

## **Considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa à luz de uma teoria do discurso**

Considerations about teaching the Portuguese Language from the perspective of discourse theory

Ingo Voese\*

**RESUMO:** A reflexão que desenvolvo neste texto tem como motivação observar os efeitos que podem produzir as referências de uma teoria do Discurso e seus desdobramentos metodológicos sobre o ensino de Língua Portuguesa. Abandono a orientação da escola francesa e busco apoio especialmente em Bakhtin e Heller para construir a noção de mediação, o que deve ampliar o horizonte da compreensão do fenômeno lingüístico e da prática pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Subjetividade. Ensino

**ABSTRACT:** The purpose of this text is to observe the effects that can be produced by the concepts of Discourse theory and their methodological implications for the teaching of the Portuguese language. I abandon the orientation of the French school and seek support particularly in Bakhtin and Heller to construct the notion of mediation, which should broaden the horizon of the understanding of the linguistic phenomenon and of the pedagogic practice.

**KEYWORDS:** Discourse. Subjectivity. Teaching

A situação problemática do ensino de Língua Portuguesa já se arrasta há anos e não é desconhecida. Embora, na academia, tenham se desenvolvido intensas atividades de pesquisa e debates freqüentes sobre as diferentes teorias da linguagem, os resultados não alcançaram o Ensino Fundamental e Médio. As razões podem ser as mais diversas, mas considero que uma delas se refere ao modo reducionista de abordar a linguagem, ou seja, entendendo a sua função como instrumento de comunicação, suporte do pensamento, espaço de atividade dos usuários, evento cultural ou acontecimento etc., sem tomar como referência o processo de desenvolvimento histórico do gênero humano, ficam excluídas importantes questões sobre, especialmente, os efeitos que resultam do papel mediador que realiza o discurso.

---

\* Pós-doutor em Análise do Discurso pela UNICAMP, Doutor pela PUC/RS. Professor da Análise do Discurso no Mestrado de Ciências da Linguagem e de Argumentação Jurídica no Mestrado do Direito da Unisul. E-mail: [ingovoese@bizz.psi.br](mailto:ingovoese@bizz.psi.br)

O objetivo de conduzir meu trabalho, tendo a preocupação de observar o discurso em relação a uma totalidade, do que se refere aos homens do ponto de vista histórico e social, leva-me a organizar, como introdução e demarcação de um lugar de enunciação, um alinhamento teórico pontual que considero central e suficiente para acompanhar a reflexão:

- a) a noção de *subjetividade* – que se assemelha em todos os textos que tomo como apoio – considera que:

[...] as condições histórico-sociais que determinam o indivíduo não devem ser entendidas como grilhões externos e estranhos que tendem a atrofiar, reprimir, etc., suas inclinações e aspirações ‘autênticas’. Essas condições são, pelo contrário, as autênticas condições intrínsecas de sua individualidade concreta, isto é, condições que, ao serem apropriadas, convertem-se em elementos e traços essenciais da personalidade do indivíduo. (MARKUS, 1974, p. 31);

- b) assumo o *discurso* como produto-síntese que resulta da atividade motivada do indivíduo com e sobre a linguagem e as determinações sociais;
- c) a função comunicativa da linguagem (e do discurso) não será considerada como um fim em si, mas como mediação do desenvolvimento do gênero humano quando possibilita tanto a reprodução como a superação do que produziu o homem;
- d) não há discurso sem língua e não há língua sem discurso, não há acontecimento sem atos de sujeitos e não há atos fora do acontecimento, não há sujeito livre nem assujeitado e, por isso, o discurso é produto e processo, a língua é reflexo e refração, instituído e instituinte, generalização e possibilidade de singularização, prisão e liberdade dos usuários.

Nesse horizonte teórico, inscrevem-se as relações que o discurso mantém com a realidade social que, resumidamente explicito assim:

- a) conjunto lexical da língua depende fundamentalmente do que os indivíduos de determinado grupo social ou comunidade fazem e produzem: o léxico de uma comunidade de pescadores, por exemplo, difere certamente do de criadores de gado;

- b) as valorações dos lugares sociais são refletidas em termos de variantes lingüísticas que têm mais ou menos prestígio e força: a fala do interior – o caipira ou sertanejo – “vale” menos do que a da cidade;
- c) os conflitos sociais que envolvem disputas de poderes introduzem dicotomias lexicais no sistema lingüístico. Exemplo: invasão x ocupação, marginal x marginalizado são oposições lingüísticas que refletem a heterogeneidade social e o conflito ideológico;
- d) os interesses que movem o(s) indivíduo(s) ao enunciar(em) levam-no(s) a um esforço específico para conseguir a adesão do(s) outro(s) do grupo, o que se marca, na língua, pelo que se chama de escalaridade que se organiza a partir da força de impacto e de convencimento. Por exemplo, a escalaridade de “delinqüente”, “bandido”, “facínora”, “monstro”, “marginal” etc. permite acusar com maior ou menor veemência um indivíduo dependendo da escolha feita. A língua reflete a necessidade e possibilita a atividade argumentativa;
- e) a polissemia reflete a heterogeneidade social, ou seja, a diversidade cultural determina que uma palavra possa ter sentidos diferentes dependendo do grupo em que circula;
- f) fato de as palavras informarem somente sentidos genéricos requer a atividade dos indivíduos em termos de escolhas de elementos lingüísticos e de estratégias interativas e discursivas que permitam que sentidos singulares possam ser, mais ou menos, verbalizados e compartilhados;
- g) discurso é incondicionalmente dialógico na medida em que reproduz vozes que o antecederam e possibilita a relação responsiva com vozes que o sucederão;
- h) na medida em que reflete um projeto de socialidade dos grupos sociais, todo discurso é ideológico;
- i) uma Análise do Discurso, orientada pelas referências que explicitarei estabelece uma diferenciação entre *descrição*, *interpretação* e *compreensão*, ou seja, há um momento em que se realiza uma descrição que fornecerá elementos para uma interpretação que, por sua vez, subsidiará uma compreensão do texto dentro de uma situação sócio-histórica, entendida como *discursividade*.

Valho-me, pois, desse referencial teórico – exposto de forma resumida e pontual – para sinalizar uma teoria do discurso (que fundamenta a disciplina denominada de Análise do Discurso) como uma prática que poderia contribuir para melhorar os resultados das aulas de Língua Portuguesa – e, por extensão, do ensino em geral -, o que requer avaliar o conceito de subjetividade que atravessa as atividades escolares. Ou seja, é necessário observar, antes de mais nada, as funções que a escola assume – ou diz assumir – e reconhecer que, por exemplo, quando ela garante que prepara o indivíduo para a vida, isso, talvez, tenha pouco ou nada a ver com a construção do que Heller (1977) chama de individualidade, nem tampouco com o que Markus (1974) entende como “individualidade concreta”.

Creio que as constantes críticas que se fazem ao Ensino Fundamental e Médio apontam para o problema de a escola, em geral, limitar-se a objetivos que resultam do olhar equivocado que vê o homem apenas como uma particularidade que precisa encontrar meios de sobrevivência num mercado cada vez mais restritor e exigente, como se esse fosse o traço mais importante da genericidade humana. Isto é: a “socialização” que subjaz à proposta da escola, reduz o homem a ser apenas mão de obra, pois, ao preparar o indivíduo para o mercado do trabalho, a tarefa se resume em dar-lhe uma certa competência para a disputa pela sobrevivência. A escola, de fato, neste momento, exime-se de questões que se referem ao desenvolvimento do homem como ser social, o que, evidentemente, nada tem a ver com educação libertadora, mas com o atendimento de algo muito vagamente justificado como “vontade” ou leis do mercado<sup>1</sup>.

Desse modo, a questão que conduzirá a reflexão, a partir desse momento, deverá perguntar, insistentemente, *por que propor um tal tipo de referencial teórico a tal tipo de ensino de língua que se desenvolve junto a tal tipo de aluno que faz parte de tal tipo de sociedade*, pois toda vez que se discute uma proposta de atividade pedagógica, seja de que nível de ensino se estiver falando, forçosamente se acionam nexos causais de uma ou outra concepção de educação orientada por uma ou outra visão de homem e de mundo como, por exemplo, a que Freire (1991, p. 43) sintetiza de modo exemplar, ao dizer que:

---

<sup>1</sup> E, ao limitar a dimensão social do homem, a escola precisa, para não marcar uma contradição perturbadora, reduzir o ângulo da função da linguagem.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. [...] E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades, nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas.

Pode-se entender em Freire, quando diz “vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor” que a primeira função do discurso é mediar a apropriação do instituído, entendida como condição para um acréscimo e uma superação.

Ora, esse “jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens”, na medida em que se efetiva como processo de desenvolvimento do gênero humano, dá formas “às épocas históricas” e aumenta o grau de complexidade dos nexos causais, motivo por que – em especial, para evitar que eventualmente possam se construir ilações equivocadas - devo esclarecer que, ao propor uma teoria do discurso (e uma Análise do Discurso) como uma prática proveitosa ao ensino de Língua Portuguesa, não vejo condições para compatuar com uma pedagogia da facilitação, onde sempre prevalece a preocupação de encontrar recursos e técnicas de aprendizagem que aparentam simplificar o que é impossível de simplificar. Pelo contrário, uma apropriação de conceitos teóricos e de técnicas operacionais em relação ao discurso – e que se referem também à interpretação de pistas do contexto histórico – pode representar um razoável grau de dificuldades, mormente para uma pedagogia que, ao invés de desenvolver e libertar, desmerece a inteligência dos alunos ao negar-lhes as oportunidades e os meios para se construírem como sujeitos. Uma mudança de situação inclui, evidentemente, consciências e mentalidades abertas e exige uma correta apropriação do problema e construção de condições de transformação de modo que haja disposição para conviver com diferenças e para cultivar relações dialógicas, isto é;

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. [...] Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. (FREIRE, 1991, p.61-62)

A “educação dialogal e ativa”, portanto, orientada por uma determinada teoria do discurso, deveria observar que:

- a) a prática pedagógica, quando se propõe a ser mediação da constituição de sujeitos, deveria, uma vez, tomar como objetivo mediar a reprodução do instituído social (teria, pois, um caráter conservador) e, num segundo momento, construir meios de superação desse instituído, especialmente daquilo que *impede os homens de serem sujeitos*. E, por isso, a pedagogia seria, concomitantemente, libertadora;
- b) não existe uma pedagogia libertadora como prática do indivíduo encerrado em si mesmo porque ela, como processo libertador, propõe o desenvolvimento conjunto de todos, em termos de prática em que a *solidariedade* se faz condição ao desenvolvimento individual e social;
- c) a virtude pedagógica dos professores não está em cada indivíduo isolado, mas depende de *todo um conjunto social* que determina a prática;
- d) uma pedagogia libertadora toma como orientação que, apesar da determinação social e histórica da qual o indivíduo não tem como esquivar-se, *ele pode atuar sobre ela*.

Por isso, ainda que de outro ângulo, torna-se intrigante para quem propõe uma pedagogia libertadora o fato de a escola ainda manter a noção de que a língua é apenas instrumento de comunicação e ensinar como se fala “certo” (determinando, dessa forma, também o errado) sem explicar por que um modo de falar deveria ser considerado melhor do que outro para comunicar ou para interagir. Posso, diante disso, suspeitar de que, na escola, cultiva-se essa concepção como um tipo de mascaramento cujo objetivo poderia ser o de dificultar o questionamento do que significa tal tipo de ensino que reproduz uma conjuntura onde “uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” (GNERRE, 1985, p. 4)

A escola assume, pois, - se o que foi dito até aqui corresponde - a função de, ao ensinar um determinado uso da língua como correto, justificar e valorizar a maneira como o segmento social hegemônico interpreta a realidade e hierarquiza os lugares sociais.

Em outros termos, sabendo-se que entre língua e cultura se estabelece uma relação de interdependência, já não é tão difícil de entender que o uso correto da língua se alinha com a idéia de correção do que pensa, fala e faz o segmento social que, na hierarquia social, ocupa um lugar privilegiado. O discurso, portanto, não só revela interesses do enunciante, mas também seu lugar social e que o compromete com o projeto social do grupo – pobre ou rico, homem ou mulher, branco ou negro etc. - o que poderia explicar, enfim, porque um enunciado como ‘Lugar de homem não é na cozinha’ representa uma estratégia ideológica cujo efeito de poder não é difícil de perceber.

Deve-se, por isso, desconfiar da insistência em se ressaltar a comunicação como *a* função do discurso, pois isso pode ter como motivação desviar o olhar do que diz respeito ao gênero humano quanto a causalidade que o caracteriza. Ora, referir-se à dupla função do discurso como mediação da reprodução e da transformação levará, inevitavelmente, a que as noções de conflito, ideologia e dominação sejam também abordadas e discutidas. E toda vez que uma questão é exposta à discussão, cria-se a possibilidade de superar o que ela contém de prejudicial ao processo de libertação dos indivíduos.

Não se pode, contudo, alegar que isso tudo já não tenha sido tema de discussão. Pelo contrário, os debates que alimentaram os inúmeros encontros e congressos até os dias atuais não se restringiram à desconstrução da língua (e do texto) como código: eles permitiram avançar e entender que a decisão da escola em valorizar apenas a variedade lingüística considerada padrão ou culta em detrimento de outras, tem dimensões político-ideológicas e, por isso, o ensino de língua já não deveria contemplar só a função comunicativa da linguagem, ou seja, sabendo-se que os alunos se comunicam suficientemente bem sem freqüentar a escola, seria preciso perguntar-se se havia necessidade, ainda, da aula de Língua Portuguesa ou o que fazer dela, como o fez, na época, Geraldini (1997, p. 43):

Agora, dada a situação de fato em que estamos, qual poderia ser a atitude do professor de língua portuguesa? A separação entre a forma de fala de seus alunos e a variedade lingüística considerada “padrão” é evidente. Sabendo-se que tais diferenças são reveladoras de outras diferenças e sabendo-se que a “língua padrão” resulta de uma imposição social que desclassifica os demais dialetos, qual a postura a ser adotada pelo professor?

As respostas a essas questões foram tão diversas e, às vezes, tão ingênuas que algumas admitiam, inclusive, que as aulas de Língua Portuguesa acolhessem, como aceitáveis, os textos produzidos com o uso das variedades lingüísticas que os alunos praticavam no seu cotidiano.

Outras respostas buscaram justificar o ensino da fala padrão, valorizando o aspecto da utilidade do domínio de mais de uma variedade, afirmando que:

A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo [...] porque, juntamente com as formas lingüísticas (com a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, a escrita), também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares. O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever. (POSSENTI, 1996, p. 18)

O critério da utilidade deveria, porém, ser considerado, ao menos, uma justificativa insuficiente: ganhar, afinal, o que e por que?

É óbvio que a linguagem não só é determinada, como também, no movimento contrário, reproduz a realidade social onde, uma das questões mais sérias diz respeito ao tipo de correlação de forças que se constrói entre as diversas esferas sociais, cujos efeitos não são necessariamente considerados como válidos ou justos por todos os segmentos sociais. Ou seja, se há disputas, elas visam a um poder que sempre se exerce sobre alguém e isso pode significar que o dominado não se conforme com a situação, o que leva Geraldi (1997, p. 44) a, desesperadamente, propor, como resposta à questão, que “é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um dos caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio.”.

Propor, pois, que o ensino da variedade lingüística considerada padrão se oriente pelo objetivo de dar acesso ao poder a indivíduos que pertencem aos segmentos sociais não-hegemônicos é, ainda, uma forma de realimentar aquilo que se pretende combater: inverte-se apenas a situação e alternam-se os lugares de dominadores e dominados, sem desarmar o risco de o conflito degenerar em violência e convulsão social descontroladas.

Neste momento da reflexão, já como uma forma de encaminhar a avaliação da utilidade de uma teoria do discurso para o ensino de Língua Portuguesa, a questão da

função da linguagem precisa ser retomada para perguntar por que, afinal, ensinar ou não a variedade padrão, já que, quando se observam os inúmeros posicionamentos construídos, não se encontra uma referência às noções de reprodução e transformação da genericidade humana. Com isso, fica claro que se alcança apenas uma parte da questão, ou seja, não basta considerar o enunciado ou como expressão e condição do pensamento, ou como um meio de comunicação (código ou não), ou, ainda, um espaço de constituição dos sujeitos pelas atividades que desenvolvem. É preciso perguntar se essas explicações conseguem ou não responder a por que, afinal, os indivíduos se expressam, comunicam, atuam e significam e o que isso representa para a sociedade em geral.

Ora, o indivíduo, para ser incluído no processo de desenvolvimento do gênero humano, precisa, em primeiro lugar, apropriar-se da mediação discursiva que – por razões políticas – se impõe e prevalece dentre as variedades existentes.

Em outros termos, a apropriação da mediação de maior prestígio social e a inclusão no processo representam, também, o acesso às instâncias não só para reproduzir o instituído, mas também para transformá-lo.

Entendendo, pois, como imprescindível o domínio da variedade lingüística padrão para a inserção ativa do indivíduo na realidade social, mesmo que isso represente a apropriação de uma dada concepção de sociedade, também não se pode desconhecer que eventuais transformações – pelo menos diante de maiores complexidades - exigem operações com um tipo de conceito que têm origem em esferas de atividades mais elaboradas, ou seja, na esfera imediata ao indivíduo ”pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude ‘mediada’ em relação a seu objeto”. (VYGOTSKY, 1998, p. 135)

Vygotsky, na verdade, fala de lugares sociais onde se opera com diferentes conceitos, dos quais os “espontâneos” referem-se às coisas da sobrevivência pessoal e os ”científicos” a esferas mediatas da genericidade humana, o que não quer dizer que o discurso do cotidiano não tenha importância no desenvolvimento da consciência, pois ele, embora reflita e refrate um contexto restrito da atividade do indivíduo, tem, no processo de apropriação dos conceitos científicos, “uma relação semelhante à do embrião com o organismo plenamente desenvolvido” (VYGOTSKY, 1998, p. 72): “ao forçar a sua lenta

trajetória para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico.” (VYGOTSKY, 1998, p. 116)

Heller (1977) escolhe, para exemplificar, a diferença e a passagem, o conceito de “liberdade”. No discurso do cotidiano, o indivíduo entende sua “liberdade” em termos de “Só faço o que quero. Faço o que quero do que é meu.” ou “Democracia é a liberdade de cada um fazer o que quiser”.

O conceito não-espontâneo de “liberdade”, incluirá, porém, obrigatoriamente o fazer e o querer de todos os indivíduos da sociedade, o que exigirá uma correta apropriação de noções como “direito”, “dever”, “solidariedade”, “negociação das diferenças” etc.

O conceito de “liberdade”, enfim, corresponde, no discurso do cotidiano, a uma visão que vê o mundo como algo acabado, onde o indivíduo luta apenas para sobreviver, enquanto fora e além desse contexto, a idéia é de um mundo em construção e em transformação.

Desse modo, uma prática pedagógica, por exemplo, que se propõe a construir as condições de negociação de sentidos na sala de aula deveria, obrigatoriamente, *mediar*, em primeiro lugar, essa passagem do conceito que é de nível de uma particularidade para focá-lo do ângulo mais amplo do gênero humano.

Que obstáculos, porém, precisam ser superados neste processo de superação de um universo referencial?

O discurso cotidiano, conforme Heller (1977), é mediação de sobrevivência, onde, diante de situações e desafios imediatos, o indivíduo:

- a) orienta-se pelos resultados da repetição de soluções, pela rotina que lhe poupa maiores esforços nas tarefas de sobrevivência;
- b) tende a imitar ações suas e de outros quando se defronta com problemas;
- c) tende a estabelecer analogias simplificadoras;
- d) realiza hipergeneralizações ou falsas generalizações que são acomodadoras;
- e) trata como verdadeiro aquilo que é considerado correto (confunde o cognitivo com o ético).

Essas características do discurso do cotidiano deveriam, então, ser admitidas como ponto de partida para acionar um processo de afastamento (ou de libertação) desse lugar social de modo que o indivíduo possa, também, realizar apropriações bem mais complexas

do contexto social. Essa passagem, porém, não pode se concretizar sem a mediação do discurso porque:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 1998, p.72-73)

A afirmação de que se torna importante a apropriação de certos conceitos que fundam determinado tipo de cultura – e de que isso só ocorre com a mediação de uma prática - abre novas dimensões e perspectivas para o ensino em geral e, especificamente para o da Língua Portuguesa, porque “a questão principal quanto ao processo da formação de conceitos – ou quanto a qualquer atividade dirigida para um objetivo – é a questão dos meios pelos quais essa operação é realizada.” (VYGOTSKY, 1998, p. 69) Isto é: a aula de Língua Portuguesa pode ser esse meio ao fazer-se mediação da superação dos conceitos espontâneos do discurso do cotidiano - que privilegiam a fixação mais acentuada das *diferenças* das coisas nomeadas - e da apropriação dos não-espontâneos - que se caracterizam por apresentar, ao contrário, traços de *semelhanças*, isto é, de *generalizações*.

Fica evidente que a aquisição de conceitos não-espontâneos é motivada pela necessidade de construir uma mediação discursiva que, para ser produtiva, precisa operar com determinados modos de enunciação e marcos de referência, pois “quando se afirma, por exemplo, que o trabalho é induzido pelas necessidades humanas, esta explicação não é suficiente. Devemos considerar também o uso de instrumentos, a mobilização dos meios apropriados sem os quais o trabalho não poderia ser realizado”. (VYGOTSKY, 1998, p. 69).

O que Vygotsky destaca é a concepção de que há “níveis” de necessidades que, num plano, reclamam a produção de meios e instrumentos – mediações – para poder resolver outras de ordem da genericidade humana.

Ora, caberá à atividade desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa produzir um instrumento mediador que desobstrua o acesso aos lugares sociais onde se localizam as instâncias que decidem os rumos da caminhada dos homens. Isto é: o trabalho com a variedade lingüística considerada padrão na aula de Língua Portuguesa não pode ser

desconsiderada como fundamental para responder a necessidades, tanto de inserção social do indivíduo como do desenvolvimento do gênero humano.

Tal tipo de comprometimento, porém, inclui, também, considerar o domínio de uma sistematização, pois não se pode esquecer que a consciência, modelada pelo discurso de diferentes esferas da atividade do indivíduo, apresenta diferenças, também, quanto ao modo de operar com os conceitos, ou seja:

Parece-nos óbvio que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando começa a fazer parte de um sistema. Se consciência significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. Assim, o conceito dado é inserido em um sistema de relações de generalidade. (VYGOTSKY, 1998, p. 116)

Isso dá, por sua vez, a noção exata não só da importância do discurso enquanto mediação da apropriação de conceitos não-espontâneos, mas também da Análise do Discurso, enquanto prática de organização e de sistematização porque, como lembra Vygotsky, para “que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando começa a fazer parte de um sistema”.

Se as questões que envolvem o ensino da variedade padrão motivaram debates exaustivos e, muitas vezes, confusos em relação às funções da linguagem, não deveria ser surpresa perceber que também o trabalho com o texto, apesar de décadas de pesquisa e de debates que se deram na academia, em quase nada mudou nas aulas de Língua Portuguesa.

Já em 1991, Geraldi propunha:

[...] por fim, o reaparecimento do texto, não com sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes [...] tem seu preenchimento agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece. (GERALDI, 1991, p. 111)

Nestes anos todos, os debates acadêmicos – nem sempre tão civilizados como se dizem os comportamentos acadêmicos – partindo, evidentemente, da negação da língua como código e, por isso, da concepção de que o texto seria suporte de um só sentido, firmaram posições diferenciadas e que alcançaram, inclusive, o exagero de defender a idéia de que não haveria nenhum sentido no enunciado, ou seja, o sentido se constituiria em lugares sociais determinado por fatores um tanto vagamente denominados como extra-lingüísticos ou como discursividade do enunciado.

E quanto à dimensão sócio-política do discurso, as posições acadêmicas também foram muitas vezes surpreendentes, tanto que alguns grupos de pesquisadores chegaram a sugerir, sob o invólucro das mais inconsistentes justificativas, um aberto e despudorado patrulhamento ideológico do texto na sala de aula.

O problema – parece-me – reside em três pontos fundamentais:

- a) esqueceu-se a dimensão dialógica do discurso que, em termos de Análise do Discurso, conduz ao cotejo de textos que, por sua vez, ao destacar as diferenças – também as ideológicas - elimina o risco de manipulação ideológica na sala de aula;
- b) não se levou em consideração a dupla função do discurso enquanto mediação das interações sociais em termos de reprodução e transformação do que pertence ao gênero humano;
- c) subestimou-se o poder da rebeldia e a capacidade transformadora dos indivíduos.

De todas as razões que dificultaram a análise da questão da atividade com o texto, a que criou, entretanto, os maiores embaraços foi o fato de não se explicitar corretamente a função da linguagem do ponto de vista histórico em termos de mediação da continuidade e do desenvolvimento da genericidade humana que se processam através de *apropriações* e *objetivações* que valorizam, reproduzem e transformam.

A concepção de mediação, evidentemente, não nega que a linguagem pode ser suporte do pensamento e comunicar, além de convocar os indivíduos à atividade constitutiva da subjetividade, mas, ampliando o ângulo de observação de forma que o discurso seja analisado em relação ao que é da genericidade humana, muda, com certeza, também o modo de entender a função comunicativa, o que, afinal, poderia conduzir a que

se encontrem também respostas mais convincentes para o ensino da língua padrão. Isto é: o que parece ficar claro é que, na aula de Língua Portuguesa, não se deveria exercitar o uso da língua apenas em relação à função comunicativa, mas, também, considerar a construção de consciências como fundamental para fazer da comunicação a mediação das decisões sobre o que reproduzir e o que transformar da realidade historicamente produzida pelos homens.

Ora, se todo e qualquer processo de transformação é antecedido por uma apropriação, a aprendizagem da língua padrão – com toda a sua carga cultural e ideológica (as hierarquizações, eventualmente, indesejáveis ou injustas) – deve, também, ser entendida como condição para definir as mudanças necessárias. O ensino da variedade lingüística que fala o segmento social hegemônico, pois, se justificaria como importante já que poderia viabilizar o domínio da mediação que reflete um determinado projeto de sociedade e que, submetido a um cotejo crítico, também se tornaria passível de uma superação no que têm de negativo.

Do mesmo modo, caberia ao educador a tarefa de apropriar-se do sistema de referências do aluno quando se propuser a libertá-lo, por exemplo, das limitações de uma consciência que Heller (1972) chama de *particularidade*, o que colocaria em questão a forma e o modo de operar sobre o *discurso do cotidiano* do educando, especialmente porque, nesta esfera social, o indivíduo constrói as suas mais sólidas e importantes *relações afetivas*.

Essas relações afetivas, uma vez, não podem ser prejudicadas se o educador quiser estabelecer interações produtivas com seus alunos e motivá-los a empreender a caminhada que vai do universo imediato a esferas mais complexas da genericidade humana e, por outro lado, devem perder seu caráter egocêntrico para transformar-se em *sensibilidade* que produz *solidariedade e respeito*.

E é nesse processo de superação e de transformação das determinações sociais que escravizam e se opõem ao desenvolvimento do gênero humano, que as variedades lingüísticas não-padrão precisam ser valorizadas, precisamente porque elas podem, pelo fato de constituírem sistemas de referência diferenciados, enriquecer o cotejo de que se vale a atividade da crítica para encontrar alternativas diante das necessidades e dos problemas que produz o conflito.

O grande desafio, pois, para desarmar os riscos do conflito, é encontrar motivações e procedimentos de inclusão e de diferenciação de que poderia, afinal, resultar uma ampla negociação de sentidos, de modo que as diferenças pudessem conviver sem as turbulências indesejadas e se fazerem produtivas e enriquecedoras.

Uma negociação de sentidos, porém, precisa considerar que ela:

- a) só pode ocorrer tendo apoio num sentido comum ou genérico que se sobrepõe ao conflito das diferenças;
- b) só pode avançar quando os indivíduos conseguem superar sua particularidade e apropriar-se das diferenças que originam o conflito;
- c) requer, necessariamente, competência argumentativa, o que envolve, evidentemente, não apenas o domínio dos recursos lingüísticos e discursivos, mas também das regras interativas e das que se referem aos rituais institucionalizados;
- d) só terá êxito se os indivíduos puderem construir motivações de ordem da sensibilidade e que se refere a sentimentos como respeito, solidariedade, justiça etc.

Creio que fica suficientemente justificado por que considero a negociação de sentidos uma das atividades mais importantes que deveria ser desenvolvida na aula de Língua Portuguesa, já que se pode admitir que, em parte, a violência social começa no tipo de relação que constroem educador e aluno diante de suas próprias diferenças. Uma negociação de acordos, porém, na sala de aula, lembra que:

- a) um indivíduo não constrói o outro: eles se constroem na relação interativa que supõe que auxiliar o desenvolvimento da consciência de alguém, implica em apropriar-se do discurso interior (do cotidiano, em geral) que dá forma a ela, respeitando as relações de afetividade que ocupam, aí, um importante espaço. Não há, portanto, uma ação do educador sobre o aluno, mas uma atividade conjunta em que, eventual ou seguidamente, o discurso do educando acaba mediando também o desenvolvimento da consciência do educador;
- b) as regras de conduta para criar as condições de negociação deveriam ser construídas através de uma atividade conjunta ou interativa que consideraria

vivências, experiências, diferenças de sistemas de referências, etc. de cada um dos participantes do processo;

- c) a autoridade do educador se constrói por delegação de função, o que não deveria significar, em nenhum momento, a desvalorização do universo de onde procede o aluno, especialmente, pelas relações afetivas que se constituem nessa esfera social.

E se a aula de Língua Portuguesa se propuser a ser, desse modo, mediação de uma prática libertadora, não pode deixar de operacionalizar a dimensão *dialógica* que Bakhtin (1992) entende ser inerente a qualquer discurso, e encontrar formas de coexistência produtiva das variedades lingüísticas para, sem hierarquizações ideológicas, levar o indivíduo do estágio da particularidade para o de “ser sujeito”, o que inclui concepções que, de certa forma, se colocam para além dos textos, mas fazem parte das condições de atividades interativas e dialógicas, precisamente, porque se referem a avaliações importantes, ou seja,

Tanto as pessoas quanto às comunidades podem conhecer ou captar, sempre, tão-somente aspectos isolados da personalidade, da essência dos indivíduos. [...] Por outro lado, todo homem pode – mediante suas experiências sociais e individuais – obter um conhecimento do homem que lhe permite averiguar se um determinado indivíduo se manifestou num ato importante, decisivo, essencial, ou seja, se determinadas ações do sujeito que ele quer conhecer expressam algo decisivo acerca da sua essência. Com esse conhecimento dos homens, pode-se também avaliar a possibilidade de inferir o comportamento de um indivíduo em situações futuras, ou a atitude do homem inteiro, partindo dessa ou daquela ação. (HELLER, 1972, p. 92)

O texto de Heller amplia o horizonte das expectativas da prática pedagógica, na medida em que insere a noção de avaliação não só do aluno, mas também de todos os que estão envolvidos no processo, ou seja, se os indivíduos produzem sempre motivados, quer seja por necessidades, desejos, sentimentos etc., o papel do aluno não deveria se restringir apenas a aceitar passivamente uma atividade escolar, mas, sim, a também poder atuar criticamente sobre ela, porque, eventualmente, isso poderia resultar num redimensionamento das atividades, já que

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante às de um papagaio, que simula um conhecimento de conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (VYGOTSKY, 1998, p. 104)

Torna-se, pois, relevante o que diz respeito à apropriação e à sistematização de conceitos não-espontâneos, em especial, quanto ao modo como se estruturará o processo, porque isso implica em que o professor, além de, evidentemente, agir motivado por razões éticas e políticas, tenha consciência do que pode resultar de sua atividade pedagógica como refração e determinação do desenvolvimento social.

Ora, “...uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas” (FREIRE, 1991) e pela contribuição para o surgimento de consciências rebeldes que, só elas, podem desestabilizar aquilo que impede a libertação do homem quer seja das amarras de nexos apenas naturais, quer seja das determinações sociais de submetimento e de exploração. A rebeldia deveria ser analisada, pois, também do viés de uma positividade que a educação desenvolveria, levando em conta que:

A recusa do papel é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação. Mas o conflito entre os casos de dever-ser, e, neste caso, o conflito moral, que se expressa de modo particular, são inevitáveis na medida em que um homem não submete incondicionalmente todo o seu ser ao papel que desempenha num dado momento. Por isso, os representantes da teoria do papel são inimigos irreconciliáveis de todo conflito. [...] o conflito é a rebelião das sadias aspirações humanas contra o conformismo. (HELLER, 1972, p. 96)

E é por essas razões que uma prática pedagógica amplia seus desafios e requer que haja corretas apropriações da situação que se refere ao aluno, porque

[...] a prática pedagógica não pode ser concebida apenas enquanto aquela que possibilita ao indivíduo o acesso àquilo que das objetivações genéricas se apresenta como imediatamente relacionado aos carecimentos já apropriados pela individualidade, mas sim enquanto aquela que, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas, gere o carecimento cada vez maior de apropriação dessas objetivações. (DUARTE, 1993, p. 190)

Ao propor uma teoria do discurso (e uma Análise do Discurso) como um tipo de mediação de uma prática pedagógica libertadora, a questão fundamental parece referir-se, pois, às condições de apropriação que podem ser construídas para que, junto com o professor, o aluno possa encontrar na sua atividade a oportunidade e as mediações para viabilizar sua inserção no meio social. Em outros termos, a pergunta, pois, que se deveria obrigatoriamente fazer, neste momento, diz respeito ao que as apropriações das referências e da metodologia de uma Análise do Discurso podem trazer em termos de resultados nas

objetivações dos alunos e de sua construção como homens conscientes, individuados e participativos – sujeitos<sup>2</sup> -, motivo por que alisto alguns efeitos e contribuições possíveis:

I. A primeira e importante idéia que a aula de Língua Portuguesa pode construir a partir da noção de *discurso* é que os enunciados não só ocorrem sempre ligados a experiências e situações que são *históricas*, como eles próprios, enquanto mediação, são *acontecimentos*, o que implica em ter que atuar com conceitos não-espontâneos, já bem “distantes” do discurso do cotidiano, e que devem permitir:

- a) a compreensão da relação de discurso, conflito e ideologia;
- b) a compreensão do desenvolvimento histórico do gênero humano;
- c) a compreensão das condições e da importância da superação do que Heller chama de particularidade (para tornar-se uma individualidade); o reconhecimento de certas “armadilhas” ideológicas em determinadas estratégias discursivas, rituais de enunciação, prestigiamentos sociais, itens lexicais da língua etc.
- d) reconhecimento da importância da dimensão sócio-política do caráter dialógico do discurso, ou seja, o exercício do debate democrático;
- e) reconhecimento da importância do cotejo de textos, da leitura e da pesquisa na construção da individualidade;
- f) entendimento do processo de negociação como forma de superação do conflito, quando conceitos como ‘justiça’, ‘cidadania’, ‘direito’, ‘dever’, etc. são requeridos;
- g) domínio de um modo de raciocinar dialético que pode superar um discurso dogmático/autoritário, ou seja, que atue considerando a possibilidade de a contradição e o conflito fazerem parte da realidade de pessoas e coisas, o que requereria o desenvolvimento de capacidades de argumentação e de negociação.

II. A concepção do discurso como *mediação* facilitará entender a aula de Língua Portuguesa como uma atividade cujo objetivo principal é aprender a produzir um

---

<sup>2</sup> Evidentemente, aos processos de apropriação correspondem inúmeros e diferenciados exercícios e tarefas que o professor pode organizar, sempre tomando como orientação o caráter dialógico do discurso, especialmente, pelo que representa essa dimensão da mediação em relação à individuação não só dos alunos, mas também do professor.

instrumento-meio que, a cada situação ou necessidade diferente, requer reconfigurações formais.

Em outros termos, as aulas de Língua Portuguesa forçosamente terão que incluir questões de discursividade quando os objetivos da produção de textos visarão ao atendimento de outros objetivos e que não se esgotam no próprio enunciado em termos, por exemplo, de saber “comunicar melhor”, “organizar as idéias” etc.

Aprender a dominar uma especificidade da variedade padrão significará, para o aluno, saber valer-se de um instrumento que, pelo fato de mediar uma cultura hegemônica, permitirá uma apropriação mais ampla da complexidade social e, eventualmente, de sua transformação.

III. As noções de *heterogeneidade social e polifonia* conduzem a de *modos de enunciação* que se referem não só à de *gênero*, mas também à de *variedades lingüísticas*, e que implicam a concepção de *prestígio social*. Se o que se entende por *discursividade* do texto lembra que há regras e controles – diferentes do que se respeita nos atos de fala – cujo caráter coercitivo incide sobre *quem pode falar o que, como, em que situações*, fica implícito que o aluno também precisa apropriar-se dessas determinações culturais para poder circular em ambientes que ficam além de seu cotidiano.

Por isso, a idéia de *prestígio de um modo de usar a língua* deve possibilitar que se alcancem dois objetivos fundamentais na aula de Língua Portuguesa:

- a) justificar a apropriação da língua considerada padrão ou culta, porque, se ela reflete e reproduz a cultura do segmento social hegemônico que apresenta determinações indesejáveis (por exemplo, uma imposição de valores de um grupo e que exclui os de outros), as transformações que, por isso, seriam necessárias só podem ocorrer pela apropriação da mediação (variedade lingüística) que sustenta essa realidade social. Ou seja, o aluno poderá ter clareza de que só se transforma aquilo de que alguém se apropriou;
- b) valorizar a variedade lingüística com que o aluno chega à escola, já que ela implica a possibilidade do novo, do diferente, pois as diferenças conceituais que pertencem aos sistemas de referência dos diferentes grupos sociais poderão ser extremamente úteis para orientar a mediação das transformações necessárias à sociedade em geral.

Em outros termos, a noção de evento cultural permite desenvolver não só a idéia de que cada apropriação representa a possibilidade de mediação de uma transformação do instituído social, mas também a de que ela abre espaço para o debate sobre *por que é preciso reproduzir e transformar o quê num dado contexto social e histórico*.

IV. A noção de *polissemia* - que afasta a concepção da língua como código – obriga a que se atue com a noção de *pista* que, por sua vez, significa que sempre há diferentes possibilidades de interpretação e compreensão de um texto. Isso exigirá que qualquer interpretação dada esteja *justificada com argumentos* de ordem da língua, do ato de fala, do evento cultural e do discurso, o que significa atuar com conceitos não-espontâneos.

Por outro lado, a concepção de que pode haver diferentes interpretações, direciona a atividade da aula de Língua Portuguesa para uma relação dialógica entre os participantes do processo, pois será preciso, além de justificar, também ouvir o resultado das ações dos outros, ou seja, a prática pedagógica tem a oportunidade de mediar o convívio e o respeito pelas diferenças.

V. O caráter polissêmico e fugidio do sentido de uma palavra requer do usuário o domínio e o exercício da *paráfrase*, o que faz da enunciação um ato em que está, forçosamente, incluído o domínio dos recursos expressivos da língua, de um conjunto de *regras conversacionais ou interativas* que (lembrando, por exemplo, as máximas de Grice) exigem uma enunciação em que estejam presentes a *coerência*, a *coesão* e a *congruência*.

A concepção de que o signo lingüístico tem um sentido genérico, fruto do processo de generalização, leva a conseqüências importantes:

- a) elimina a idéia de que a palavra, por ser polissêmica, possa ter qualquer sentido, ou, mesmo, nenhum;
- b) explica a necessidade de ações interativas na constituição dos sentidos singulares ou na superação, através da negociação, dos efeitos ideológicos no uso de expressões que marcam o conflito social;
- c) explica, ainda, o processo de reflexo e refração social na língua, incluído o conflito.

A vaguidade do sentido da palavra propõe, além disso, o desafio de o enunciante conseguir a adesão do interlocutor, para o que, compreendendo que a língua oferece a possibilidade de se dizer uma mesma coisa de várias formas e que isso produz diferentes

efeitos de sentido, exercitará o cuidado da *escolha*, o que, de certa forma, também conduz à superação do discurso cotidiano naquilo que tem de visão limitadora da realidade. E isso se refere à saber atuar com *itens lexicais, operadores argumentativos e modalizadores*, além do domínio dos *jogos sintáticos* da língua em resposta a avaliações de elementos do contexto em que se realiza a interação verbal.

Por fim, o ato de fala – pelo fato de o enunciante se apresentar, em geral, como responsável pelo caráter verdadeiro de seu enunciado – exige a apropriação de regras ou formas lógicas de raciocínio que - diferentes das do discurso do cotidiano - conduzem a generalizações e justificativas que têm parâmetros quanto à validade das explicações de causa e efeito, o que requer, também, uma compreensão da diferença entre argumentos das ciências humanas e das ciências naturais.

VI. Outrossim, considerando a importância da noção de *dialogia*, e lembrando Heller quando ela fala do conhecimento que o indivíduo deve ter para saber se o que está sendo feito ou proposto é ou não importante para sua vida, o aluno, além das condições de interpretação e compreensão do texto, também deveria tornar-se capaz de estabelecer uma relação dialógica – conflitiva ou não – com três vozes que se fazem presentes nas atividades com textos nas aulas de Língua Portuguesa:

- a) A do autor do texto: Por que ele escreveu o que de tal modo?
- b) A do autor do livro didático: Por que inseriu tal tipo de texto em tal tipo de livro didático? E por que orientou a abordagem do texto de tal forma?
- c) A do professor: Por que escolheu (ou foi conduzido a) tal tipo de livro didático que contém tal tipo de texto? E por que conduziu as atividades com o texto da forma como conduziu?

A observação dessas questões torna-se sobretudo importante porque, se nas vozes dos três personagens incluem-se dimensões ideológicas que a instituição pode fazer circular, valendo-se de regras, rituais e controles, o debate que podem gerar as perguntas representa a mediação da possibilidade de desarmar uma imposição.

A noção de dialogia, levada aos limites na prática pedagógica, desconstrói, pois, a idéia de que a coloração ideológica dos textos escolhidos pelo professor poderia “assujeitar” os alunos, precisamente porque dela resulta uma operação que, visando à *compreensão*, coteja um dado texto com outros.

VII. A concepção de que toda atividade tem *motivações* que tanto podem ser *necessidades* como *sentimentos* incluirá uma abordagem das diferenças da prática restrita ao cotidiano e da que extrapola essa esfera. O aluno poderá, pois, apropriar-se das diferenças dos conceitos de *necessidades pessoais* e *necessidades sociais*, e de *carência*, entendida como sentimento voltado para si, e de *sensibilidade*, que inclui o compromisso com o outro.

E, se é verdade que uma cultura como a nossa privilegia um discurso lógico do qual o indivíduo, para *ser sujeito*, precisa se apropriar, também é fundamental considerar que as ações humanas não são ditadas apenas pela razão, mas também, e em especial, por sentimentos e emoções que incidem sobre qualquer atividade. Mais: é através da sensibilidade, talvez, que poderá melhor ser avaliada a importância das objetivações científicas e tecnológicas para o desenvolvimento do gênero humano, o que, por sua vez, destaca a necessidade de, por exemplo, não se excluir um tipo de texto como o literário da aula de Língua Portuguesa.

E, para ilustrar o que pode significar o trabalho do texto na aula também como atividade interativa que, atravessada de sensibilidades, pode constituir o indivíduo como sujeito, do modo como proponho uma Análise do Discurso, construo, aqui, com o belo texto de Larrosa, a relação dialógica da qual, espero, possa o professor extrair os melhores efeitos para seu trabalho:

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas.

Mas a remessa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim “dar a ler o que se deve: ler”. Ler não é um dever no sentido de obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa... que o professor dá quando remete o texto....Por isso, dar o texto é oferecê-lo como um dom... (LARROSA, 1998, p. 174-175)

Larrosa, quando vê a atividade com o texto, ao contrário de obrigação ou dever, como uma troca de gestos amorosos, dá nitidez à motivação do processo que Vigotski

propõe como superação dos conceitos espontâneos: a constituição dos indivíduos em sujeitos nas aulas de Língua Portuguesa não ocorrerá apenas pela atividade que realizam, mas quando as suas ações, motivadas e carregadas de sensibilidade, colocam em segundo plano necessidades e desejos pessoais e transformam o texto em *presente e dom* para tecer a relação de *solidariedade* e de *amorosidade* necessária.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 1992.
- DUARTE, N. *A Individualidade para si*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: M. Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. Concepções de Linguagem e Ensino de Português, In: \_\_\_\_\_. (org) *O texto na sala de aula*. p. 39-56, São Paulo: Ática, 1997.
- GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: M. Fontes, 1985.
- HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contra Bando, 1998.
- MARKUS, G. *Marxismo y Antropologia*. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado Aberto, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1998.