-discursivas da posição do indivíduo empírico, o interlocutor. Os demais nomes referentes a esse Sujeito, também tomaram essa opção.
- 3 São as formações históricas que determinam aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma determinada conjuntura. Ver Haroche, C. Henry, P. & Pêcheux, M. (1971).
- 4 “A enunciação é, desse modo, um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento. É um acontecimento que se dá porque a língua funciona afetada pelo interdiscurso. É, portanto, quando o indivíduo se encontra interpelado como sujeito e se vê como identidade que a língua se põe em funcionamento.” (Guimarães, E. 1995, p. 70).
- 5 As noções de leitura enquanto gesto de interpretação e de texto enquanto incompletude foram tomadas em Orlandi, E. (1996a). O “todo” do texto, como um fato de linguagem, não está demarcado em sua linearidade fechada, em seu começo/meio/fim, mas no seu caráter de incompletude. Essa incompletude é lugar de entrada de Outras Vozes discursivas, *locus* Epistêmico deste trabalho. Assim, há a possibilidade da análise orientar e ser orientada por recortes em seqüências lingüístico-discursivas de textos empiricamente distintos.
- 6 Os dados são objetos de que nos servimos para examinar os fatos de linguagem e neles, por fim, os discursos: o *corpus*

- 7 Proposta por P. Henry para o estudo do interdiscurso na língua. São construções anteriores e exteriores que entram no fluxo da prática lingüística, produzindo sentido nos enunciados; são ditos de domínio público, construções elaboradas sócio-historicamente. Não são apenas os ditados populares, são formas do dizer que escapam ao controle do indivíduo, pois não há como se esquivar da condição obrigatória do ser social: ocupar posições sócio-históricas e veicular práticas lingüísticas, sorrateiramente atribuídas às evidências do “contexto situacional”.
- 8 Serrani, 1993 e 2001.
- 9 Pêcheux, M. (1997), p. 44.
- 10 Marcamos as seqüências com o número de ordem da exemplificação, entre parênteses no início da seqüência, e a indicação de sua localização no Anexo e número da linha no texto, constam entre colchetes.
- 11 Dada a concepção de texto enquanto dispersão discursiva, mobilizamos a entrada de outros textos do *corpus* para esse ponto da análise.
- 12 A esse respeito ver Coracini, M. J. 1999, p. 17. No percurso da análise dos estudos de/ sobre livro didático, a autora aborda a entrada desse discurso a partir da perspectiva foucaultiana donde o novo se constrói pelo “já –dito”. Observa como na escola e na sociedade de uma forma geral, o adjetivo “novo” opera na produção de sentidos. Adverte também que o lingüista aplicado “ao propor uma nova abordagem inovadora não se dá conta de que apenas desloca o seu olhar de uma forma para a outra (...) mantendo a visão segundo a qual, aprender línguas equivale a aprender formas, a tomar consciência de um processo como se este fosse inteiramente cognitivo”, p. 22.
- 13 A respeito dessa noção de língua enquanto instrumento Eni Orlandi (1998) afirma: “A minha posição, já se vê, é a de que se deve atravessar o imaginário e trabalhar a repetição histórica. Acessar os discursos para refletir e não apenas reproduzir. Aí não se trabalharia o erro, mas o equívoco constitutivo da relação língua/história, em seus processos de significação. Desse modo, o sujeito estaria trabalhando o acontecimento da língua nele e não a língua como um instrumento” (p. 206).
- 14 Como as seqüências não constam mais nos textos em anexo, têm então indicação da página de “origem” no texto dos PCN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP, Editora da Unicamp.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da comunicação verbal*. São Paulo, SP, Martins Fontes.
- Borges, S. (2000) “Considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais”, in mimeo.

- Brasil, (1997) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*.
- Carmagnani, A. M. G. (1999) “Concepção de professor e aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE.” In: CORACINI, M. J.(org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP, Pontes.
- Coracini, M. J. (1999) (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP, Pontes.
- De Souza, D. (1999) “Autoridade, Autoria e livro didático”. In: CORACINI, M. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP, Pontes.
- Foucault, M. *O que é o autor?* Passagens, s/d.
- Gadet, F. & Hak, T. (1997) (orgs.) *Por Uma análise automática do discurso*. Campinas, SP.
- Gallo, S. (1995) *Discurso, escrita e ensino*. 2.ed. Campinas, SP. Tese de Mestrado, Orient. Profa. Dra.. Eni Orlandi IEL/UNICAMP, 1989.
- Goodson, I. (1995) *Currículo: teoria e História*. 3ed. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Grigoletto, M. (1999) “Leitura e funcionamento discursivo”. In: CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP, Pontes.
- Guimarães, E. (1989) *História e Sentido na linguagem*. Campinas, SP.
- _____. (1995) *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP.
- Haroche, C. (1992) *Fazer dizer; querer dizer*. São Paulo, Hucitec.
- Haroche, C., Henry, P., Pêcheux, M. (1971) “La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours”, *Langages*, 24. Paris, Didier-Larousse, pp. 93-106.
- Henry, P. (1992) *A ferramenta imperfeita, língua, sujeito e discurso*. Trad. Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas, SP, Editora da Unicamp.
- Nicola, J. (1999) *Língua, literatura e redação*. 12ª v.1/2º grau, editora Scipione.
- Orlandi, E. & Guimarães, E. (1988) “Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito”. In: *Discurso e leitura*. São Paulo, SP, Cortez/Editora da Unicamp.
- Orlandi, E. (1996a) “O discurso pedagógico: a circularidade”. In: *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP, Pontes.
- _____. (1996b) *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ, Vozes.