

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
FACULDADE DE LETRAS E ZOOTECNIA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Vanessa Sousa do Vale

Língua Nacional e Língua Materna: Efeitos de Sentidos na prática pedagógica

Pontes e Lacerda – MT

Dezembro / 2013

Vanessa Sousa do Vale

Língua Nacional e Língua Materna: Efeitos de Sentidos na prática pedagógica

Monografia apresentada ao Departamento de Letras – Campus de Pontes e Lacerda – UNEMAT, sob orientação do prof. Me. Divino Alex Rocha de Deus como requisito parcial para a obtenção do título de graduado em Licenciatura em Letras.

Pontes e Lacerda – MT

Dezembro 2013

Vanessa Sousa do Vale

Língua Nacional e Língua Materna: Efeitos de Sentidos na prática pedagógica

Esta monografia foi apresentada a Universidade do Estado de Mato Grosso
(UNEMAT) como requisito parcial do título de licenciado em letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Divino Alex Rocha de Deus

Orientador

Prof.^a Dra. Eliana de Almeida

UNEMAT – Pontes e Lacerda-MT

Prof. Me. Joil Antônio

UNEMAT – Pontes e Lacerda-MT

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a DEUS que me deu força para chegar até aqui e me ajudou nos momentos que já havia perdido a fé. Agradeço a meus pais que sempre me incentivaram a continuar e sempre acreditar que era possível, ao meu esposo que me “suportava” nos momentos de desespero e sempre esteve comigo, agradeço imensamente a meu orientador Professor Divino, que sempre me apoiou e me ajudou nas horas que eu mais precisei, apontando-me o que os possíveis caminhos; e por fim agradeço a meus amigos pelos momentos vividos na Unemat, os quais se tornarão inesquecíveis: Rosana, Wellington.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	02
2. Um breve estudo sobre a Análise do Discurso.....	03
1.2. Formação discursiva: Língua-sujeito e história.....	04
2. Língua Nacional X Língua Materna.....	09
3. Análise: Olhar discursivo para o ensino de língua portuguesa e PCN'.....	14
4. Considerações finais.	23
5. Referências bibliográficas.....	26

Introdução

Muito se tem discutido sobre ensino de língua no âmbito escolar. São diversas questões que permeiam a prática pedagógica. Constantemente se houve lamentos de professores quanto ao pouco desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa. Pesquisas apontam que as dificuldades percebidas não são particulares de uma região brasileira, mas atinge, de modo geral, as escolas de todo país. A partir desse contexto filiamos à Análise de Discurso (materialista-Pêcheux - 1969; Orlandi- 1996) teoria que nos permite realizar gestos de leitura sobre materiais pedagógicos de ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

Discursivamente nem língua nem sujeito são completos. O homem se constitui em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar. Orlandi pontua que “o sujeito se submete a língua (guem) – mergulhando em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido a significar-se...” (Orlandi 2008: 103). Desse modo, para Análise de Discurso a relação língua e sujeito é constitutiva.

O homem é desde sempre sujeito, dominado ao simbólico, a uma ordem significante, quando nascemos já encontramos uma língua estruturada e em funcionamento, que significa o mundo e nos significa, que nos captura e enreda em sua ordem onde o linguístico e o não linguístico se articulam de forma determinada histórica e inconscientemente. A partir dessa conjuntura queremos problematizar a relação de língua posta em jogo no contexto de ensino com as seguintes questões: que relação língua/sujeito se constitui no discurso sobre ensino de língua Portuguesa? Como se constitui o saber nesse discurso?

1. Um breve estudo sobre a Análise de Discurso

Análise de Discurso de linha francesa (AD) foi fundada nos fins dos anos 60, dentro de um debate filosófico que buscava estabelecer as bases materialistas para as práticas da linguagem, teoria essa que foi fundada por Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil.

A Análise de Discurso é um campo da Linguística que busca compreender as construções ideológicas em um texto por meio de uma análise discursiva. Por este viés é possível mostrar como constitui o discurso, dar visibilidade que de estar inscrito em uma determinada formação discursiva é estar atravessado por diversas formações ideológicas no interdiscurso.

Em “Análise de discurso: princípios e Procedimentos” de Eni Orlandi, vemos que a autora aborda a questão de que AD, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: como o estudo do discurso observa-se o homem falando”(p.15). Portanto, vemos que a Análise de Discurso busca compreender a língua fazendo sentido, sendo assim temos que observar que AD trabalha com modos diversos de significar.

Nessa perspectiva compreendemos que o discurso é uma construção social, não individual e, por isso mesmo, só pode ser analisado considerando o seu contexto histórico-social, uma vez que o discurso materializa uma relação de mundo determinada historicamente. Neste sentido, é de fundamental importância entender os conceitos de sujeito, discurso, interdiscurso, formação discursiva e formação ideológica como de dispositivos teórico de interpretação e análise.

Para Orlandi (2003), é necessário levar em conta o homem na sua história, considerar os processos e as condições de produção da linguagem “pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações em que se produz o dizer” (p.16). Discursivamente nem língua nem sujeito são completos. O homem se constitui em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar. Nas palavras de Pêcheux, “as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas”

(PÊCHEUX, 1995. p. 160).Desse modo, para Análise de Discurso a relação língua e sujeito é constitutiva.

1.2 Formação discursiva: língua, sujeito e história

Em Orlandi (2003) vemos que compreender a formação discursiva é fundamental para a Análise de Discursivo, pois permite compreender o processo de produção de sentidos. Esta noção discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada, determina o que deve ser dito: “As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “produzem” efeito sentido dessas posições ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (p.43, 2009).

Nessa perspectiva teórica, a análise discursiva se propõe a compreender como o discurso. Esse estudo só torna-se possível porque a língua fornece as pistas que significam determinados pontos de vista que, apesar de muitas vezes silenciados, dissimulados pela língua, estão presentes e constituem sentidos. Pêcheux formula a ideia de que o sujeito é interpelado pela ideologia que o constitui, mostrando que, ao enunciar, todo sujeito fala a partir de uma formação discursiva e, assim, marca uma posição de sujeito. Dessa maneira, esse posicionamento acaba por constituir no sujeito uma identidade enunciativa.

Nesse ponto, Pêcheux nos traz a noção de Formação Discursiva (1988: 160) “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, (...) determina o que pode e deve ser dito”. A partir dessa ideia podemos dizer que as palavras constituem sentido através da Formação Discursiva (FD) em que o sujeito se insere. Disso decorre, conforme Pêcheux (1988: 162) “... que essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ sempre, antes, em outro lugar e independentemente...”. Pêcheux afirma, também, que as FDs “(...) mantêm entre si relações de determinação dessimétricas”, pois são constantemente invadidas por elementos que vêm de outras FDs.

Desse modo, as FDs passam a existir por meio do interdiscurso, o qual se caracteriza por “algo que fala sempre antes, em outro lugar e independentemente,

isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1995, p.162). Todavia, a existência do interdiscurso é dissimulada através da evidência do sentido, sendo que cada sujeito interpelado ideologicamente possui a “sua” realidade, por estar inscrito nesta ou naquela formação discursiva.

Para Orlandi, o interdiscurso é tratado como memória discursiva. Segundo a autora:

“o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentidos. E é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passado para o “anonimato”, possa fazer sentido sem minhas palavras” (ORLANDI, 2003, p. 33).

Necessitamos, impreterivelmente, dessa memória discursiva para que os discursos façam sentido socialmente. Entretanto, quando o sujeito está inserido em uma formação discursiva, utilizando um dispositivo de interpretação ideológico, ele não percebe essa necessidade, ou seja, ele não percebe que não é a origem do que diz.

Pêcheux dá uma grande contribuição aos estudos linguísticos ao desenvolver a compreensão de que a linguagem é uma importante forma material da ideologia. Pela a análise do discurso, ele procura demonstrar os embates ideológicos que ocorrem no funcionamento da linguagem e a existência da materialidade linguística na ideologia, a fala, como uso da língua, aparece como um caminho da aparente liberdade humana; avançar no caminho estranho que conduz dos fonemas ao discurso é passar gradativamente da necessidade do sistema para a contingência da liberdade.

Referindo-o à sua exterioridade, mas exterioridade essa relacionada ao linguístico. Nem, de um lado, só a língua, nem de outro só a situação-lá, o fora. E é a isso que referimos como forma material, linguístico-histórica, fazendo intervir a noção de interdiscurso (que refiro como memória, saber discursivo): alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente (M.Pêcheux, 1975). Não se abandona o exterior específico, mas ele é atravessado pelo exterior constitutivo (o interdiscurso).

Para isto a Análise de Discurso reúne, deslocando de sua rede de filiação teórica, língua-sujeito-história, construindo um objeto próprio, o discurso e um campo teórico específico, a análise de discurso precisamente. Com as palavras de Eni Orlandi, podemos resumir no que consiste compreender a linguagem e tudo que a envolve com os olhos voltados para a Análise de Discurso pecheuxtiana: “há sempre interpretação” (ORLANDI, 2007, p. 21). Interpretamos no momento em que produzimos nosso dizer e interpretamos no momento em que entramos em contato com os dizeres dos outros, produzindo sentidos.

Em Discurso e Texto, Orlandi (2008) afirma que “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia”. Para fazer sentido é necessário que os sentidos signifiquem para o sujeito e na história.

Da mesma forma, para que os fatos e os sujeitos façam sentido, pressupõe-se sua entrada no simbólico. Nesta confluência do histórico com o linguístico, o trabalho de análise incide sobre a forma matéria que é como diz a autora “a forma encarnada na história para produzir sentidos”, “o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (Orlandi, 1999: 19). A forma material é, portanto linguístico-histórica e realiza-se no sujeito.

No que tange a nosso objeto de análise, podemos ver que em nosso país vivemos não somente com várias línguas que resistem, como também com vários jeitos de falar. Todas as línguas são em si um discurso sobre o indivíduo que fala, elas o identificam. A língua que usamos para dizer quem somos já fala sobre nós, é, portanto, uma materialidade de constituição de identidade. As línguas são materialidades históricas e estão sempre pautadas inseparavelmente daqueles que as falam. É por isso que são elementos fortes no processo de identificação social dos grupos humanos.

Orlandi nos expõe que sentido é “relação a”, daí a sua opacidade, a sua espessura histórica e o seu permanente estar em movimento. Rompendo com toda uma tradição de estudos da linguagem, para a Análise de Discurso o sentido literal é um efeito ideológico, ou seja, é a ideologia que produz a ilusão da estabilidade da relação língua/mundo e da literalidade dos sentidos. De acordo com Pêcheux, é nas relações de metáfora, de transferência que o sentido se produz, não havendo, portanto, um sentido em si, preso às palavras, somos todos interpelados

ideologicamente, e o analista de discurso não foge a essa regra imposta pela língua e pela história.

Notamos que o Brasil, como de resto a totalidade dos países do mundo, é um país multilíngue. Um aspecto histórico fundamental do funcionamento das línguas é que elas funcionam sempre em relação a outras línguas. No caso especificamente do Brasil, ao mesmo tempo, as línguas são sempre divididas internamente, elas são uma e ao mesmo tempo são muitas, e é por isso que elas se modificam, se transformam. Esses aspectos têm sido tratados na história das ciências da linguagem através da linguística histórica, da geografia linguística, da dialetologia, da Análise de Discurso. Cada campo epistemológico propõe conceitos ao que se refere à questão da língua e sua divisão (no) social.

De modo geral, percebemos que fazem parte destes conflitos conceitos ligados à lei, ao Estado, por um lado, e ao familiar, à infância, ao comunitário, local e, sobretudo, ao materno, por outro lado. Muitos conceitos e noções foram produzidos na busca da compreensão dessa divisão necessária das línguas em seu funcionamento. Entre estes temos o próprio conceito de língua, os conceitos e noções de dialeto, falares, registro, estilo, mudança, variação, diversidade, unidade, heterogeneidade, contato, substrato, adstrato, superestrato, empréstimo, estrangeirismos língua padrão e língua culta, etc.

Do campo discursivo, vemos que a nossa relação com a linguagem é essencial para nos constituirmos em sujeitos sociais e históricos, tendo em vista que “ao significar, o sujeito se significa” (ORLANDI, 2007, p. 22). As ideologias nos interpelam enquanto sujeitos através da linguagem, fazendo com que os discursos situados em momentos socio-históricos e ideológicos distintos atravessem os discursos produzidos na atualidade. Portanto a linguagem produz sentidos para comunicar e para não comunicar, assim, postula Pêcheux (1988). Sua função central está em ostentar a posição do sujeito que a emprega. O poder da linguagem é de evidenciar as autoridades de determinado discurso. Como é próprio da Análise do Discurso, a linguagem não é considerada como algo dado, mas como fato e tem sua origem ligada à representação política. A linguagem, de acordo com Pêcheux está relacionada à ideologia. Precisamos, desse modo, situar as diferentes materialidades de funcionamento da língua no Brasil com o político e com o histórico.

2. Língua Nacional X Língua Materna

Queremos é dar visibilidade à diferenças de materialidades em diferentes modos de funcionamento das línguas em nosso país e problematizar o espaço político para tais materialidades. Podemos dizer que entre a relação dos falantes e as línguas entram em determinadas categorização. Conforme Guimarães 2005, língua materna é dita como a que se fala no local em que se nasce, a primeira língua; franca é a língua praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes; língua nacional sempre compreendida como a língua de um povo que dá a seus falantes a percepção de pertencer a um povo e língua oficial é pensada como a língua do Estado, a obrigatória nas ações formais deste Estado.

Do ponto de vista discursivo, as duas primeiras abordam relações do cotidiano e as duas últimas tratam das relações imaginárias, ideológicas e institucionais. O imaginário de unidade da língua oficial e nacional sobrepõe-se à língua materna. Essa compreensão para nós leva a compreender o processo político de dominação, que faz com que outras línguas sejam significadas por um caráter de inferioridade, por consequência, o falante é tomado por uma divisão política dos lugares sociais como falante de uma língua que não é a língua que o identifica imaginariamente como parte de um povo. Isso acaba por produzir o imaginário de incapacidade de falar a língua Portuguesa, portanto, afeta o modo de subjetivação do sujeito, pois a diferença não é colocada na ordem linguística, mas é atravessada pela relação de poder no social.

No tocante à diferença da língua materna e a língua nacional, vemos que o esquecimento se dá quando acontece o apagamento da língua já conhecida, a que é usada em nossa infância, com nossa família, para assim o sujeito tomar/apropriar (imaginariamente) da língua oficial a qual o estado coloca como a Língua Nacional, portanto apagando o lugar de uma (materna), e surgindo legitimação de outra (a nacional).

A língua nacional e a língua materna não se recobrem, nem em termos empíricos, nem em termos de seu estatuto na prática de linguagem, de tal modo que se torna impossível ao sujeito transitar do estatuto de língua materna ao de língua nacional sem ter de mudar de estrutura de língua.(Payer, 1999, pg, 4).

Em “Dimensões Materna e Nacional das Línguas”, Payer afirma que o português que se passou a falar aqui traz uma memória européia, mas historiciza-se na colônia de modo específicos em função do contato com as demais, línguas européias, indígenas e africanas. Mas essa isso ocorre, sobretudo, em desempenho da própria formação histórico-social e posterior transformação política da colônia em nação independente.

Segundo Payer (2009) essas agregações conceituais, incluídas à singularidade da situação histórica da imigração italiana no Brasil, e a certo cuidado interpretativo que o objeto “memória” requer ao ser tomado com relação à ideologia, foram se conduzindo a uma constatação empírico-analítica, junto a uma formulação teórica que parece central na reflexão, a de que certos traços de memória da língua materna, que foi apagada na história, retornam para o sujeito, através da materialidade da língua, aqui re-significada como memória na língua.

Considerando o processo de nacionalização, sobretudo na década de 1930, dos imigrantes do período republicano no Brasil (1880-1930), a autora estuda como os traços da memória histórica são materializados na língua: tanto em sua estrutura quanto na relação dos sujeitos com as línguas. A história da imigração predispõe a relação sujeito/língua, dada à injunção e o apagamento de línguas. A partir de Payer percebemos a sensibilidade presente nessa delicada relação com as línguas e as formas linguísticas é componente do sentido. Nesta direção, consideramos desejável e possível estabelecer um estatuto mais consistente à presença de um vasto material “silenciado” ao longo da história brasileira, que sobrevive como memória de línguas apagadas, assim produzindo os seus efeitos no discurso. Payer afirma que:

Nesse processo somos levados a compreender como a língua materna, apagada na história, guarda entretanto um lugar no sujeito, como memória e como matéria de valor simbólico indelével, e com proporções afetivas intensas, sujeitas a múltiplos modos de identificação, como a memória (afetiva) romantizada, a (de)negação, a ironia.(2009).

Após analisar o apagamento da língua dos imigrantes em relação à língua nacional, Payer compreende que isso se dá na relação com aos nativos do Brasil.

Para isto, primeiramente é preciso considerar que a diversidade linguística é constitutiva de uma memória, a qual é designada como língua brasileira. Memória de heterogeneidade linguística e não de uma língua UMA .A questão é histórica e passa pelo modo a língua se constitui no Brasil. Para Orlandi:

“Consideramos, pois, a heterogeneidade linguística no sentido de que joga em nossa língua um fundo falso, em que o “mesmo”abriga no entanto um “outro” um “diferente” histórico que constitui ainda que na aparência do “mesmo”, o português –brasileiro e o português – português se recobrem como se fossem a mesma língua , no entanto não são.() “A nossa língua [brasileira] significa em uma filiação de memória heterogênea”(Orlandi, 2002,p.23)

A questão da heterogeneidade é constitutiva na formação da língua brasileira. Entretanto, o que vemos é que nem todos os funcionamentos linguísticos têm o a mesma consideração social no Brasil, falantes da classe rebaixada que contribui para linguagem não padrão são as maiores vítimas de preconceito linguístico, cultural e social. Mesmo que as instituições oficiais,as quais são encarregadas de planejar a nossa educação,reconheçam a importância de se trabalhar o assunto em questão, o modelo que predomina não aponta o político na língua.

“Nesse modelo, o papel do falante é o do seguimento de normas apresentadas como se a-históricas, sem que seja questionado o papel político da normatização[...] Linguisticamente, temos aí um sujeito desconfortável diante da língua imaginária cujas regras deveria “dominar”, mas não domina. E absolutamente desencorajado a escrever ou falar de maneira original ou crítica, o que traz consequências, inclusive, sobre a produção literária. Socialmente,temos um sujeito treinado para seguir a norma sem saber como ela se estabeleceu e sem questioná-la como construto social” (Sheila 2005,pg,3.)

Conforme a compreensão de Sheila (2005), temos na prática pedagógica da Língua Portuguesa a projeção de sujeito/aluno que é determinado pela forma política que o Estado regula e distribui a língua para os falantes, o que sustenta uma língua como a certa, a língua nacional, em oposição a outras, inclusive à língua materna. Assim, os espaços de enunciação distribuídos faz com que sujeito aluno faça um

silenciara língua que já tem construída no seu meio familiar, para ser cidadão brasileiro de uma só língua (Estado).

Notamos aí que existe uma tensão entre a língua nacional e a língua materna, na extensão que a entendemos e que também se depara como uma questão teórica mais complexa, invadindo o próprio estatuto das línguas - de língua nacional e de língua materna - tanto na história quanto na constituição da subjetividade que se apresenta na prática de linguagem dos sujeitos envolvidos. A língua nacional e a língua materna não se coincidem nem termos empíricos, nem em termos de seu estatuto na prática de linguagem, de tal modo que se torna impossível ao sujeito transitar do estatuto de língua materna ao de língua nacional sem ter de mudar de estrutura de língua. (Payer 2006)

Nessa conjuntura percebemos que, como sujeitos históricos, temos para com a língua, relações de identificações várias. Uma delas é a que a apresenta como língua da norma, da correção, língua que deve ser aprendida na escola, cujo domínio sustenta a ideia de um usuário leitor eficiente e bom falante. Esta dimensão da língua é aqui tratada sob a perspectiva da Língua Nacional.

Por outro lado, Língua Materna é a língua construída junto à criança pela mãe, já desde a partir de seus primeiros sons, como estruturante do sujeito desde a infância, ela envolve também a dimensão das intensidades do dizer, do saber e dos afetos que inundam a língua e o mundo por serem postas ao sujeito pela mãe/pelos cuidadores que estão mais próximos. Daí sua dimensão não se apagar facilmente.

Nessa conjuntura, a língua materna funciona também como memória histórica de uma língua apagada, mas que se mantém mesmo difusa retorna na prática de linguagem, participando, desse modo, da constituição do sujeito da linguagem. A memória histórico-discursiva apresenta-se já na língua, em estruturas mínimas, como variações sonoras, fonéticas, morfológicas, sintáticas etc. É neste sentido que pensamos que a língua encontra-se em pleno funcionamento como um “lugar de memória”.

Portanto, podemos notar que língua nacional e língua materna não são as mesmas porque se tratam de conceitos e materialidades diferentes, que circunscrevem fenômenos distintos em seu funcionamento na relação do sujeito com a língua, em face da memória histórico-discursiva.

3. Análise: olhar discursivo para o ensino de língua portuguesa e PCN's:

Uma das discussões mais frequentes atualmente na área de educação engloba os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN, 1998). Perante tantas pesquisas e apontamentos sobre o ensino de língua nas escolas, pretendemos fazer uma análise discursiva sobre o ensino de língua portuguesa, tomando como recorte o modo como o documento discursivo sobre a língua. Nosso gesto de escuta tenta compreender se o PCN projeta ou não a relação material de língua materna e língua nacional tal como discutimos em Payer e com isso buscamos problematizar as implicações postas para sujeito e língua no âmbito escolar.

Ao começarmos ler o PCN de Língua portuguesa para o ensino fundamental, notamos que o documento é dividido em duas partes: apresentação da área de língua portuguesa, em que se propõe discussões sobre a natureza da linguagem, o ensino dessa disciplina, objetivos e conteúdos e a relação texto oral-escrito/gramática; e língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclo, em que são apontados os objetivos e conteúdos específicos para essa fase, divididos em prática de análise linguística.

Na área que se refere ao ensino de língua portuguesa é apresentada uma proposta de trabalho a qual é colocada como um meio de promover a participação crítica do aluno quanto a sua língua e que, para isto, se apontaria/trabalharia as variedades e pluralidades de uso.

Notamos também presente no documento proposta de trabalho com a modalidade oral. O PCN nos afirma a necessidade de seu desenvolvimento na medida em que os alunos serão avaliados na hora de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes modos da oralidade:

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos.

Do ponto de vista discursivo, não podemos deixar de considerar que o aluno chega à escola com uma língua já constituída, pois pensamos aí um sujeito que se constitui na e pela língua. Essa relação constituída não deve ser silenciada pela escola PCN. Nesse sentido, observamos que no documento projeta um gesto de que a oralidade deve ser trabalhada enquanto objeto de estudo em sala de aula, tendo como ponto de ensino diversos conteúdos. No PCN se afirma que se tem que abrir mão do pensamento de que o fato dos alunos já chegar à escola com uma modalidade de língua, não significa que não se trata de competência da instituição. Neste dizer, ecoa que a prática pedagógica tem se sustentado neste pressuposto. Esse é um imaginário que faz silenciar o político na língua. A escola deve criar circunstâncias para fazer com que o aluno possa compreender os espaços de dizer marcados pelo social e trabalhar novas situações de sentido de língua oral.

No PCN, logo na introdução da Caracterização da Área de Língua Portuguesa, podemos ler:

“Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e na avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente”. (p 20)

Se em documentos que legitimam a prática de ensino de língua (como vemos no PCN) parece haver uma projeção para problematizar a relação em que se dão as línguas, interessa-nos compreender de modo o sujeito (escolar) constrói o imaginário de língua como homogênea. Isso aponta que é necessário produzir deslocamentos, não apenas mostrar ao aluno a existência da chamada variação linguística, mas fazer significá-las enquanto materialidade sócio-histórica e apontar o embate do espaço de enunciação, fazendo conhecer e compreender que a língua que (se) fala está investida de valores construídos no social e está dividida de forma desigual (cf. Guimarães 2005). Contudo, notamos que o documento coloca a

questão do aluno se adequar as determinadas situações que o cotidiano irá fazê-lo enfrentar, o que ecoa uma visão da sociolinguística, a ideia de que não se trata de uma questão de erro, mais sim de se adequar às situações. Como bem observa Sheila(2006) em “A Linguística na formação do professor”:

Com a inclusão da variação, a escola não deve mais falar em “erro”, mas em “adequação”. Esta orientação é apresentada por Possenti na discussão do princípio “Todos os que falam sabem falar”. Ao usar uma “variante” inculta, o falante não erra – já que, como afirma Possenti, aquele que fala sabe falar, isto é, os falantes chegam à escola com um saber linguístico que a escola não deve desprezar. O que o falante faz, ao usar a variante inculta, então, é colocar-se de maneira *inadequada* (e não errada) em relação à norma. Há, então, ainda, a norma – a variante culta, em torno da qual se constroem outras normas marginais – a da informalidade, a da oralidade, etc. a serem seguidas no momento certo. O papel do falante, assim, continua sendo o de seguir a norma, ou melhor, as *normas*. Linguística e socialmente, continuamos a ter aí o sujeito conformado às normatividades, sem se dar conta de que elas são construídas pela sociedade ou de que ele pode ter um papel ativo em relação a elas (pg,7).

O documento coloca em questão o que estamos chamando de silenciamento da língua, visto acontecer com bastante frequência nas escolas como uma política do silêncio, não como um lugar vazio, mas como uma possibilidade de (in) capaz de falar ‘sua’língua (na relação à língua nacional), uma que não compreender as normas que instrumentalizam o dizer. Orlandi define esse silenciamento como “política do silêncio”, ou seja, é onde se dá a relação entre o dito, o que poder dizer ou não poder dizer.

No documento, a contradição se põe, ao mesmo tempo em que trata o silenciamento da língua oral, o PCN propõe práticas de linguagem em que podem possibilitar o trabalho com a materialidade da língua materna, vejamos dois recortes seguintes:

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e

de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.(PCN, p 25)

Do ponto de vista teórico, percebemos aí uma abertura para um trabalho pedagógico em que a relação língua materna e língua nacional possam se tornar objetos de estudos e discussão na escola. Mas a contradição se põe quando no documento materializa-se sobre uma necessidade de ensino da língua oral:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.” (idem, p. 67)

Vemos aí um gesto que tenta considerar a prática da linguagem fora do político, sustentado por um modo de ensino de língua portuguesa socio-linguística (apagando assim, os espaços enunciativos sócio-historicamente constituídos). Percebe-se aí, uma tentativa de projetar um espaço pedagógico em que o aluno tome a língua enquanto objeto de estudos nos diferentes espaços de enunciação (cf. Guimarães), mas é pego pela necessidade de apontar língua oral como oralização da escrita (cf. Orlandi), pois a injunção de trabalhar a língua como nacional é constitutivo para o Estado, como vemos em “usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam exercício da cidadania”.

No que refere especificamente à língua materna o documento discursiviza como uma “dimensão linguística” que não deve ser perdida:

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas.
(PCN,p 34)

Compreendemos que o documento projeta um jogo discursivo entre o não esquecimento da língua materna e a necessidade de apropriação de uma língua adequada. Em várias páginas nota-se uma cobrança do ensino da linguagem oral e da língua materna, mas o que sustenta esse discurso está na ordem de uma língua homogênea, a ideal para que o aluno seja bem sucedido em entrevistas, em falas ao público e nas diversas situações que a sociedade irá cobrar durante sua vida.

Diante desse jogo discursivo que norteia a discussão do PCN, perguntamos: é possível a escola (enquanto instituição do Estado) trabalhar a relação sujeito e língua considerando a memória de língua que constitui o sujeito aluno? Na prática pedagógica tem se colocado em questão a relação de língua nacional e língua materna para os alunos?

Notamos que a maioria dos alunos entra em uma sala de aula com um imaginário já constituído sobre língua portuguesa: o que ecoa é que não se sabe falar a língua (objeto de ensino da escola) e pesquisas (Orlandi, 2008; Sheila 2006) apontam que esse imaginário intervém na constituição do sujeito com a língua -o aluno se vê significando pelo não pertencimento, como à margem, desautorizado a pensar e problematizar sobre a língua.

Segundo o conceito de Gallo (1995), a escola é o lugar onde se conservam os dois discursos ao mesmo tempo, o da oralidade e o da escrita. Conforme a autora, para a escola o sentido continua sendo único, a seu ver, a escola é uma instituição “mantedora” do discurso escrito e não uma instituição “produtora”. Assim, definido o discurso como “prática linguística de um sujeito em determinadas condições de produção” e considerando que o texto é “o produto de um discurso, mas que, no entanto, conserva em si as pistas que remontam à materialidade histórica que está na origem de sua produção e que são atualizadas pelo sujeito em um movimento de reprodução/transformação”, a autora opta, para comprovar suas hipóteses sobre discurso oral e discurso escrito, pelo método de Análise do Discurso que, segundo ela, se justifica por ser um método que parte do texto, refaz a trajetória do sujeito que produziu o texto, através das pistas que o texto oferece, passando necessariamente pelas condições de produção do texto, para retornar finalmente ao texto e compreendê-lo.

Na discursividade materializada no documento, percebemos que o que sustenta a prática do ensino do discurso da escrita (tal como Gallo 1995 discute)

está para a ordem do nacional, na qual o aluno é pensado enquanto sujeito de um Estado Nacional, onde a escrita é um modo de ser cidadão:

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania(PCN, 1999, p. 32).

Do ponto de vista discursivo, como as considerações acima, a questão não está em apontar um modo de língua para a racionalidade, objetividade (onde imaginariamente se põe a língua Nacional) em oposição a outros modos de língua como as variações (como propõe o PCN). Portanto, podemos notar que os tipos de discursos aceitos que funcionam como verdadeiros garantem a manutenção do poder em suas práticas discursivas. Vieira em *“Espaços urbanos –espaços da escrita”* coloca que :

Falar em sujeito que sabe–ou não-sua língua e de uma língua pode ser aprendida –ou-não-por sujeitos já falantes. Podemos assim falar em comunicação, objetividade, racionalidade. Do interior de uma metalíngua universal imaginária, o sujeito-cidadão –letrado ou não-significa e faz funcionar de uma maneira específica o homem e o mundo, em um espaço –tempo físico e cronológico, onde se estabelecem relações,públicas e privadas, medidas pela letra: a cidade.

Consideramos os elementos sócio-históricos e ideológicos como constitutivos do discurso, uma vez que as palavras podem mudar de sentido, segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam (PÊCHEUX,1988).Assim notamos que a questão do “erro” questão “está aberta ao exterior que a constitui: a língua é voltada ao equívoco;todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, de se deslocar discursivamente de seu sentido”(PÊCHEUX, 1990). Filiamo-nos, portanto, a uma noção de língua que reconhece a incompletude como constitutiva. O sistema não é fechado, pois para significar a língua se volta ao exterior, expondo-se ao equívoco. Assim os “erros”, as “incompreensões”, as “ambiguidades” não são decorrentes do uso “inadequado” da língua, mas nos mostram que faz parte de sua ordem própria expor-se à história e, com isso,põe ao “desentendimento”, aos

“equivocos”.Orlandi (1999: 54) destaca que “a linguística não pára, desde sua origem, de senegar através de uma alternância de errâncias e de reunificações enganadoras”.

Notamos que esses aspectos conflitantes e constitutivos da língua não ecoam no documento de língua portuguesa, cujos pressupostos estabelecem ligações com as necessidades históricas a que o processo de produção de conhecimento está submetidas. (...) Por mais que o PCN problematiza a necessidade do reconhecimento de diferentes formas das línguas, como em: “O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola [...]” (p. 26) - a regularidade discursiva no documento sustenta o pressuposto da adequação a formulada pela Sociolinguística, no qual o político na língua não se discute.

Sobre esse pressuposto da sociolinguística, Sheila(2006)aponta como é pensados os diferentes modos da língua:

O que o falante faz, ao usar a variante inculta, então, é colocar-se de maneira *inadequada* (e não errada) em relação à norma. Há, então, ainda, a norma – a variante culta, em torno da qual se constroem outras normas marginais – a da informalidade, a da oralidade, etc, a serem seguidas no momento certo.

Nessa perspectiva, o ‘bom aluno’ se diferenciaria pela capacidade de fazer adequações ao uso da língua como não houvesse uma relação histórica e constitutiva do sujeito com a língua. Não de trata apenas de escolha.Portanto, é necessário historicizar a relação do sujeito com a língua que se ensina (seja ela qual for), pois é na relação língua/história/sujeito que dá o sentido.

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história,com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia.(Orlandi, 2002 p.15.)

Não podemos de nos esquecer de que língua é uma questão de Estado. No documento, vemos como o ensino de língua é pensado como forma de fazer o aluno tornar-se um cidadão. Para isto, o Estado exclui a língua materna como competência discursiva do aluno, numa tentativa que aluno comece a usar a língua posta como

Nacional (adequada) nas situações do seu cotidiano: “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua [diríamos, a do Estado] competência discursiva” (PCN, p.25).

Numa perspectiva que leva em consideração os elementos sócio-históricos e as condições de produção, conforme preconiza Pêcheux (1998), chamando a atenção para o papel do sujeito na produção de sentidos: “(...) as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes--, mas decorrentes das condições em que este discurso é realizado”. (p. 25). E as condições de produções projetadas para o aluno são a de dizer enquanto cidadão, portanto, deve se dizer a partir da língua nacional, a língua do Estado, o que está para além de adequação de uso da língua.

Pêcheux o define discurso como efeito de sentido entre locutores. Não como transmissão de informações, mas fazendo parte do funcionamento social geral. Sendo materialidade específica da ideologia e a língua sendo a sua materialidade, podemos dizer que o discurso é o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos. Embora no PCN a língua é pensada na relação com a exterioridade, ela é concebida como um meio onde se separa o interno e o externo e não é como uma materialidade em que as relações são constitutiva:

Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico, no que diz respeito: **aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia).** (p. 60, grifo nosso).

Voltamos ressaltar que a Análise de Discurso inscreve-se em um quadro que articula o linguístico ao socio-histórico e ideológico, porque a linguagem, enquanto discurso, é compreendida como um modo de produção social, portanto, falar de língua(gem) é falar de uma materialidade onde o linguístico, o histórico e o social é constitutivo. Sendo um estado discursivo de um processo mais amplo, o discurso não tem início nem fim, pois é “uma palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 1999, p. 15). E por essa mesma razão que o discurso “não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se

diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos”. (ORLANDI, 1996, p. 83).

OPCN coloca o uso da linguagem como um meio do aluno se descobrir como o mundo, de se fazer existir perante uma sociedade, portanto, silencia o político que aí se põe, pois a língua enquanto simbólico dividido intervém no modo interpretar o mundo, o social e a própria língua.

Considerações finais

Diante dos questionamentos apontados sobre o olhar discursivo do ensino de língua portuguesa do documento PCN, notamos que o documento tenta resolver a questão conflitante que se põe do ensino de língua no Brasil. Em vários momentos percebemos a preocupação perante esse ensino que, ora se coloca a abertura para os diferentes funcionamentos da língua, ora procura assegurar uma língua (do Estado) como condição de cidadania.

O documento coloca constantemente é na /pela a linguagem que direta ou indiretamente que os sujeitos/alunos serão inseridos em uma sociedade, mas há uma injunção forte de trabalhar a língua pelo viés do Estado, pois a condição de produção falar de enquanto objeto de ensino de língua é atravessado pela questão da cidadania. Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva (PCN, pg. 23).

Nos PCN, notamos que o documento buscar tratar da questão diversidade lingüística pelo viés sociolinguista, tentando resolver do preconceito as diferenças linguísticas. Mas, a partir de Sheila 2006, em “A linguística na formação do professor”, compreendemos que sociolinguística concebe essas diferenças como uma “concepção de língua abrange variantes não-padrão, o que é considerado um gesto de inclusão das diferenças linguísticas e, por essa via, das diferenças sociais” (pg.4).

Diante disto, pudemos compreender como é tratado no documento a questão das variedades da nossa língua e como o PCN vem trazer esse apontamento para o ensino de língua Portuguesa. Conforme notamos o documento coloca em questão do uso da língua, o que para o ponto de vista discursivo é um tratamento a-histórico e apaga o político da língua.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que

fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa - dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN pg,31).

Podemos ver que o documento se pauta num pressuposto que o aluno pode, em diferentes situações, tomar sua competência linguística e escolher/adequar qual língua usar. Apaga-se aí a determinação socio-histórica que divide os espaços enunciativos de forma desigual. Como vemos em Payer(2006 e 2007) língua materna e língua nacional não coincidem, porém, no modo como língua é pensada no PCN, a diferença aí é pensada como questão de adequação, permitindo projetar língua como unidade.

Orlandi(1998)em “Identidade e linguística escolar” expõe que “é preciso que haja unidade na língua, para que as diferenças se organizem significativamente: falamos a mesma língua (o português brasileiro), mas falamos diferente e isto garante singularidade.(pg, 204). Nisto,o PCN é pego pela necessidade de trabalhar a língua enquanto unidade do Estado: e a escola por sua vez é uma instituição do estado sócio-historicamente constituída não consegue romper com essa necessidade de uma nação que fala a mesma língua, um povo que tem uma identidade brasileira. Como já dizia Pêcheux:“língua é uma questão de estado”.

Daí que a questão da língua faz parte desse “valor”: o Estado propicia uma política de mapeamento das diversidades linguísticas, de processos de oficialização, de campanhas de educação, que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto, apagá-las.

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental,espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.(PCN, p 32)

Portanto, vemos como o documento coloca em questão que ensinar os alunos a usarem mais a língua formal da oralidade, (o que nem sempre coincide com a língua materna), pois em falas públicas os sujeitos sofrem a injunção a significar (se) pela língua do Estado, sendo, portanto uma cobrança que o Estado coloca como obrigatória da escola, pois isso implica formar cidadãos.

Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de **capacidade intelectual e linguística dos alunos**, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, **implica usar padrões** mais próximos da escrita. (PCN, pg, 30).

A partir do gesto de análise ao PCN, notamos que o Estado intervém com toda força na forma de definir a língua como objeto de ensino nas escolas, pois é necessário que o aluno saiba e entenda que existe uma língua (nacional) para ser um cidadão. Nessa conjuntura, a escola precisa dar visibilidade às diferenças entre a materialidade das línguas maternas e da língua nacional e dar condições para que o aluno constitua uma memória da língua normatizada pelo o Estado. Pelo o que vimos o documento tenta problematizar a questão da língua, mas não consegue se deslocar de valores postos sócio-historicamente, valores que estão naturalizados no ensino de língua, silenciando diferenças significativas, como a de língua materna e língua nacional.

Referências bibliográficas

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992

GUIMARÃES, Eduardo. **Os estudos sobre a linguagem: uma história de ideias**. In: **Revista Linguagem: cultura e transformação**. 2001 disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm>

_____. **Enunciação e política de línguas no Brasil**. **Ciência e Cultura**. São Paulo, SBPC, 2005.

OLIVEIRA, Sheila Elias de. **O Papel da linguística na formação do professor de língua**. **Conexão Letras**, n 02. (p. 73-85). 2006. Disponível in: <http://www.artistasgauchos.com/conexao/2/cap6.pdf>.

Orlandi, Eni P. ORLANDI; SOUZA, Tania C. C. **Língua imaginária e língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem**. In: ORLANDI, EniPulcinelli (org). **Políticas linguísticas na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP:edição Pontes Editores , 2008.

_____.**Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil/** Eni P. Orlandi- São Paulo : Cortez , 2002.

_____. **Análise de discurso – princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes, 2000.

_____.**Identidade Linguística Escolar**. IN: SIGNORINI, I. & Cavalcanti, M. (org.) **Língua(gem) e identidade : elementos para uma discussão no campo aplicado**. 1 ed. v. Campinas: Unicamp, 1998

_____. **Paráfrase e Polissemia: a fluidez nos limites do simbólico**. In: RUA, Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP –NUDECRI – Campinas, SP, n.º 4, março 1998.

Payer, M. O. **Memória da Língua. Imigração e nacionalidade**. São Paulo, Ed. Escuta, 2006.

_____. **Processos de identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna**. Orlandi, E. (org.). Campinas: Ed. Pontes, 2007

_____. **O Entre a Língua Nacional e a Língua Materna**. In: **Análise do discurso no Brasil. Mapeando conceitos, confrontando limites**. Indursky, Freda; Ferreira, Maria Cristina Leandro. (Org.). 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2007, v. 1, p. 337-346.

_____. **Processos de Identificação Sujeito/Língua. Ensino, Língua Nacional e Língua Materna**. In **Política Linguística no Brasil**. E. P. Orlandi (org.). Campinas: Pontes, 2007 (disponível na biblioteca)

Pêcheux, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1975/1995, 2ed.

_____. In: CONEIN, B et al **Matérialités discursives**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

_____. **Semântica e Discurso. uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pucini Orlandi et al. Campinas editora da Unicamp, 1995. 317 p. Edição original 1975.

_____. (1966). **Observações para uma teoria das Ideologias**. in RUA, nº 1, Labeurb, Campinas, 1995.

RENZO, A. M. **Repetição, história e equívoco: seus efeitos na escrita da criança**. In: **Sociedade e discurso**. – Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001

Silva, Mariza Viera. **Espaços Urbanos –Espaços Da Escrita**. Campinas, Labeurb, 1999.