

DESCAMINHOS E NOVOS CAMINHOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Harrison da Rocha*

Resumo: Este artigo, destinado a quem se interessa pelo ensino de língua portuguesa e a estudiosos da linguagem, tem como objetivo examinar as práticas de linguagem e poder realizadas no ensino de língua portuguesa e apresentar uma alternativa – uma visão crítica. Para tanto, analiso o funcionamento de sala de aula no ensino de língua portuguesa; apresento resumidamente as teorias críticas, base teórica para consecução deste artigo; e faço as últimas considerações sobre qual tipo de identidade do aluno está sendo construído ou se quer construir no cenário de sala de aula.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa; letramento; análise de discurso crítica; consciência lingüística crítica; identidade.

Introdução

Antes (e ainda hoje). despercebidamente. o ensino de língua portuguesa era (e ainda é) baseado em uma atividade fora da realidade do aluno. Como a escrita para a Gramática Tradicional (GT) sempre teve maior privilégio, uma frase isolada, tirada quase sempre de escritores famosos – considerados os únicos possuidores do bem “divino”, a escrita – era analisada sob diferentes perspectivas imanentes, a frase pela frase. Tem sido assim há séculos.

Com o surgimento da lingüística como a única ciência capaz de explicar o fenômeno da linguagem, em muitas áreas o quadro permaneceu o mesmo. O Estruturalismo, por exemplo, pensou ter quebrado a hegemonia do discurso da GT, porque, segundo esta escola, não era ciência, mas apenas substituiu um discurso não-científico por outro científico que não serviu para tirar a multidão de iletrados do mito da GT

Depois essa perspectiva sofreu mudanças. Já se exigia que as frases tivessem de estar dentro de um texto para lhe dar suporte significativo – e muitos professores usaram o texto, achando que era o único contexto, apenas como pretexto para “pinçar” frases e segmentos.

* Professor do UniCEUB; ministra disciplinas na área de Língua Portuguesa e Lingüística; mestrando em Lingüística, na área de Linguagem e Sociedade, pela UnB; membro da Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), hroc.academia@terra.com.br.

A abordagem discursiva reivindicou o estudo de língua contextualizado, não apenas no texto, mas também situada histórica, cultural e ideologicamente. Nessa perspectiva, considera-se o discurso como vinculado às práticas sociais e ao poder e em conexão com situações sociais: o discurso médico, o discurso de sala de aula, etc. Mas uma abordagem apenas lingüística, mesmo que de base discursiva, dá conta de analisar um evento discursivo que acumula várias formas de representação?

O Governo lançou os Planos Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes para o momento atual da educação. Eles instituíram uma prática educacional voltada para a discursividade, para a interação, e valorizaram a aplicação dos gêneros discursivos como concretizações dos momentos sociais. Mas o poder que os instituiu não mudou. Continua não valorizando o profissional de Educação – inclusive em questões salariais. Não lhe dá formação adequada para a concretização dessas novas propostas e deixa o docente em condições precárias de trabalho. Desse modo, tais mudanças soam demagógicas. Somando-se a isso, o ensino de língua portuguesa está calcado na prática da variedade lingüística padronizada, prestigiada, partindo, quase que plenamente, do treinamento de análise gramatical. Isso é uma prática pedagógica reducionista.

Tenho recebido muitos alunos, nestes dez anos de experiência como professor de Lingüística, Língua Portuguesa e Produção de Texto, com problemas de alfabetização, ou seja, alfabetizados que dominam o código escrito, mas apresentam ainda, em muitos casos, confusão entre o sistema fônico e o sistema gráfico, deficiências que, a meu ver, já deveriam ter abandonado nas séries iniciais. Entretanto, na sua grande maioria, não são letrados, pois lêem, mas não sabem o que lêem ou leram, não discutem, não aplicam, não extrapolam no contexto social.

Preliminarmente, como pode ser explicada tal deficiência? Nos ensinamentos Fundamental, Médio e Superior, a imagem da língua, que esses alunos possuem, é resultado, em parte, de um tipo de ensino falho, lento, distante da realidade do falante, que, por meio de aulas cansativas e métodos pouco atrativos, privilegia a teoria e a memorização de regras, esquecendo-se da leitura, da análise e da produção de textos variados (inclusive orais) tão naturalmente necessários ao nosso dia-a-dia. Tal situação é agravada ainda mais pelo despreparo teórico e ideológico de muitos docentes, causando o desinteresse do aluno, e este, por sua vez, não se sentindo motivado a aprender e a gostar da língua, não se torna um leitor crítico, um produtor de textos e gêneros competente e, muito menos, um “bom” falante para atuar em diferentes contextos.

Percebe-se, assim, baixa auto-estima em relação ao próprio idioma. O que causou/causa tais atitudes? Para Bakhtin (1997), que nos dá uma explicação cognitivista, nossa atividade mental está repleta de representações e de índices de valor que, embora absorvidos pela consciência individual, são socialmente produzidos. A língua contribui, em grande parte, para essa cognição social, já que é reflexo do social e vice-versa.

Essa rede de estereótipos, que constitui o conteúdo da nossa consciência, inclui naturalmente imagens que povoam nossa cultura. Os adesivos em janelas de residências e de carros, os nomes-fantasia de lojas, bandas, os dizeres e cores das camisetas, os *outdoors*, as propagandas, o vestuário, etc., em outro idioma, fortalecem muito a cultura do outro. Tudo isso tem a participação tanto da criação que recebemos do grupo de que fazemos parte quanto daquela que ocorre no interior da própria escola.

No cenário de sala de aula, o papel do professor de língua portuguesa sempre foi o de possibilitar a aprendizagem da variedade-padrão. O que se discute não é o mérito de ensinar ou não ensinar a modalidade de prestígio – afinal de contas só se aprende o que não se sabe – mas sim as metodologias, os meios utilizados para se atingir o objetivo da prática pedagógica relacionada ao ensino de língua portuguesa.

Além da explicação cognitivista de Bakhtin, citada anteriormente, muitas teorias lingüísticas surgiram para explicar melhor a natureza da linguagem e, direta ou indiretamente, têm influenciado o ensino de língua portuguesa. É o que veremos nas próximas seções.

Letramento: a nova abordagem social do texto

O conceito de Letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos em uma tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. O que provocou tal interesse foi o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupo de poder nas cidades, enfim as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

“O Letramento é um conjunto de práticas sociais que usa a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1991). Ele é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais. O termo “letramento” é usado em vez de “alfabetização” por causa de, em certos grupos sociais, as crianças serem letradas por possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas.

Tradicionalmente, o Letramento era estudado em termos da dicotomia oral/escrito. Tal dicotomia foi substituída, na década de 1980, pela noção de *continuum*, segundo a qual há uma sobreposição dos dois sistemas. Kleiman (1991) diz que a oralidade é um objeto de análise de

muitos estudos sobre o Letramento. Isso, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

Qual a diferença entre *as práticas e os eventos de Letramento*? As práticas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Elas são atualizadas por eventos, que são ocorrências individuais e imediatas da vida social. As práticas são padronizadas pelas instituições e relações de poder; têm propósito determinado e estão inseridas em práticas culturais e metas sociais mais amplas; elas mudam, e novas são freqüentemente adquiridas por meio de processos informais de aprendizagem e produção de sentidos. Aos dois podem-se acrescentar as seguintes observações: há diferentes Letramentos associados a diferentes domínios da vida que são mediados por textos escritos; alguns Letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.

O Letramento possui dois modelos, o *modelo autônomo* e o *modelo crítico*. No primeiro caso, a escrita seria um produto completo em si mesmo, não estaria presa ao contexto de sua produção para ser interpretada; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo de reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nelas, em função do interlocutor, muda-se o rumo, improvisa-se; enfim, são utilizados outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade.

Street (1984) classifica como *modelo autônomo* as atividades de uso da escrita na escola, que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade. Já no segundo modelo, os estudos sobre Letramento são utilizados atualmente em pesquisas metodológicas que permitem descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas, procurando determinar em detalhe como elas são. Tais metodologias podem ser complementadas com as de cunho experimental, com o objetivo de aprofundar o conhecimento, mediante a combinação de métodos etnográficos e experimentais que levantam as conseqüências que diferentes práticas socialmente determinadas têm no desempenho desses sujeitos. Esse modelo é também chamado de modelo alternativo, pois destaca explicitamente o fato de que todas as práticas são aspectos, não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. Adoto a perspectiva crítica porque, explicitamente ideológica, pretende provocar uma dança de mentalidade dos responsáveis pelo ensino de língua portuguesa, investidos nas figuras de instituidor e reproduzidor do conhecimento, que implicará a construção de alunos mais críticos. Antes de situar o modelo alternativo, não só na oralidade e na escrita, mas também em dados visuais, devo analisar as práticas de ensino de língua portuguesa que são realizadas ainda na escola.

Sala de Aula: Inclusão ou Exclusão?

Início com a seguinte afirmação de Soares (1989): “A escola é contra o povo”. A autora sabiamente faz tal assertiva tendo em vista que, apesar do número cada vez maior de iniciativas públicas e privadas para aumentar “quantitativamente” o número de escolas, o quadro de exclusão e desigualdade social não tem sido modificado. A escolarização é uma das ferramentas fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por democratização a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais. No entanto, a educação não acompanhou as reais condições para efetivar a democratização do saber, O acesso a essa democratização – ao poder – foi negado pelo poder instituidor às camadas populares porque objetiva mantê-lo. Por isso “o que foi criado para o povo, na realidade, voltou-se contra o próprio povo”. Veja-se, por exemplo, que na escola quase nunca há mecanismos democráticos de gestão interna, envolvendo a participação conjunta de todos os sujeitos no processo educacional.

No entanto, o dialeto das camadas populares não é considerado, e as concepções errôneas ainda dominam o cenário do ensino de língua portuguesa: “A língua é apenas uma estrutura”; “A função primeira da linguagem é apenas a comunicação”, etc. Mas a linguagem como discurso – muita gente não viu ou não vê – sempre foi imbricada com a prática social. Ela forma discursos particulares, nos quais cada membro se constitui com múltiplas identidades, pelos diversos papéis que exerce nos diferentes discursos em vários contextos sociais.

No Letramento dominante, que é a escola, as metodologias estão sempre carregadas de crenças, valores e ideologias que perpassam o professor na sua prática social de ensino, tornam-se inúteis e formam pseudocidadãos sem o domínio da língua portuguesa-padrão; estes chegam aos bancos universitários sem saberem e sem aplicarem o que aprenderam.

Para o professor atuar no ensino de língua portuguesa, principalmente na escola pública, deveriam ser exigidas concepções claras e críticas acerca do que seja língua, gramática, variedades lingüísticas, educação, consciência lingüística crítica e formação em perspectiva discursiva.

Em pesquisa etnográfica, Heath (1983) afirma que língua e seu uso são resultado de forças sociais. A maneira como as pessoas usam a linguagem está atrelada a mudanças tecnológicas e sociais, e os professores devem aprender pela interação com o que as comunidades trazem para a sala de aula e encontrar uma maneira de usar tais práticas no próprio ensino, Segundo ela, a lição que fica para os mestres é que o aprendizado nunca pára, por isso têm de avaliar e reavaliar a maneira com que os alunos usam as palavras.

Os PCN parecem ter vindo ao encontro das novas concepções de ensino para mudar o paradigma perverso que aí está, pois estão baseados em uma concepção discursiva de ensino. Alguns de seus objetivos são o acesso à variedade de prestígio para tornar o aprendiz competente lingüística e socialmente; democratizar o saber; ajudar o professor a ampliar o horizonte de seus

alunos, preparando-os para um mundo competitivo, etc. Em um primeiro momento, em que coincidem os PCN com a teoria social do Letramento, com a Análise de Discurso Crítica, com a Consciência Lingüística Crítica no ensino de língua portuguesa?

No primeiro caso, os PCN defendem: o aluno deve ser considerado produtor de texto na sociedade e, por meio de enunciados, ser humano; o contexto, os interlocutores. os gêneros discursivos são recursos para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista, determinam formas de dizer/escrever; os gêneros discursivos, cada vez mais flexíveis no mundo moderno, dizem sobre a natureza social da língua; a situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social.

No segundo caso, os PCN, em nenhum momento, deixam de considerar a relação dialética entre sociedade e linguagem e, por conseqüência, a relação necessária que deve haver entre escola e mudança social pela linguagem: a linguagem é construto e construtora do social e gera a sociabilidade; no processo interlocutivo há imposições de hierarquia entre os pares que procuram refrear a verbalização de pensamentos e sentimentos considerados “subalternos” ou não referendados pelas autoridades que autorizam e controlam comportamentos pela linguagem; fazer compreender que pela linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal.

No terceiro caso, os PCN não consideram o educador/aprendiz meros reprodutores do conhecimento, quando afirmam: o aluno deve posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; o aluno deve questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação; dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de marginalização social.

Ensino e construção de identidade

A partir da discussão apresentada, como fica a questão do sujeito na relação ensino-aprendizagem? Que tipo de sujeito a escola quer formar? O que não se considera, ainda no contexto escolar, é a presença de um sujeito – professores e alunos – que, marcado por sua historicidade e atravessado pelo inconsciente, se vê, constantemente, diante da impossibilidade do controle e da mudança, porque as condições sociais e o poder não lhe permitem mudar. Este sujeito é o do modelo autônomo do Letramento, sujeito sujeitado (assujeitado), concepção de Althusser (1996), pois, para esse teórico, os aparelhos ideológicos do Estado são tão poderosos e hermeticamente fechados, em torno do que seria o lugar do sujeito, que não teria mais nenhum sentido falar de liberdade para se agir por conta própria.

Longe de aceitar tal concepção de sujeito, creio que o sujeito-aprendiz não deve ser mais o mesmo, isso porque ele não é homogêneo, mas social, e por isso mesmo heterogêneo marcado pelo momento histórico-social, e, portanto, construído pelas ideologias de seu tempo.

Em *Teorizando sobre a resistência*, Rajagopalan (2002) procura discutir os mecanismos da resistência em suas diversas manifestações em sala de aula. O que se poderia aplicar para o ensino de língua portuguesa. O autor prega o fortalecimento do sujeito-aprendiz com o desenvolvimento de uma consciência crítica para resistir à opressão a que está sujeito.

Segundo ele, se há resistência, há um poder opressor. Os mecanismos de repressão são constantemente renovados pelos setores da sociedade que retêm o poder, e não estão dispostos a entregá-lo de bom grado, significando que as formas de resistência também precisam ser repensadas, a fim de fazer frente às novas exigências. No entendimento dos partidários da teoria de reprodução, as escolas são nada mais que um instrumento de reprodução e manutenção da ideologia dominante. Elas servem para inculcar nas cabeças dos aprendizes um conjunto de idéias favoráveis ao *status quo* e inibir qualquer pensamento rebelde à ordem preestabelecida. Os educadores radicais que seguem esta orientação teórica atribuem qualquer fracasso educacional à ordem social da qual as escolas são entendidas como meros espelhos.

A teoria de reprodução, que coincide com o modelo autônomo do Letramento e com o ensino de língua portuguesa aplicado ainda no País, não admite nenhuma possibilidade de os sujeitos poderem assumir sua condição de agentes de ação, que possa vir a despertar mudanças no sistema vigente, por mais intensas que possam ser as forças de repressão atuando sobre eles.

A teoria de resistência, ponto defendido pelo autor, destaca-se justamente em virtude da importância dada ao trabalho voltado aos próprios sujeitos com intuito de torná-los aptos a assumirem seu papel como detentores do próprio destino. A teoria de resistência tem como meta transferir aos educandos o poder decisório a respeito de questões relativas a seus interesses, preparando-os para decisões de extrema importância que eles terão de tomar a todo instante. Ao mesmo tempo, os partidários dessa visão teórica têm plena consciência de que não se deve assumir um papel paternalista para com os beneficiários de suas ações.

Como intervir na linguagem? Fazê-lo é desconstruir os valores nela embutidos que, no entanto, os revestem da aparência da dicotomia paritária. Para tal, é preciso se empenhar em uma leitura cerrada dos textos didáticos com intuito de identificar as aporias e os pontos cegos. Aos professores cabe fornecer aos educandos os meios necessários para que eles possam adquirir formas arrojadas e criativas de leitura, e fazer suas escolhas,

Na concepção crítica da linguagem, reconhece-se que ela é atravessada por sentidos ideológicos e socialmente construídos. A Consciência Lingüística Crítica pressupõe uma visão crítica de educação, escolarização e consciência crítica da linguagem na educação lingüística, além

de representar relevante contribuição para os estudos do Letramento, entendido como prática social. Isso porque seu aparato desenvolve uma consciência crítica da linguagem, forma sujeitos conscientes, e, assim concretamente, pode desencadear um processo de emancipação, para instrumentalizá-los discursivamente para uma participação cidadã.

Conclusão

Ampliando as noções de Letramento, Hamilton (2000) discute o papel de dados visuais na pesquisa social. Em particular, informações que podem ser oriundas de imagens da mídia, as quais focalizam e representam. O principal ponto da autora a ser estudado é mostrar que as práticas de Letramento não estão presas somente a eventos de ações situadas, mas a momentos de prática capturada pela fotografia. Para ela, fotos são particularmente apropriadas para documentação de aspectos do Letramento, desde que estejam associadas a textos. Para a análise da fotografia como evento, é necessário que ela contenha quatro elementos: participantes – pessoas que interagem com o texto; ambiente – local onde ocorre a interação; artefatos – ferramentas e acessórios que são envolvidos na interação, incluindo os textos; e atividades – ações dos participantes no evento de letramento,

Chouliaraki & Fairclough (1999) defendem, também, uma análise de discurso com abordagem de diferentes semioses, Para eles, a Análise de Discurso Crítica constitui-se a partir da percepção do discurso como um elemento das práticas sociais em uma perspectiva dialética. Desse modo, o discurso integra diversas formas de representação – a linguagem escrita e falada, a comunicação não-verbal (expressões faciais, movimentos corporais, etc.), as imagens visuais (foto filmes) – tomadas como momentos das práticas sociais em articulação com outros momentos não-discursivos.

Kress (1996) afirma que a linguagem escrita está se tomando, cada vez mais, apenas um dos muitos modos de representação do domínio público e que o modelo visual ocupou o lugar central desse cenário. A afirmação, na realidade, é para afirmar que a comunicação sempre foi multissemiótica, e o que está acontecendo, no momento, apesar de não ser nada novo, ainda assim é uma mudança significativa. As teorias lingüísticas existentes não podem dar conta das mudanças semióticas que estão caracterizando o presente – e provavelmente o futuro próximo. Se a língua(gem) escrita ou falada não é mais a modalidade semiótica central, então as teorias da linguagem podem explicar apenas parte do panorama comunicacional.

Desse modo, a língua escrita ou a oral não são o meio exclusivo de representação. Assim, é impossível na pós-modernidade, com tantos recursos semióticos, fazer uma análise lingüística eficaz, sem considerar outros elementos formadores da cultura. O que os autores

defendem é um enfoque Multimodal para compreender todos os modos empregados em um grupo cultural, incluindo a língua escrita e a oral, uma vez que, em geral, a Análise de Discurso concentrou-se no texto lingüisticamente realizado,

O enfoque Multimodal é uma saída de análise mais justa. pois tenta compreender todos os modos de representação social que entram no texto com a mesma precisão metodológica que a análise de discurso é capaz de lançar no texto lingüístico. Assim, o interesse não está na análise semiótica convencional, mas na textualidade, nas origens sociais e na produção do texto e na sua leitura. Essa prática foi designada semiótica social para chamar atenção sobre todas as formas de significação da atividade social marcada no campo da política das estruturas de poder, nas quais há distintos interesses por parte daqueles que produzem textos,

Situando a questão no ensino, o aprendizado de língua portuguesa, em qualquer nível, não poderia prescindir da análise imagética, pois há muitos eventos de Letramento que apresentam linguagem escrita e falada, mas, também, diferentes sistemas semióticos. Esta afirmação abre as possibilidades de se letrar não apenas calcado na leitura, na escrita, ou na oralidade, mas na ampliação deste, tendo em vista que as práticas efetivas de Letramento são várias e estão ligadas a modos culturais mais amplos, e nestes estão as imagens que circulam no contexto sociocultural.

Como esses avanços podem ser trazidos para o contexto de ensino? O primeiro passo a ser tomado é dar voz ao aprendiz e valorizar o que ele diz como construto de sua identidade e como constituidor de interação, de experiências e de troca entre educador e aprendiz. Por isso, creio em uma devolução da voz do aluno como exigência do próprio objeto de ensino, já que a escola valoriza ainda, explícita ou subliminarmente, a ideologia da classe dominante.

O segundo passo seria a escola ter noções claras sobre o que significa ser alfabetizado e ser letrado, sobre o que é texto e gênero – já que se fala de Letramento – sobre a importância complementar entre fala/escrita/imagem, sobre o que o aluno, realmente, precisa aprender dentro de seu contexto cultural para se adequar aos avanços da pós-modernidade. Desse modo, as questões de Letramento, de gênero, de Consciência Lingüística Crítica e de Multimodalidade não podem ser abandonadas, tendo em vista que o ensino de língua portuguesa não pode estar, como está sendo feito, desvinculado do contexto sociocultural do aluno, pois é nesse cenário que a linguagem se atualiza.

Qual a importância de uma prática Multimodal para o ensino? Dada a capacidade interpretativa do signo lingüístico de compreender-se e compreender o diferente e a transferência de meio entre o oral e o escrito, poder-se-ia aplicar essa capacidade entre o lingüístico e o não-lingüístico. Nessa perspectiva, haveria fortalecimento cultural/ideológico do sujeito-aprendiz, já que teria contato com códigos distintos e perceberia a importância da circulação de textos e de imagens no contexto social. Veja o que afirma Trevisan (2002):

O reconhecimento da imagem serve como elo de comunicação com o mundo da vida, ela forma um chão comum porque desfruta o privilégio de estar em diferentes tempos e lugares simultaneamente. Cabe aos educadores dar novos destinos às potencialidades emergentes do contexto da cultura imagística, apostando na polivalência de suas manifestações e sentidos desvelados na polissemia do signo.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. PEREIRA, M. E. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CHOULIARAKI, Lillie & FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity – rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Prcss, 1992.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz. *Worlds of literacy*. Philadelphia: Multilingual ltd., 2000.
- HEATH, Shirley Brice. *Wavs with words – language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: University of Cambridge, 1983.
- KLEIMAN, Ângeia B. (Org.). *Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRESS, Gunther. “Multimodal texts and critical discourse analysis” in: PEDRO, E. (Org.). *Discourse analysis – proceedings of the First International Conference on Discourse Analysis*. Lisbon: University of Lisbon, 1996.
- KRESS, Gunther; LEITE-GARCIA, R.; van LEUWEN, T. “Semiótica discursiva”, in: *El discurso como estructura y proceso: estudios sobre el discurso. Una introducción mullidisciplinaria*. Compilado por van DIJK, Teun. Espanha:Gedisa, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. “Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos”, in: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras.
- MEC. *Planos Curriculares Nacionais – (PCN) – 1º. e 2º. Graus*. Salvador, 1999.
- PEDRO, Emilia Ribeiro (Org.). *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho, 1997.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Teorizando sobre a resistência, in: *Análise do discurso – percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Editora Plano, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Produção social da identidade e da diferença, in: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- STREET. V. Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press, 1984.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna – teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. *Pedagogia das imagens culturais*. São Paulo: Editora Unai, 2002.

