

Das idéias lingüísticas e suas contribuições ao conceito de autoria na produção textual de sala de aula: uma leitura de textos de M.Bakhtin

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este artigo discute a contribuição do conhecimento teórico, no contexto da relação teoria-prática para a formação de produtores autores de seus próprios textos, a luz do conceito de "autor" formulado por M.Bakhtin.

Palavras-chave: teoria; prática; texto escrito; autor.

Abstract

This paper discusses the contribution of scientific knowledge to the writing texts teaching-learning process, exploring the concept of "author", according to M. Bakhtin's proposal, as a device to form text producers who are authors of their own texts.

Key words: theory; practice; written texts; author.

Résumé

L'objectif de cet article est d'étudier la contribution de la connaissance scientifique vers le processus de l'enseignement des textes écrits dans la salle de classe, en rapportant à la théorie du cercle d'étude de Bakhtine.

Mots-clé: théorie; pratique; text écrit; auteur.

Introdução

Este artigo tem como objetivo principal discutir a contribuição do conhecimento científico ao processo de processo de ensino e aprendizagem da língua escrita no espaço escolar, tendo como motivação primeira a necessidade cada vez mais premente de se reduzir o fracasso escolar e seus efeitos perversos evidenciados não apenas sob a forma de evasão, repetência como também nos processos avaliativos em geral, dentre os quais PISA, SAEB, PROVÃO são exemplos. No caso brasileiro,

particularmente, as pesquisas começam a apontar que a queda no índice de repetência, a partir da aprovação automática, não se faz acompanhar de um avanço nos processos sejam estes de alfabetização ou do letramento em geral, entendido aqui como o contato com a função social da escrita.

Sem que o fenômeno do fracasso escolar seja obscurecido, interessa-nos, nesse artigo, pensar uma relação entre escola e produção e circulação de conhecimento, de uma forma propositiva. Começar a tentar percorrer novos caminhos, avançando na discussão teórica e prática sobre a responsabilidade da escola com o mundo dos signos, no caso, mais específico, com os signos verbais. Trabalhar no sentido de resistir ao fracasso escolar, parece-nos ser um dos desafios nos quais se deva investir, desafio esse que passa, a nosso ver, pela necessidade de “conferir sentidos” à cultura escolar, aqui entendida como a cultura que incorpora conhecimentos diferenciados e múltiplos, desde aqueles provenientes da ciência até os saberes inventivos do cotidiano (Certeau 1994), colocando esta cultura em funcionamento pelos mecanismos de transposição didática (Bronckart; Giger 1998). Em outras palavras, o tratamento didático aplicado ao conhecimento científico, de forma a transformá-lo em conteúdo a ser ensinado, o que vai exigir do profissional, domínio sobre o conhecimento científico, em uma tensão permanente entre o velho e o novo. Nesse processo, a formação de professores críticos, reflexivos, intelectuais capacitados e engajados surge como uma das condições à instauração de um processo de luta contra o fracasso escolar, construído em uma relação com os saberes, relação esta que deve escapar da identificação ingênua de que o “novo” é sempre “melhor”.

Cada vez que nos debruçamos sobre a literatura que investiga a formação docente para o ensino da língua materna, no entanto, encontramos-nos diante dos mesmos desafios, das mesmas questões. Isto é, os resultados de pesquisas continuam a apontar para problemas na relação teoria e prática, embora, deixemos claro, que aos conceitos de teoria e prática nem sejam atribuídos um mesmo sentido. Muitas vezes, prática coincide com experiência, como técnicas, com um fazer em si, associando-se com uma certa frequência a idéia de ação, um conceito que diríamos, em geral “valorado positivamente”. Ao conceito de “teoria”, geralmente, ajunta-se a idéia de “abstração”, de um pensar autônomo, descolado da realidade ou da “prática”, como dizem alguns.

No mundo acadêmico, ao se pensar a relação teoria e prática, essa discussão vem sempre associada ao universo do conhecimento científico, ganhando fôlego nas áreas de estudos sobre o processo ensino e aprendizagem da língua materna e conseqüentemente sobre a formação de docentes. O debate gira em torno de qual a concepção de linguagem e de língua que subsidiam a formação do profissional e conseqüentemente seu trabalho em sala de aula. Algumas vezes essa reflexão ganha contornos de negação da importância do conhecimento científico, da chamada teoria, que no espaço do processo ensino e aprendizagem e no campo do conhecimento escolar transforma-se em “conteúdos ou saberes disciplinares”. Há em certos discursos, a interpretação de que a prática é o fundamental e que a teoria muitas vezes é desnecessária. A meu ver, essa é uma posição equivocada, ou seja, discordamos da afirmação de que “há teorias que não orientam práticas”, o que pode acontecer, na realidade, é que não concordemos com as práticas que decorrem de determinadas teorias. É nesse contexto que, nesse artigo, pretendemos refletir sobre o papel dos conhecimentos científicos e da relação teorias e práticas, explorando o conceito de autoria como artefato a contribuir com a formação de produtores de texto, autores de seus próprios textos.

1. Revisitando a introdução ao mundo da escrita em sala de aula

Introduzir os sujeitos no mundo da escrita, em qualquer de suas formas, do gráfico ao digital, implica em primeiramente assumir um ponto de vista sobre a língua, isto porque, todo conhecimento, mesmo o científico, é atravessado por valores, por ideologias, que se materializam nos diversos modelos e teorias que constituem as âncoras orientadoras da prática. Desta forma, nossa discussão caminha a partir de uma determinada visão, do que seja “ensinar e aprender a escrever no espaço escolar” e suas âncoras teóricas, orientadores de algumas práticas, de outras não, entendendo com Sacristan (2002), que a prática não é inventada pelos práticos.

Pensamos, pois, em levantar algumas contribuições do conhecimento científico que venham possibilitar romper com o círculo vicioso que hegemoniza o ensino da produção textual escrita, circunscrita

ainda hoje, em sua maioria, à produção das chamadas “redações escolares”, que no dizer de Geraldi (1999) vem fazendo com que alunos, que, nos primeiros anos de escolarização, despontam como possíveis produtores de textos, ainda que não conformados à norma culta, cheguem, ao final do ensino médio, na condição de meros repetidores de leituras mal digeridas. Recuperar ou investir na formação do aluno produtor/autor de textos, parece-nos um desafio a ser enfrentado, em todos os níveis do ensino, o que justifica a nosso ver que se mantenha aberto o espaço para discutir o ensino da língua escrita na instituição escolar.

Um olhar sobre a formação de professores para o ensino da língua materna e sobre as práticas de ensino presentes nas salas de aula de língua materna, em sua maioria, até os dias de hoje, evidenciam de forma bastante explícita a filiação teórica que subjaz aos processos formativos e ao processo ensino e aprendizagem (Oliveira 2001; 2004). Ou seja, os modelos e teorias lingüísticas, cujos conteúdos constituem as bases da concepção de linguagem que subjazem às grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras e os dizeres dos professores, quando instados a falar sobre sua formação e sobre os conhecimentos teóricos presentes nas grades curriculares de seus cursos de formação inicial, possibilitam-nos afirmar que a maioria dos modelos lingüísticos que subsidiam o processo formativo dos docentes para o ensino da língua materna tem como objeto de estudo a língua seja como sistema, seja como conjunto de regras. Portanto, são teorias que apenas podem orientar práticas que dêem conta desses aspectos da língua, em sua organização estrutural, no máximo a organização textual estritamente falando. Isto sem fazer referência ao papel importante ainda desempenhado pelas gramáticas de natureza prescritivas, um conjunto de saberes que direciona o ensino para atividades restritas que prescrevem o conhecimento sobre a língua e não discutem o conhecimento sobre o uso da língua.¹

São modelos teóricos ancorados em postulados clássicos da Lingüística contemporânea, desde seu representante máximo, Ferdinand

¹ Ressalte-se aqui a contribuição crescente da produção de conhecimentos sobre a gramática de usos da língua ancorada nos pressupostos do neo-funcionalismo e também aqueles conhecimentos provenientes dos avanços e desdobramentos da Lingüística Textual.

de Saussure, chegando até Chomsky e aos teóricos dos Atos de Fala. Ou seja, são modelos que objetivam compreender o funcionamento da língua, visando apenas o domínio do modo semiótico de funcionamento, para usar uma terminologia de Benveniste (1989), modo esse, que, didatizado, transforma-se em orientações para o ensino.

O processo de ensino da produção textual escrita, circunscrevendo-se à produção de redações escolares, na realidade, exercícios cujo objetivo em si é instrumentalizar o professor na avaliação daquilo que os alunos aprenderam sobre os aspectos notacionais, estruturais e composicionais da língua, em conformidade com a norma culta, é exemplar dessa concepção de língua e de linguagem (Oliveira 2001). Em resumo, uma hegemonia que compartilha uma compreensão de linguagem como uma entidade autônoma e da língua como um sistema estruturado, organizado em níveis, do fonológico ao sintático. Configura-se, pois, uma representação de que o produtor de texto escrito é aquele que domina as regras desse jogo, conseguindo expressar-se nos limites exigidos pela norma culta.

Dessa forma, o conhecimento científico orienta o professor a realizar tarefas, as quais instituem como parâmetro para o exercício da escrita, como mencionamos anteriormente, as “redações escolares”, que não apresentam relação alguma com as possíveis escritas da vida. São elas, entretanto, que vêm formando produtores de textos nos moldes apontados por Geraldi (1999). Sem dúvidas que estes procedimentos estão assentados, também, em um imaginário coletivo de que a contribuição do ensino da língua à construção de práticas cidadãs passa apenas pelo domínio da norma culta, o que remete novamente para o “exercitar continuamente e repetidamente”, as estruturas gramaticais da língua, encerrando-se as produções textuais exercitadas na escola em si mesmas, enquanto que, na vida, os textos são produzidos em resposta a outros textos (Bakhtin 1992). Em resumo, poderíamos pensar que da mesma forma que a razão instrumental, no processo de libertar a razão dos mitos, tornou o homem seu escravo, uma concepção de linguagem que dispense os sujeitos e sua constituição pela e na linguagem aprisiona a língua em um espaço que oculta seu processo de significação, de construção de sentidos e dos valores que lhe são inerentes. Uma de suas conseqüências reflete-se nas atividades de sala de aula, onde os alunos

são cada vez mais impedidos de deixar “rastros” em seus textos, de serem autores, condenados que estão a um processo de repetir idéias alheias, esvaziando-se seus textos de suas histórias, de seus conteúdos vivenciais, de seus pontos de vista.

Um dado que evidencia ainda o fracasso da escola quanto à formação de leitores e produtores de texto materializa-se nos resultados da avaliação realizada pelo SAEB (www.mec.gov.br), os quais indicam que 42% dos alunos chegam a 3ª. série do ensino médio nos estágios críticos e muito críticos de desenvolvimento, com dificuldades em leitura e produção de textos.

Há de se convir, ainda, que a avaliação do SAEB pauta-se em orientações dos PCN — que bem ou mal completam dez anos de existência — exigindo, pois, do aluno respostas a questões que dizem respeito a “... reconhecer diferentes formas de tratar uma informação comparando as condições de produção e recepção dos textos; ... reconhecer posições distintas de opiniões relativas ao tema; reconhecer efeito de sentido diversos nos textos, decorrentes de marcas gráficas ou de escolhas lexicais...”, entre outras. Isto é, exigindo dos alunos o domínio daquilo que dificilmente lhes foi apresentado em sala de aula. Ou seja, há um descompasso claro entre aquilo que se exige no SAEB e o que se faz nos cursos de formação de professores, de forma que é pertinente o comentário do presidente em exercício do INEP, de que a partir desses dados seria preciso repensar o conteúdo que circula nas agências formadoras de professores (www.mec.gov.br/saeb).

A nosso ver, aos cursos de formação de professores de língua materna falta ainda a incorporação de uma concepção de linguagem como objeto concreto, vivido, real, construído na “vida e na arte” (Voloshinohov 1969). A linguagem que comporta sujeitos históricos, portanto inseridos socialmente, que se enfrentam pelos e nos signos, estes portando valores e significações construídas nas interações e relações sociais entre os sujeitos, enfim, uma concepção de linguagem que oriente outras práticas.

2. A contribuição do conhecimento científico ao conceito de autoria: uma leitura de M.Bakhtin

A questão da autoria vem sendo discutida nos estudos da linguagem, principalmente, na visão de M. Foucault (1989; 1996), para quem a autoria relaciona-se à instauração da discursividade. Portanto, o autor é aquele responsável pelos textos chamados de constituintes ou fundadores, aqueles que estão na origem de novos atos de fala. Uma outra vertente da discussão é proposta por Orlandi (1998), que considera a função-autor como mais uma função do sujeito no texto, ou seja, aquela que atribui ao sujeito a responsabilidade pelo seu próprio texto, ótica bastante diferenciada daquela proposta por Chartier (1994), que discute a questão da autoria relacionada à circulação de textos e sua “valoração” no mercado, a partir de uma retrospectiva histórica. Mais recentemente, Possenti (2002) aborda essa temática no âmbito da problemática da produção textual escrita, explorando atitudes do produtor de textos que poderiam funcionar como indícios de autoria, quais sejam a de dar voz a outros enunciadores e a de manter distância em relação ao seu próprio texto, inserindo as marcas de autoria na ordem do discurso e não do texto ou da gramática.

Sem desconhecer a relevância da posição desses autores sobre a questão da autoria e do autor, gostaríamos, contudo, de ancorar nossa discussão sobre a formação do produtor/autor de seu próprio texto, à luz de colocações advindas de alguns escritos de M.Bakhtin.²

Em “O autor e o herói”, M.Bakhtin (1992) afirma que autor é aquele participante da obra literária e que nela vê e conhece para além daquilo que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem. Em princípio, o autor é aquele que conhece, portanto, algo que é inacessível às personagens, exatamente porque ao autor é atribuído um excedente de visão, possibilitado pela sua posição “exotópica”, pelo seu “estar de fora. Entra em cena na discussão da temática sobre autoria um conceito, essencial à formulação de Bakhtin, o conceito de exotopia, que trocando em miúdos, poderíamos dizer que corresponde ao fato de que o meu olhar sobre o outro não

² Para um aprofundamento no conceito de autor e autoria em M. Bakhtin, consultar Faraco (2005).

coincide com o olhar que o outro tem de si mesmo, exatamente porque meu “excedente de visão” possibilita-me ver no outro aquilo que ele não pode ver. Bakhtin vai trabalhar com esse conceito em relação à construção do todo espacial, temporal e significante do herói, apontando a diferença na relação entre o vivido — pelo herói — e o criado, pelo autor.

Assim, se quisermos fazer uma analogia, entre o que diz Bakhtin e outros teóricos, poderíamos dizer que a função autor em Bakhtin realiza-se quando há um distanciamento entre o autor e o personagem e, neste sentido, é que podemos entender a idéia de que, para Bakhtin, a consciência do autor é aquela que abarca e dá acabamento a consciência do outro, podendo-se dizer que o autor é para o herói, aquilo que o outro é para mim, ou seja, é o ponto de vista do outro que me dá acabamento.

Em Bakhtin, portanto, ao autor é atribuído a realização de uma atividade estética, atividade esta que se realiza apenas entre duas consciências, que é da ordem do “criado” e não do “vivido”, cujo “modo de operar” principal é a de “dar acabamento” ao todo. Ou seja, a atividade estética exige um distanciamento do autor, do objeto e do tema para poder permitir-lhe a percepção do todo e, exatamente por essa posição exotópica, dar o acabamento necessário à obra de arte. Por outro lado, ao realizar-se apenas entre duas consciências não coincidentes, a atividade estética não dispensa a instauração da alteridade necessária, a qual não é idêntica ao eu. Apenas o “outro” pode receber acabamento espacial, temporal e de sentido.

Destacam-se, pois, como fundamentais nesse conceito de autoria, as noções de exotopia, distanciamento, criação e acabamento. Resumidamente, portanto, interessa-nos à nossa discussão a idéia de que ao conceito de autor está relacionada a realização de uma atividade estética, que por sua vez é da ordem de duas consciências, que é “criativa” e não “vivenciada”, exigindo um distanciamento para que as “operações” de acabamento da obra concretizem-se.

Em outro texto, bem mais conhecido, “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (1962) apresenta-nos, também, o “acabamento” como uma das características do enunciado, segundo ele, uma espécie de alternância interna, o momento em que o produtor do texto considera que disse tudo que podia ter dito sobre seu tema naquele momento, explicitando o

momento de “responsividade” do enunciado, tendo atentado para os seguintes elementos: a exauribilidade do objeto e do sentido; a vontade do falante; e, sua inserção nas formas composicionais típicas, ou seja, nos gêneros discursivos. Cumpridos esses requisitos é que o enunciado assume sua natureza de estar “acabado” e “aberto à possibilidade de resposta”, ao mesmo tempo que possibilita o acesso ao seu todo. Para realizar esse acabamento, conforme diz o próprio Bakhtin, há um tipo de alternância interna, que a sua concretização exige que o produtor do texto, “troque de lugar” com ele mesmo, para “dar acabamento” ao seu próprio texto, realizando um tipo de atividade estética, o que em outras palavras poderia ser um “começar” a autorar. Um movimento análogo aquele que o autor da obra literária realiza ao olhar para seu herói “de fora” após tê-lo vivenciado como contemplador e assim podendo dar o acabamento plástico-pictural, rítmico e significante necessário (Bakhtin 1992).

A partir desse entendimento do que seja autor e autorar, passemos agora a realizar um exercício de pensar que práticas didático-pedagógicas poderiam ser encaminhadas e orientadoras de atividades a serem realizadas em sala de aula, na tentativa de formar produtores de textos autores de seus próprios textos.

Retomando o pensamento de Bakhtin poderíamos dizer que o ensino da produção textual que favoreceria a formação da autoria deveria assentar-se em alguns princípios. O primeiro dele, diz respeito a que o produtor do texto para ser autor do seu texto deveria dele distanciar-se, afastar-se do “vivido/produzido”, para poder começar a exercer a atividade estética de “criar/autorar”. Olhando para o seu texto de fora, como se fosse um “outro” e, nesse processo “dando acabamento” ao seu texto, ou seja, trabalhando no seu texto, aqueles elementos, característicos da propriedade “acabamento” do enunciado. Ou seja, afastar-se de sua situação de produtor, aquele que vivenciou o acontecimento da produção, assumir a posição de autor, passando a exercer uma atividade estética que “cria” seu texto, dando-lhe acabamento na medida em que “opera” sobre o exaurir de seu objeto do sentido, a manifestação de seu querer-dizer, inserindo seu texto no gênero discursivo apropriado.

Desta forma, assim como o autor criador da obra literária, o aluno produtor/autor de texto apenas tem idéia de seu próprio texto

quando consegue dele distanciar-se de forma que a exotopia que na realidade da vida é propiciada pelo excedente de visão (do outro), na atividade escolar pode tornar-se uma atividade cognitiva, realizada através de operações, as quais podem ser mediadas pelo próprio produtor do texto ou em algum momento esse papel pode ser assumido pelo professor ou pelos pares.³

E, então perguntamos, se, na atividade estética o autor da obra literária dá acabamento ao seu herói nos aspectos espaciais, temporais e do sentido, em relação ao autorar do aluno, em sala de aula, quais os aspectos que ele deve levar em conta para “dá acabamento” ao seu texto e possibilitar o seu acabamento? A nosso ver, deveriam ser levados em consideração os aspectos que incorporam tanto os aspectos de organização estrutural da língua, respeitando a norma culta e o gênero do discurso, assim como as propriedades enunciativas e discursivas da língua, entre as quais seriam essenciais deixar os indícios, como propõe Possenti (2002), das vozes e de suas posições de sujeito.

Esse conceito de autoria, em nosso entendimento, apenas se faz possível acompanhado de mudanças nos conceitos de linguagem e de língua, diferente daquela que ainda hoje hegemoniza o ensino da língua materna. Apesar de parecer uma idéia repetitiva (e o é), esta idéia implica em ancorar-se em uma concepção de linguagem, que comporta “...uma multidão de discursos, uma multidão de vozes sociais... (...) que revelam diferentes histórias, grupos sociais, práticas coletivas, valores, visões de mundo, experiências pessoais” (FARACO 2000:100). Associe-se à esta compreensão de linguagem, um entendimento de língua como uma realidade semiótica complexa, ao mesmo tempo estruturada e aberta, fluída, no dizer de Faraco (2003), ou ainda como produto de um trabalho social, com características relativamente estáveis umas, instáveis outras, como diz Geraldi (2003).

³ O conhecimento científico, na formulação de Vygotsky e seguidores, tem trazido excelentes contribuições para a compreensão da mediação no espaço escolar, especificamente, através dos conceitos de ZDP, que na pesquisa sobre a produção textual vem sendo sugerida e em alguns casos praticadas nos exercícios de reestruturação textual. Ainda que, infelizmente, em sua maioria compreendendo essa relação de metatextualidade apenas no âmbito de elementos formais da língua.

São estas compreensões de linguagem e de língua, que a nosso ver, poderiam constituir uma base teórica, em torno da qual deveriam organizar-se os conhecimentos necessários à orientação de práticas que levem à formação do produtor/autor de seu próprio texto. Exatamente, porque essa concepção de linguagem remete às condições de produção do discurso, às posições de sujeito, às relações dialógicas inter e intra enunciados e a implicação de que as formas lingüísticas não são autônomas face aos processos de significação, pelo contrário, muitas vezes a elas se subordinam.

Considerações Finais

Esse artigo propunha-se a discutir o papel das idéias lingüísticas e sua contribuição para a introdução de sujeitos no mundo da escrita, o que, ao nosso ver, implica em uma ampliação dos suportes teóricos que subjazem aos processos formativos da docência. Entre esses “conhecimentos teóricos” destacamos a questão do conceito de autoria, como sendo aquele que faria avançar a problemática das dificuldades sobre o processo de escritura, que passa a ser visto não apenas como “uma inspiração” mas como um trabalho que se opera com e sobre a língua. Isto porque, como diz Geraldi (1991), um texto não existe sem materializar-se nos recursos expressivos da língua e estes, por seu turno, não existem fora de um sistema de referências e de seus valores sociais.

Por outro lado, a discussão da questão da autoria, na perspectiva que delineamos, aponta para uma questão mais geral, que diz respeito à relação teoria e prática. Voltando à nossa idéia inicial de que toda teoria orienta uma prática, pensamos que a teoria que pode orientar práticas que visem ao exercício da função de produtores de textos autores de seu próprio texto, não pode cingir-se a uma concepção de linguagem e de língua restrita aos aspectos estruturantes, aquela que entende a língua como autônoma de seus sujeitos, e que vem orientando o ensino da produção textual, das redações, avaliadas em conformidade com a norma. Necessitamos, sim, de uma outra âncora, de outros conteúdos que subsidiem os processos formativos docentes, aqueles que considerem, por exemplo, que os elementos que constituem e organizam a língua não são abstrações e sim recursos para expressar o “querer-dizer”

dos autores. Um arcabouço teórico, no qual os atos concretos da produção textual escrita na escola tenham como pressupostos que as atividades de escrever são atividades sociais, significativas, expressivas de pontos de vista dos sujeitos sobre fatos, acontecimentos e não apenas relatos cujo significado máximo é ser avaliado em termos normativos e estruturais.

Referência Bibliográfica

- BAKHTIN, M. 1992. O autor e o herói. In; — *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1992. Os gêneros do discurso. In; — *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BENVENISTE, E. 1989. Semiologia da Língua. In: — E. Benveniste, *Problemas de Lingüística Geral, Vol.2*. Campinas: Pontes.
- BRONCKART, J.P.; GIGER, I.P. 1998. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, n. 97-98.
- CHARTIER, R. 1994. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora da UNB.
- DE CERTEAU, M. 1994. *A invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes.
- FARACO, C.A. 2000. Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: A. Kuenzer (org), *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. 2003. In: A .C. Xavier; S. Cortez (orgs), *Conversa com Lingüistas*. São Paulo: Parábola.
- FOUCAULT, M. 1989. *O que é um autor*. Lisboa: Vega Editora.
- _____. 1996. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- GERALDI, J. W. 1991. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1999. A questão externa da sala de aula. In: E. Zaccur (org), *A magia da Linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- _____. 2003. In: A. C. Xavier; S. Cortez (orgs), *Conversa com Lingüistas*. São Paulo: Parábola.
- OLIVEIRA, M. B. F. 2001. O Ensino da Produção Textual: o saber e o fazer das professoras. In: L. Passeggi; M. S. Oliveira (orgs), *Lingüística e Educação: Gramática, Discurso, Ensino*. São Paulo: Terceira Margem.
- _____. 2004. Discutindo a formação inicial de professores de língua materna: o problema da disciplinarização dos saberes de referência. Atas do VI Congresso Nacional de Lingüística Aplicada, PUC/SP. CD-ROM.

- ORLANDI, E. 1998. Nem escritor, nem sujeito, apenas autor. In: — *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez.
- POSSENTI, S. 2002. Índícios de autoria. *Perspectiva*, v,20. n.01.
- SACRISTÁN, J. G. 2002. Tendências investigativas na formação de professores. In S. G. Pimenta; E. Ghedin (orgs), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- VOLOSHINOV, V. 1969. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.