



A AULA DE LEITURA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-LEITOR

M.s PRADO, Coraci Helena do. Docente do Curso de Letras da CAJ/UFG

RESUMO

Este ensaio apresenta algumas reflexões acerca da aula de leitura como espaço constitutivo do sujeito-leitor, orientadas pelos postulados da Análise do Discurso de origem francesa, especialmente pelos conceitos de Pêcheux e Foucault acerca de discurso, sujeito e sentido; pelo conceito bakhtiniano de dialogismo; e ainda pelos trabalhos de Orlandi que, fazendo o mesmo recorte que aqui se faz da teoria discursiva, abordam a leitura. Orientado ainda pelas seguintes questões: “A escola propicia ao aluno condições para que ele produza a compreensão?”, ou “As aulas de leitura propiciam ao aluno condições para que ele se constitua sujeito-leitor?”, este estudo sugere ser possível a constituição do sujeito-leitor na aula de leitura, desde que se transforme o discurso autoritário da escola, que desarticula a interlocução, em um discurso que, considerando o caráter essencialmente histórico-ideológico da linguagem, abra a possibilidade das múltiplas experiências que a leitura favorece.

Palavras-chave: discurso, aula de leitura, sujeito-leitor.

ABSTRACT

This essay presents some reflections on the reading lesson as the space that constitutes the subject-reader, guided by the French Discourse Analysis postulates, especially by the concepts of Pêcheux and Foucault on discourse, subject and meaning; by the bakhtinian concept of dialogism; and also by the works of Orlandi who, assuming the same part taken here of the discourse theory, approach the reading. The reflections are oriented, too, by the following questions: “Does school provide students conditions for them to produce comprehension?”, or “Do the reading lessons provide students conditions for them to turn themselves into subject-readers?”, this study suggests the possibility of the subject-reader’s constitution in the reading lesson, as far as the authoritative discourse of school, which disarticulates the interlocution, is changed into a discourse that, considering the essentially historical and ideological character of language, opens the possibility of the multiple experiences offered by reading.

Key-words: discourse – reading lesson – subject-reader

Introdução

Este ensaio apresenta algumas reflexões acerca da aula de leitura como espaço constitutivo do sujeito-leitor, suscitadas pela recorrência, nas últimas décadas, das abordagens sobre a dificuldade de leitura do estudante brasileiro. Tal dificuldade é constantemente atestada, tanto por pesquisas acadêmicas, quanto por pesquisas de outra natureza, como as encomendadas pelo governo ou pela mídia em geral. E, independentemente da motivação de cada pesquisador (lingüística, pedagógica, política, especulativa), o veredicto é sempre o mesmo: é ruim ou péssimo, baixo ou muito baixo o nível do desempenho em leitura dos estudantes brasileiros. Exames como o ENEM e vestibulares atestam esse fraco desempenho. Pesquisas de caráter internacional colocam o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros entre os piores do mundo.

A título de exemplo da crise brasileira em leitura, podem-se tomar os seguintes dados apresentados em recente artigo da revista *Veja*, assinada por Gustavo Ioschpe (2006) e intitulada “Falência da educação brasileira”: segundo levantamento do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), do Instituto Paulo Montenegro, “apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada (...) três quartos da nossa população não seriam capazes de ler e compreender um texto como este” (o próprio artigo); o Saeb (agora Aneb), teste bienal do MEC que mede a qualidade da educação da 4ª, 8ª e 11ª séries, mostra que, dos alunos de 4ª série, por exemplo, 55% “estava em situação crítica ou muito crítica na área da leitura e só 5% tinham desempenho adequado”; no teste Pisa, da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que testou jovens de 15 anos de quarenta países, o Brasil ficou no 37º lugar em leitura (infelizmente, não foi esse seu pior desempenho, pois foi classificado em último em matemática e em penúltimo em Ciências).

Minha própria experiência no ensino superior atesta que grande parte dos alunos que ingressam nos cursos universitários encontram dificuldades nos primeiros anos, em função da dificuldade de leitura, muitos deles não passando dos níveis superficiais de apreensão do conteúdo referencial em textos de complexidade mínima (simples decodificação), não atingindo qualquer compreensão em textos mais complexos, como se pode perceber pelo silêncio que, geralmente, segue a leitura. O mesmo é percebido por colegas professores universitários de diversos cursos, conforme declaram. Reforça a motivação para uma pesquisa

nessa área o fato de que o aluno (pelo menos o do ensino regular) apresenta essa dificuldade após anos de estudo (cerca de 9 anos, ao final do Ensino Fundamental, e 12 anos, ao final do Ensino Médio). Daí surgem as primeiras perguntas: o que se fez, nas aulas de Português, em todo esse tempo? Ou, mais especificamente, como se fizeram as aulas de leitura?

Especialistas nos estudos da linguagem, nos últimos trinta anos, têm-se debruçado sobre a “crise da leitura” no Brasil e apontado como suas causas tanto razões político-sociais (políticas sociais de exclusão, condições materiais da escola, formação do professor), quanto procedimentos didático-pedagógicos (falta de finalidade e artificialidade do ensino da leitura). Por exemplo, Ezequiel T. da Silva (1998), ao mesmo tempo em que, juntando sua voz à de Paulo Freire, defende a conquista da leitura como uma prática social, que, ultrapassando os limites da escola, signifique “ler para compreender a realidade e situar-se na vida social” (p. 22), denuncia o “vício das apostilas”, que, num país onde o ensino é livresco, mas sem livros, faz com que “muitos alunos terminem a sua trajetória acadêmica sem nunca ter lido um único livro e sem nunca ter adentrado o recinto de uma biblioteca” (p. 8), e o “pacto de mentira”, em que “os alunos fingem que leram e compreenderam os textos e os professores fingem que acreditam nesse jogo”, e, assim, a escola forma “letores” em vez de “leitores” (p. 11).

Geraldi (1997), refletindo sobre *como* se concilia, na atividade escolar, a presença do texto com as funções ideológicas de reprodução social, considera que o texto, tomado na escola como conteúdo de ensino, aparece como objeto de fixação de sentidos, transformando-se em produto pronto e acabado o que antes era possibilidade e em “*uno* o que, por princípio, poderia levar à pluralidade” (p. 108). O mesmo autor (2001) aponta que a leitura, na prática escolar, constitui uma atividade lingüística artificial, em que se assumem papéis de locutor/interlocutor, mas sem sê-lo de fato, visto que esses papéis estão marcados: “o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder)” (p. 89).

Portanto, a propaganda “crise da leitura”, embora não sendo um tema novo ou original, persiste, justificando uma pesquisa que a problematize, como a que ora se propõe: um olhar para a leitura na perspectiva discursiva, que enfoque o processo de produção da leitura junto aos que trabalham com seu ensino. Assim, parte-se de questões como: “Como se lê na escola?”, ou “A escola ensina a ler?”, almejando, na verdade, instaurar uma reflexão sobre outras mais fundamentais, como: “A escola propicia ao aluno condições para que ele produza a compreensão?”, ou ainda “As aulas de leitura propiciam ao aluno condições para que ele se constitua sujeito-leitor?”. Nestas últimas estão pressupostas tanto as concepções de leitura e de leitor que embasam a pesquisa, quanto as possíveis causas do problema que a suscita.

Teoricamente, este estudo assenta-se nos postulados da Análise do Discurso de orientação francesa, especialmente nos conceitos de Pêcheux (1990, 1990a, 1995), acerca de discurso: produção de sentido entre interlocutores; de sujeito: um sujeito ideológico, duplamente iludido pela evidência do sujeito e pela evidência do sentido, que, identificando-se com a formação discursiva que o constitui, ocupa seu lugar em dada formação social, de onde significa; e de sentido: produzido no e pelo discurso, o sentido varia de acordo com as posições ocupadas por aqueles que o produzem e a imagem que os interlocutores fazem do outro e de si mesmos, e conforme processos discursivos anteriores. Recorre-se ainda aos postulados discursivos de Foucault (1995, 1996), que orientam a análise do enunciado como “acontecimento” e de discurso como o conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), que, em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um, se apóia em um mesmo sistema de formação; de Orlandi (1993, 1996, 2001), que, fazendo o mesmo recorte que aqui se faz da teoria discursiva, abordam a questão da leitura; e ao conceito de dialogismo de Bakhtin (1992): “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (p. 113).

A leitura na perspectiva discursiva

Sob a perspectiva discursiva, toda a discussão acerca da leitura fundamenta-se num pressuposto básico: a leitura é produzida em um momento privilegiado do processo de interação verbal, no qual se desencadeia o processo de significação, sendo que, no momento mesmo em que se realiza o processo da leitura, configura-se o espaço da discursividade (ORLANDI, 1993). Logo, não é só quem escreve (fala) que significa, mas também quem lê (ouve), e o faz em condições sócio-históricas determinadas. Assim, não existe um sentido que esteja lá, pronto e transparente na superfície do texto, para ser apreendido pelo leitor; o leitor é que atribui sentidos ao texto; como também não existe sujeito-leitor antes da leitura, mas tão somente imagens de sujeitos inscritas no próprio texto.

De forma que, nessa perspectiva, o texto deve ser tomado como objeto teórico, inacabado, incompleto; distinto, pois, do texto empírico, objeto acabado, produto. Esse caráter de incompletude do texto lido é devolvido pela análise do discurso, ao reinstalar, nos domínios do texto empírico, as suas condições de produção, as quais dizem respeito à situação, ao contexto histórico-social, aos interlocutores, e constituem a base do processo de significação, que se dá na produção e na recepção do discurso, simultaneamente. Desse processo de

produção significativa, participam sujeitos que interagem via texto; “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto) mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc)” (ORLANDI, *ibid*, p. 9). Por consistir no diálogo do leitor com o autor e com a imagem de leitor inscrita no texto, a leitura compreensiva é sempre crítica.

Tal é o princípio dialógico de Bakhtin (1992, 1992a), para quem a enunciação, unidade de base da língua, é uma réplica do diálogo social, é de natureza sócio-ideológica, não existe fora de um contexto social e prevê sempre a participação simultânea do interlocutor, ao menos potencial, o “outro”, na medida em que todo enunciado espera por uma resposta, ou “uma atitude responsiva ativa”. Logo, “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente (...) a compreensão é uma forma de diálogo (...) Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (1992, p. 131-132). Isso significa que o ouvinte do discurso é também locutor e participa ativamente de todo o processo de comunicação, ouvindo, compreendendo e respondendo de diversas maneiras. Também o locutor, ao elaborar seu enunciado, está respondendo a enunciados anteriores, com os quais o seu próprio se relaciona de alguma forma. Em suma, o “outro” delimita o início e o fim de um enunciado: há os enunciados dos outros antes de seu início e os enunciados-respostas depois de seu fim. “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (1992a, p. 291).

Foucault (1995) observa que, à compreensão do enunciado (materialização do discurso) não interessa sua forma material (texto), tampouco seu significado (conteúdo) ou o efeito de sentido que ele produz, mas sim o modo como ele produz efeitos de sentido, seu funcionamento discursivo, os mecanismos que nele engendram os processos de significação. Ou seja, interessa apreender o enunciado como acontecimento, “na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado” (p. 31-32). Tampouco a compreensão do enunciado trata-se de interpretar a manifestação de um sujeito “que pensa, que conhece, e que o diz”, mas de apreender sua dispersão “nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (p. 61), visto que a emergência do sujeito do discurso é regulada pelas relações constitutivas da formação discursiva na qual o discurso se insere, que dizem respeito a “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa” (p. 136).

Logo, na perspectiva do discurso, não há um sujeito autônomo, fonte absoluta de seu dizer, como também não há um sentido pronto, completo, único e transparente na superfície lingüística; ao contrário, os sentidos e os sujeitos se constituem em processos para os quais concorrem, além da língua, a exterioridade lingüística: história, ideologia (PÊCHEUX, 1990, 1995), instituições, regras sócio-históricas (FOUCAULT, 1995, 1996). De forma que a análise da aula de leitura como constitutiva do sujeito-leitor passa pela compreensão desse “jogo discursivo” produtor da significação, que implica posições, regras e relações. Daí perguntar-se: se, no discurso da escola, ao professor está reservada a posição institucional de autoridade “que sabe e ensina”, que posição é autorizada ao aluno nas relações que se estabelecem na aula de leitura?

Segundo Foucault (1995, p. 74), trata-se de processos de “apropriação do discurso”, visto que essa propriedade, “entendida ao mesmo tempo como direito de falar, competência para compreender, acesso lícito e imediato ao corpus dos enunciados já formulados, capacidade, enfim, de investir esse discurso em decisões, instituições ou práticas” está reservada a um grupo determinado de indivíduos. Ou trata-se, segundo Pêcheux (1995, p. 155) de efeitos de identificação, pois “‘a evidência’ da identidade oculta que esta resulta de uma identificação-interpelação do sujeito” com o “pré-construído”, de forma que o sujeito é produzido sócio-historicamente com “aquilo que lhe é dado ver, compreender, fazer, temer, esperar, etc. É por essa via (...) que o sujeito se ‘reconhece’ a si mesmo (em si mesmo e em outros sujeitos)” (p. 161-162).

As considerações acima remetem ao fato de que há uma previsibilidade da leitura, ou seja, que há sentidos historicamente sedimentados. Tal determinação histórica dos sentidos, como observa Orlandi (1996, p. 33), refere-se não à história como evolução e cronologia, mas aos “modos como os sentidos são produzidos e circulam”. Porém essa previsibilidade não é absoluta, visto que o mesmo fator que sedimenta sentidos e estabelece leituras possíveis – a história – também é capaz de produzir a imprevisibilidade, de inscrever a pluralidade de leituras, como explica Pêcheux (1990a, p. 53): “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente)”. Ainda assim, é do contexto histórico-social que essa pluralidade deriva.

O processo de retorno aos mesmos espaços do dizer, de repetição do já-dito, segundo Orlandi (2001a), constitui a paráfrase. Por outro lado, a essa se opõe a polissemia, processo de dizer o novo, possibilitando o deslocamento de sujeitos e de sentidos e a ruptura de processos

de significação, que se abre no equívoco da língua, na falha da ideologia, na incompletude da linguagem. Assim, a polissemia constitui-se um espaço num qual o sujeito e os sentidos, incompletos, movimentam-se, significam-se, inscrevem-se na história, na tensão entre o mesmo e o diferente. Essa possibilidade de deslocamento propicia uma nova visão de sujeito. Também Foucault (1996) afirma a existência do processo polissêmico no que chama de “comentário”, processo esse que prevê a possibilidade de deslocamentos de sentidos, à medida que o sujeito pode retomar um discurso originário não para reafirmá-lo, mas para transformá-lo ou para opor-se a ele, visto que o princípio do autor instaura no discurso o “jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu” e, por isso, a “regularidade da escrita está sempre a ser experimentada nos seus limites, estando ao mesmo tempo sempre em vias de ser transgredida e invertida” (1992, p. 35).

Orlandi (1993) observa que, na leitura compreensiva, que leva em conta as condições de produção do discurso, há que se considerar constitutivos elementos como: a) a história da leitura: “toda leitura tem sua história (...) leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro” (p. 41); b) a história do leitor: “todo leitor tem sua história de leitura. O conjunto de leituras feitas configura, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico” (p. 43), de forma que a história da leitura, em seu aspecto previsível, compõe-se tanto das leituras já feitas de um texto quanto das leituras já feitas por um leitor; c) os gêneros do discurso: há diferentes tipos de discurso, e seus funcionamentos distintos fazem parte do processo de sua compreensão; d) a intertextualidade: um texto estabelece relações com outros textos, que apontam como ele deve ser lido.

Em suma, a compreensão, sob a ótica discursiva, consiste na apreensão do modo como o discurso produz sentidos, que significa a explicitação dos mecanismos ideológicos que o sustentam, pondo em causa seus efeitos de evidência: a ilusão da transparência da linguagem e do sujeito fonte dos sentidos (ORLANDI, 1996). Dessa forma, para haver compreensão é preciso ir ao contexto histórico-ideológico de produção do enunciado; é preciso desconstruir a relação enunciação/enunciado, formulação/constituição do sentido; é preciso chegar ao domínio em que se elaboram as conseqüências da ilusão do sujeito. “O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta”. Enquanto intérprete, ele não lê, apenas reproduz o que já está produzido; apenas reflete sua posição de leitor na leitura que produz. “O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende” (ORLANDI, 1993, p. 116).

No entanto, tal não parece ser o fundamento do trabalho de leitura realizado na escola, quando se propõem ao aluno atividades do tipo: “o que o autor quis dizer?”. Esse tipo de trabalho conteudista (“perfidia interpretativa”) entende que a linguagem é transparente, e ocorre mesmo no modo “crítico” como as ciências humanas e sociais visam aos conteúdos ideológicos: como “ocultação”. Dessa forma, a compreensão consistiria na busca dos “verdadeiros” sentidos do discurso que, prontos e fixos, estariam escondidos, como se os sentidos estivessem nas palavras, apagando assim suas condições de produção e resultando, pois, como efeito do trabalho ideológico (ORLANDI, 1996, p. 65).

Segundo Orlandi (1993), a escola fixa para o texto, previamente avaliado por um especialista, um sentido único, considerado o desejado, o prestigiado, o ideal, ignorando tanto a história do leitor quanto a história da leitura. Além disso, quase sempre a leitura ideal que orienta o professor em seu trabalho pedagógico é aquela fornecida pelo livro didático, cujo autor é a autoridade imediata. Essa fixação de um sentido ideal, na leitura da escola, é agravada pelo modo como a escola o faz, escamoteando o fato de que há, sim, leituras previstas ou consideradas possíveis, mas para o texto em suas relações com a história, e não para o texto em si. Assim, a escola exclui qualquer relação do texto e do leitor com o contexto sócio-histórico, cultural, ideológico e, conseqüentemente, impede qualquer possibilidade de instaurar-se o sujeito-leitor nas aulas de leitura, na medida em que não dá ao aluno o direito mais elementar de ler o mesmo texto de formas diferentes, e tira-lhe também sua capacidade dinâmica, obrigando-o a reproduzir um modelo de leitura ideal. Tudo isso, em geral, custa a sua capacidade de reflexão (ORLANDI, *ibid*).

Como observa Osakabe (2001), o sujeito se constitui numa crise contínua frente a dois pólos: a adaptação e a mudança. Por um lado, uma tendência cristalizadora da linguagem, por força dos próprios mecanismos de ajuste social; por outro lado, uma tendência à ruptura dessa configuração estável pela experiência acidental, fortuita. Segundo o autor, a escola tem a função de apaziguar essa tensão em que o sujeito se constitui, “substituindo sua expressão informulada e individual por um discurso explicativo já formulado” (p. 27), em falsos processos de facilitação, oriundos de uma pedagogia do ajuste: “literatura fácil; teorias fáceis; modos fáceis de leitura – banalidades de um conceito de escola que, em nome de uma pretensa adequação às aspirações do aluno, antecipa o seu desejo e lhe veda o direito aos desafios” (p. 31). No entanto, se a escola incorporasse essa tensão e lhe favorecesse a propulsão (“Assumamos essa utopia”), o ensino de língua (e a leitura) seria “a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo”; assim, o sujeito não seria inserido “no quadro das tranqüilidades que o ajuste social lhe confere” (p. 28), e a aula

de leitura (o ensino de língua) passaria de reconhecimento a conhecimento; de reprodução a produção; de assimilação de mecanismos de escuta e apreciação a experiência transformadora.

Considerações finais

Os pressupostos teóricos acima resenhados definem o objeto de um estudo da leitura na perspectiva discursiva, isto é, voltada para as condições de produção de sentidos entre os interlocutores (discurso): os processos de interação que se estabelecem na aula de leitura – entre leitor e autor, entre aluno e professor, entre professor e autor. Esses pares – interlocutores – são os elementos constitutivos das condições de produção da leitura, na sala de aula. Dessa forma, interessa a ação do professor, mas não em termos técnicos, e sim em relação ao tipo de interação que um ou outro procedimento didático estabelece. Interessa o professor como um dos interlocutores em interação na aula de leitura, aquele que, devido ao lugar institucional que ocupa, é a autoridade que detém o saber e o poder de controle do discurso e do saber (FOUCAULT, 1996), e de cuja ação depende o tipo de sujeito que se constitui na aula de leitura: o sujeito-leitor ou o sujeito-repetidor.

Pensa-se, pois, ser possível a constituição do sujeito-leitor na aula de leitura, mas, para isso, há que se transformar o conceito de escola, “de que se expurgou há muito a possibilidade do sujeito” (OSAKABE, idem, p. 29); há que se transformar seu discurso autoritário, que desarticula a interlocução e privilegia na leitura a função referencial, a informação, a paráfrase, a reprodução, em um discurso que abra a possibilidade das múltiplas experiências que a leitura favorece. Não se quer, com isso, induzir uma valoração privilegiada para a leitura polissêmica, visto que o tipo de leitura depende das suas condições de produção e da sua finalidade, isto é, do tipo de interação que ela estabelece (ORLANDI, 2001); “há os textos que são instáveis e os que têm estabilidade de sentidos. Esta divisão é a que separa [por exemplo] o ‘literário’ (instável) do ‘científico’ (estável)” (ORLANDI, 1996, p. 94); portanto, há textos que suscitam a interação transformadora do sujeito, mas há textos que não a suscitam (OSAKABE, ibid). O que se quer é tão somente lembrar o espaço do possível, visto que “há sempre interpretação. Ainda quando há interdição de interpretação, há espaço de trabalho do sujeito e da história na relação com os sentidos” (ORLANDI, ibid, p. 138).

Enfim, a constituição do sujeito-leitor na aula de leitura é possível, desde que não se pense a leitura como busca, mas como produção de sentidos. Na aula de leitura orientada pela primeira concepção, o leitor responde, identifica, justifica e reproduz a leitura autorizada do

“especialista”; ou seja, se assujeita. Na aula orientada pela segunda concepção, o leitor interage, pergunta, debate, relaciona, opõe à palavra do autor a sua contrapalavra (BAKHTIN, 1992). Esta constrói o sujeito-leitor; aquela, o reproduzidor.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. “Os gêneros do discurso”. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992a. (Coleção Ensino Superior).

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagem, 1992.

_____. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz F. B. Neves, São Paulo: Editora Forense Universitária, 4 ed., 1995.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem)

_____. “Prática de leitura na escola”. _____. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001. p. 88-99.

IOSCHPE, Gustavo. “Falência da educação brasileira”. *Veja*. ed. 1996, ano 39, n. 29, p. 104-105, jul. 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993. (Coleção passando a limpo)

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 3 ed., Campinas, SP: Pontes, 2001a.

OSAKABE, Haqira. “Ensino de gramática e ensino de literatura”. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001. p. 26-31.

PÊCHEUX, Michel. “Análise Automática do Discurso” (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: UNICAMP, 1990, p.61-162.

_____. *O discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990a.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e Linguagem)