

# REESCRITA: PARA ALÉM DA HIGIENIZAÇÃO<sup>1</sup>

Conceição Aparecida de JESUS

**RESUMO** *Sob a perspectiva interacionista da linguagem, desenvolvemos nossas reflexões a respeito da reescrita do texto do aluno do 1<sup>o</sup>. Grau tendo em vista os mecanismos discursivos-enunciativos que engendram o dizer do autor. Neste sentido, consideramos os aspectos das ordens institucionais pedagógicas e lingüísticas propulsores de uma atitude dogmática frente à produção escrita, que estabelece a reprodução das normas e convenções como critérios exclusivos de aferição e melhoria da qualidade do texto. Contrapomos às implicações decorrentes deste tipo de enfoque, caracterizado enquanto um processo de higienização da superfície lingüística, a emergência das condições de produção, pelo viés das formações discursivas e ideológicas da Análise do Discurso e dos conceitos sobre textualidade elaborados pela Lingüística Textual. Desta forma, reportamo-nos ao movimento constitutivo da historicidade do texto e do autor/enunciador, colocando as enunciações e a interação como instâncias primeiras de um trabalho de análise lingüística que se proponha a firmar a escrita do aluno dentro e fora da escola.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *escrita, produção, correção*

**ABSTRACT** *Under an interactionist approach of the language, we develop our reflections in relation to the rewriting of 1<sup>st</sup> Grade students' texts having in mind the discourse and enunciative mechanisms that engender what the author says. Thus, we consider the institutional pedagogical and linguistics aspects causing a dogmatic attitude before the written production and that establish the rule and convention reproduction as exclusive standards of correction and improvement of the quality of the text. Against the implications that rise from this type of analysis, characterized as a process of the hygienization of the linguistic surface, we oppose the emergency of the production conditions, according to the ideological formations of the Discourse Analysis and the concepts about textuality elaborated by the Textual Linguistics. This way, we obtain constitution of a historical aspect of the text and the author/enunciator, putting the enuntiations and the interation as first instances of the work of linguistics analysis that intend to legitimate the writing of the student inside and outside of the school.*

**KEY-WORDS:** *writing, production, correction*

---

<sup>1</sup> Texto resultante da dissertação de Mestrado com o mesmo título apresentado ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, em 08-08-95, sob orientação do Prof. Dr. João Wanderley Geraldi.

Os preceitos institucionais que orientam as ordens pedagógicas e lingüísticas apresentam similitudes em relação aos padrões disciplinares que respaldam a ambas, produzindo uma conjuntura de natureza dogmática com implicações sobre as atividades de e com a linguagem, sobretudo as que se referem à prática de análise lingüística tendo como objeto de trabalho didático o texto produzido pelo aluno.

Com o objetivo de verificar os mecanismos que propiciam esse tipo de articulação, adentramos às salas de aula como observadores do cotidiano escolar e, nessa condição, pudemos captar o movimento articulador de nossa hipótese inicial: as propostas pedagógicas desenvolvidas na e pela escola obedecem a um manual de interdição que tem como propósito assegurar a implementação do homogêneo e do unísono, reforçando assim o pressuposto do conhecimento como algo já pronto e hegemonicamente definido. No interior deste movimento, o conceito de “disciplina” é aplicado da mesma forma tanto para identificar os diversos recortes do conhecimento (Português, Matemática, Geografia....) como para nortear a relação a ser estabelecida entre estas áreas do saber e os seus usuários. Isto significa que toda interdição é feita com o objetivo de reger a interação sujeito/conhecimento, o que implica em colocá-los em dicotomia e, a partir desta partição, tipificar os modelos a serem observados na forma de programa e conteúdo escolares.

Nesta perspectiva, as atividades e os fenômenos lingüísticos são propostos e analisados em função de um compromisso unilateral com o instituído pelos cânones da ortodoxia, fazendo-se “disciplina” escolar orientando o uso da linguagem na direção exclusiva de observância de regras gramaticais da imagem de língua padrão. O programa e o conteúdo de ensino desenvolvidos têm como objetivo a perpetuação de um rol de itens cuja característica comum é informar sobre aspectos lingüísticos sujeitos às normas e convenções, tais como concordância, ortografia e pontuação. Ainda que tais itens sejam pertinentes ao uso e estudo da linguagem, questionamos o fato de que os mesmos são apresentados como instâncias desarticuladas do movimento enunciativo do texto, reduzindo o seu emprego a uma mera reprodução de formas legitimadoras de um padrão considerado correto.

Ao se debruçar sobre o texto produzido pelo aluno com este enfoque, há a emergência de uma leitura com o propósito de detectar na superfície da materialidade lingüística as marcas de infração, tendo como parâmetro as normas da gramática tradicional. O resultado desta operação-limpeza, na maioria das vezes, é um texto em conformidade artificial com as normas, pois se encontra preso às descrições da ortodoxia sem se reportar às motivações extralingüísticas constitutivas da enunciação. Obtém-se desta maneira, por meio da reescrita, um texto higienizado, limpo das marcas de transgressões, que propicia a ilusão de uma linguagem cuja transparência é readquirida através deste processo de pasteurização, no qual o sujeito se transforma em algoz e vítima do seu dizer. Isto porque a enunciação pressupõe os riscos próprios da vontade de dizer, a que a escola responde com o ato de prescrição reparatória do atrevimento frente ao institucionalmente estabelecido.

Assim sendo, o discurso regimental da escola alia-se ao discurso da ortodoxia lingüística para juntos ancorarem as intervenções feitas no texto do aluno, durante a

prática de análise lingüística tendo em vista a reescrita. De acordo com a definição do dicionário (c.f. Dicionário Aurélio, segunda edição:960) o termo intervenção diz respeito a um *poder central com o papel de regularizar anormalidades que prejudicam o funcionamento de um sistema* ou, ainda, *a violação da independência ou do desejo, em virtude da intromissão indébita do outro*. Sob este ponto de vista, enquanto instâncias institucionais, a escola e a ortodoxia lingüística preservam os preceitos de poder e sistema imanentes ao discurso jurídico, para manter a ordem estabelecida. A partir deste ângulo, a análise lingüística privilegia as categorias gramaticais mais facilmente reconhecidas como suscetíveis de infração e, por analogia, passíveis de correção. Temos então o advento do *sinal*, enquanto *uma entidade de conteúdo imutável: ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável)*. (BAKHTIN, 1990:93).

Nesta direção, os critérios norteadores da abordagem lingüística conduzem ao apagamento do erro consubstanciado pelo interdito das normas e convenções. Ou seja, a superfície lingüística é alvo de correções que, por se processarem de maneira dogmática, sem se remeterem às injunções enunciativas precursoras da produção do texto, redundam em malversação do léxico; na segmentação textual baseada em conceitos de parágrafo e pontuação que primam pela descrição mecânica e decontextualizada, voltando-se para a finalização do assunto sem considerar a imanência de outros traços lingüísticos e extralingüísticos igualmente constitutivos da coesão e semanticidade do texto.

Como resultado, temos uma análise que lê o texto como uma justaposição de unidades gramaticais menores, destituídas de aspectos semânticos e pragmáticos, justificada por uma normatividade aleatoriamente pressuposta. Ao compararmos os dois níveis de produção de texto de um aluno de 2a.série do 1o.Grau, isto é, escrita e reescrita, pudemos constatar o quanto esta maneira de enfocar o texto provoca intervenções equivocadas, com prejuízos de diferentes ordens para o dizer do autor/enunciador, conforme mostraremos a seguir.

### **O texto do aluno**

*“quando eu levantei eu escovei o mel dentes ai eu fui con o pai vinte pães no bar do meu pai dai eu inpinei o meu pipa que o meu pai catou ai eu cortei un em dois teco ai eu falei para o meu colega cegurar que eu vou catar o pipa que el cortei em dois teco que caiu lá em sima da casa da minha ai eu perdi o pipa com tudo aminha linha.”*

### **Texto reescrito**

*“Quando eu levantei, escovei os meus dentes e fui com o meu pai vender pães no bar dele.*

*Eu empinei a minha pipa que o meu pai pegou para mim, eu cortei a rabiola em dois pedaços. Eu falei para o meu colega segurar o papagaio que eu irei pegar outro papagaio que caiu em cima da casa de minha avó.*

*Eu perdi a minha pipa com toda a minha linha.”*

Reportando-nos ao momento da produção é importante salientar que, naquele momento, a classe desenvolvia um projeto de escrita que tinha como objeto a elaboração de um diário individual, relatando inicialmente situações do cotidiano da classe e, depois, dado o interesse dos alunos pela proposta, narrando e comentando episódios de outras experiências. Diariamente a professora escolhia um destes textos e o escrevia na lousa para apreciação da classe, visando a reescrita coletiva, de acordo com uma seqüência de abordagem lingüística por ela determinada: ortografia, pontuação e/ou concordância. Salientamos a importância de se relevar estas condições de produção do texto por entendermos que escrita e reescrita são momentos em conexão, portanto, dizem respeito a impulsão de um mesmo movimento enunciativo, no qual autor e texto se inscrevem, em interlocução permanente com os virtuais leitores. O encaminhamento dessas atividades na sala de aula como duas unidades distintas, com o momento da escrita sendo tratado como um trabalho de criação e a reescrita como correção, provoca uma leitura do texto do aluno à procura do erro, ignorando os pontos de vista emitidos de seu lugar de enunciativo, como nos mostram as intervenções abaixo feitas pela professora e pelos colegas da classe.

*Profa. : “Vamos primeiro ver as palavras erradas.”*

*Aluno 1: “Aqui.” (apontando o “que” minúsculo de “quando”).*

*Aluno 2: “Aqui é vinte.” (no lugar de “vinte”).*

*Profa. : “Ela disse que aqui é vinte. Está certo?”*

*Classe: “É vende.”*

*Aluno 3: “A gente usa a palavra “catar”?”*

*Profa. : “A gente fala mas não escreve.” (um aluno apaga e escreve “pegar”)*

*Aluno 4 : ( Aponta para a palavra “pães” e a professora pergunta o que está errado. A aluna responde-lhe que achava que era “pão”).*

*Aluno 5: ( Ergue a mão. Vai à lousa e indica a falta de uma palavra).*

*Profa. : ( Após a observação do aluno 5). “Agora é só prá ver palavras erradas. Aqui. É “teco” que se escreve?”*

*Classe: “Não. É “pedaços”.*

*Aluno 6: “...da casa da minha...O que?”*

*Autor do texto: “Avó.”*

*Profa. : Pede a um aluno para ler o trecho reescrito até então: “Quando eu levantei, escovei os meus dentes...” ( a leitura é interrompida pelo aluno 8).*

*Aluno 8: “Professora tem mais um. Ele não lavou o rosto?”( profa. o ignora)*

*Profa: “Vamos ver se o primeiro parágrafo ficou certinho?”( lê o trecho em voz alta): “Quando eu levantei, escovei os meus dentes, fui com o meu pai vender pães no bar dele.”*

*Aluno 8: “Tá meio esquisito.”*

*Profa. “O que está faltando?”*

*Aluno 8: “Ele não lavou o rosto.”( profa. torna a ignorá-lo).*

*Aluno 9: ( Sugere a substituição de uma vírgula pela conjunção “e”. a sugestão é aceita).*

*Segundo parágrafo*

*Aluno 10: “Parágrafo e letra maiúscula.”*

*Aluno11: “Fica melhor escrever “a pipa que o meu pai pegou para mim.”*

*Aluno 12: “Depois de “para mim” vírgula.*

*Classe: “Eu cortei o quê?”( profa. remete a pergunta ao autor).*

*Autor do texto: “Cortei a rabiola.”*

*Classe: “Tem muito “pai”.*

*Profa.: “É muito pai. Dá prá tirar?”*

*Aluno 13: “Coloca “meu papai”.*

*Profa: “Dá prá substituir por “ele”?”*

*Aluno 14: “Não, porque senão não dá prá saber quem “ele” é.”*

*Classe: ( Sugerem a substituição de “pipa” por “papagaio” ou “quadrado”para evitar a repetição da palavra).*

*Profa.: ( Pede ao autor para esclarecer sobre o número de pipas).*

*Autor do texto: “Eu pedi para o meu colega segurar o meu pipa enquanto eu ia pegar o outro que caiu na casa da minha avó.”*

*Profa.: “Ah! Quantas pipas são então?”*

*Classe: “Dois.”*

*Aluno 15: “ Professora então coloca “outro”.*

*Profa.: “Em vez de papagaio que outra palavra podemos usar?”*

*Classe: “Raia, capucheta,quadrado, peixinho”.*

*Aluno 16: “Professora o que é “quadrado”?*

*Profa. : “É a mesma coisa que “papagaio”? ( Diante do impasse da classe pede a uma aluna para consultar o dicionário, em seguida lê no dicionário os diferentes significados da palavra “pipa”. Após a leitura do parágrafo concluído pergunta à classe se “pipa”é uma palavra feminina ou masculina. Uma aluna consulta o dicionário e localiza a palavra. Professora explica o significado da abreviatura “s.f.”do dicionário: “substantivo feminino”. Propõe a releitura do texto para corrigir a concordância da palavra “pipa”.*

Diante desta leitura escolarizada do texto, uma vez que motivada por um programa de ensino de língua materna fundamentado num conteúdo próprio da “disciplina” em questão, nos deparamos com algumas incidências:

- a oralidade entendida como espaço de liberação (e erro) e a escrita como forma de aprisionamento (e acerto).
- a adequação lexical ditada pela ortodoxia lingüística desarticulada dos propósitos da enunciação.
- a pontuação forjada enquanto recurso de coesão e garantia de coerência.

Esta hegemonia do emprego da forma sobre os aspectos suscitados pela interação autor/texto/leitor, como por exemplo a observação feita pelo colega de que “*ele não lavou o rosto*” e a fala do autor ao explicar que “*eu pedi para o meu colega segurar o meu pipa enquanto eu ia pegar o outro que caiu na casa da minha avó*”, episódios nos quais reconhecemos que o critério de ordenação lógica destes alunos obedecia a parâmetros extralingüísticos, determinados por esquemas cognitivos detectados na memória, produziu lacunas que comprometeram o sentido que o autor/enunciador pretendia dar ao seu dizer. Além destas falas não terem seu potencial discutido as formas remissivas aceitáveis na oralidade ( *aí, daí* ) foram apagadas, como se fossem entidades esvaziadas de sentido e, portanto, sem necessidade de se propor qualquer alternativa no âmbito da realização escrita.

Assim, todas as pistas de interpretação oferecidas no e pelo texto através das formas remissivas combinadas a diferentes recursos gramaticais, e que se apresentam de maneira padronizada enquanto elementos hierarquicamente constitutivos, não foram

percebidos como aspectos textuais relevantes para a macroestrutura do texto. Nesse sentido, o autor do texto recorre à disposição sintagmática com artigo definido+pronome possessivo+substantivo em “o meu pai”; “o meu pipa”; “o meu colega”; “a minha Ø (avó)”; “a minha linha”. Ainda neste nível aparece o uso do pronome indefinido em “cortei **um** em dois teço”, adequadamente empregado em sua função referencial de dirigir a atenção do leitor/ouvinte para a presença de um outro pipa como dado novo, fato este confirmado na sugestão de um colega para substituir o pronome “**um**”: “*Professora então coloca “outro”*. No entanto, interpretado como artigo com o objeto direto elíptico (“cortei um Ø ...) comprometeu a apreensão do sentido do texto. Temos, em consequência, os ajustes equivocados feitos durante a reescrita, por não ter se levado em conta naquele momento a semânticidade do pronome e do léxico em geral.

A experiência do autor com o modelo situacional oferecido pela oralidade foi o que assegurou a significação do seu dizer frente à complexidade da enunciação escrita, revelando uma certa sutileza no uso dos marcadores conversacionais “*aí*”, “*daí*” e dos dêiticos “*lá em cima*”. Os dois primeiros estão longe de serem entendidos como similares, pois enquanto “*aí*” está sendo empregado para marcar a seqüência temporal dos atos de fala realizados na enunciação o mesmo não acontece com “*daí*” ( de + aí ), o qual subentende a interação do tempo/espaço em movimento, isto é, a cena deslocando-se num determinado momento de um determinado lugar para outro ( de dentro para fora do bar ). Já a locução adverbial “*lá em cima*” referencia a superposição de espaços diferenciados: o local distante de onde se está (*lá*) e a parte da casa sobre a qual caiu a pipa (*em cima*).

**MAINGUENEAU (1987)** ao discorrer a respeito das cenas enunciativas articuladoras do jogo dialógico imanente à produção escrita chama a atenção para o fato de que toda “cenografia” discursiva é mediada por uma “dêixis fundadora”, que compreende a (s) situação (ões) de enunciação anterior (es) a que a dêixis atual remete através da repetição e, desta forma, inscreve no texto tanto o locutor e o detinatário discursivos como os aspectos relativos a sua cronografia e topografia. Logo, o apagamento destes marcadores no texto do aluno, sem considerar este tipo de correlação, estabeleceu uma relação tempo/espaço cristalizada, presa à finitude do tempo verbal. Ainda sob este prisma, o pronome indefinido “*tudo*”, colocado numa posição catafórica em “*perdi tudo*”, teve seu sentido avaliado como inadequado e substituído na reescrita por “*toda*”, à revelia do autor presente na sala.

Todas essas restrições caracterizam uma leitura do texto desvinculada das situações propagadoras da produção do discurso, que identificam as experiências e o conhecimento compartilhados pelos interlocutores envolvidos e, por meio desta interação, possibilitam a emergência da historicidade dos sujeitos e do texto. Com efeito, na linguagem do cotidiano o ato de empinar pipa articula os termos “*cortei*” e “*rabiola*” na direção de um mesmo propósito: laçar uma outra pipa. Para tanto, passa-se uma mistura de cola com vidro (o cortante) na linha da pipa, que assim se torna uma arma poderosa para “*cortar*” a “*rabiola*” (o rabo) de uma outra pipa. Esta, uma vez cortada, fica sem apoio no ar e cai para ser “*catada*” pelo laçador.

Como podemos observar, estas informações estão subentendidas no texto original e poderiam ter emergido caso o enfoque da reescrita tivesse priorizado o processo de construção das enunciações ao invés de se limitar ao exposto no nível das orações. Em função da opção feita, o dizer do aluno não foi considerado em nenhuma das instâncias verbais: na escrita do papel e no oral efetuado na sala de aula. O movimento de cooptação, impulsionado pelo núcleo normativo-descritivo, acabou por dizimá-lo, dilacerando as “novidades” emergentes, vistas como ameaça à “conformidade”, mesmo que às custas de um total desvirtuamento do sentido pretendido pelo autor. Em consequência deste esvaziamento, a coesão e coerência textuais inscrevem-se exclusiva e simetricamente na linearidade morfossintática, limitando não só as possibilidades de interpretação como também as de expansão da escrita enquanto um processo de produção de sentidos., donde se vislumbra o texto escrito como reprodução de modelos construídos e aprovados na e pela reescrita padronizante.

Do ponto de vista da função essencial da escola, considerar o movimento sutil de contrapontos, embates e conflitos, próprios da dispersão, significa deflagrar um processo de perda de controle. Por isso, apóia-se na uniformidade para apagar os indícios de dispersão dos enunciados e provocar o silenciamento da subjetividade dos enunciadores, notadamente a expressa na e pela oralidade, pois o tempo e o espaço da oralidade emergente são regulamentados pelo registro feito, ou seja, lê-se e comenta-se somente o que está escrito, implicando em que as lacunas de natureza semântica presentes no texto sejam preenchidas somente em função da superfície lingüística. Temos então um centro rígido e pré-determinado, guardião da ortodoxia lingüística e escolar, circundado por um movimento enunciativo que não pode ser previsto e, por isso mesmo, é desautorizado pelo centro controlador.

O conteúdo do programa instalado no interior deste centro são as convenções e as regras normativas, respaldadas no juridismo diligente caudatário do “*o que e como pode e deve ser dito*”. Por isso o encaminhamento da reescrita ser orientado para a ortografia, concordância e pontuação, fundamentando-se no pressuposto de refletir sobre o erro para corrigir o texto, reflexão esta exercitada como assepsia da superfície textual descompromissada com as condições de produção e investindo na monologização do sujeito e da linguagem. Como contraponto, preconizamos refletir sobre o texto para corrigir o erro, trazendo à tona todas as unidades que demandam o advento das enunciações: interdiscursividade, intertextualidade, o dizer e o interdizer, enfim, toda a pluralidade inerente à negociação de sentidos que deve haver entre o texto e seus interlocutores. Nesse sentido, os conceitos elaborados pela Análise do Discurso e pela Lingüística Textual em muito auxiliam o trabalho com texto na perspectiva enunciativa, na medida em que evocam conhecimentos e ações sobre o corpus lingüístico de natureza diferente daqueles preconizados pela gramática tradicional.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, J.L. - **How to do things with words**. Oxford: University Press, 1962.



- AUTHIER-Revuz, J - "**Heterogeneidades Enunciativas**". In: Cadernos de Estudos Lingüísticos 19, Campinas: UNICAMP/IEL, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail - **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes
- BARTHES, Roland - **O Prazer e o Texto**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.
- BENVENISTE, Émile - **Problemas de Linguística Geral**. vls.I e II, Campinas: Pontes Editores, 1989.
- BOURDIEU P & PASSERON, J.C. - **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRANDÃO, Helena Nagamine - **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Ed.da Unicamp, 1993.
- CANDIDO, Antonio - **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Cia.Ed.Nacional, 1976.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto - **Interação-Leitor-Texto**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.
- CITELLI, Beatriz.H.M. - "**A Vivência da Escrita na Escola de Primeiro Grau: Limites e Possibilidades**". São Paulo: Dissertação de Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada apresentada à FFCLH/USP, 1990.
- CORACINI, Maria José R.F. - **Um Fazer Persuasivo-O Discurso Subjetivo da Ciência**. São Paulo: Pontes/Educ, 1991.
- DERRIDA, Jacques - **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Ed.Perspectiva, 1967.
- DUCROT, Oswald - **O Dizer e o Dito**. Campinas: Pontes Editores, 1987.
- ECO, Umberto - **Conceito de Texto**. São Paulo: Edusp, 1989.
- FOUCAULT, M - **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- FRANCHI, Eglê - **A Redação na Escola: e as crianças eram difíceis**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- FRANZONI, Patrícia - **Nos Bastidores da Comunicação Autêntica**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.
- GALLO, Solange - **O Discurso da Escrita e do Ensino**. São Paulo: Pontes Editores, 1992.
- GERALDI, JoãoWanderley (org.) - **O Texto na Sala de Aula**. Cascável: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GNERRE, Maurizio - **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HAROCHE, Claudine - **Querer Dizer, Fazer Dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- HENRY, Paul - **A Ferramenta Imperfeita: Língua, Sujeito e Discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- JAPIASSU, H - **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, Luiz Carlos - **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- MAINGUENEAU, Dominique - **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 1989.
- MARTINS, M.H. - **Questões de Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli - **Discurso e Leitura**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.
- PAYER, Maria O. - **Linguagem Popular e Ensino**, Campinas: Pontes Editores, 1992.
- PÊCHEUX, M - **Semântica e Discurso-Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.
- SAUSSURE, Ferdinand - **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1991.
- SMOLKA, Ana Luiza B. e GOES, Maria Cecilia (orgs.) - **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar**. São Paulo: Papyrus, 1993.
- SOARES, M - **Linguagem e Escola - uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.
- TODOROV, Tsvetan - **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- VOGT, C - **Linguística, Pragmática e Ideologia**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- VYGOTSKY, L - **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.