

Vestígios de poder em práticas de leitura

Maria Lucia Kons¹

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar as práticas de leitura no Ensino Superior. Um olhar atento é capaz de perceber o que Foucault (2004) observou: o poder está presente em todas as instâncias da sociedade, e acompanhado de resistência. As práticas de leitura são um exemplo disso. Os vestígios de poder são detectáveis na seleção dos textos por parte dos docentes, no gosto ou desgosto pela leitura por parte do aluno-leitor, na postura do professor em sala de aula, na própria autoridade dos autores e textos selecionados. Muitas práticas de leitura tornam-se questionáveis por não constituírem um sujeito-leitor, capaz de romper com a filiação herdada e emancipar-se (POM-POUGNAC, 1997).

Palavras-chave: leitura; poder; emancipação.

Leitura. Ou leituras. Poder. Leitor. Prazer. Livros. Em nossos dias é comum algum pesquisador se debruçar sobre essas palavras com o intuito de entender melhor seus significados, especialmente as práticas de leitura, seja em sala de aula ou fora dela. Embora o pesquisador tenha inúmeras experiências como leitor no campo de sua pesquisa, que inclusive interferem no resultado de seu trabalho, elas são parte de uma história particular de leituras inscrita em uma história social, e são insuficientes para um entendimento maior do que acontece no processo de leitura ou na formação de leitores. Por isso, é preciso se debruçar sobre outras histórias de leituras, outras práticas, ouvir como as pessoas percebem o ato de ler e como se vêem nele. Os inúmeros estudos já realizados em nível de pós-graduação, apresentados em dissertações e teses, não esgotam o campo de investigação. As possibilidades são muitas, e este artigo pretende diagnosticar práticas de leitura no Ensino Superior, em nível de graduação, com o intuito de refletir sobre elas e provocar alguns questionamentos, por considerar que práticas podem ser revistas e melhoradas.

O despertar para esse trabalho decorreu da constatação de Britto (1998) de que há professores de Língua Portuguesa que não se con-

sideram leitores por lerem apenas material didático e apontam a formação que tiveram como uma das justificativas de tal "exclusão". Poderíamos nos perguntar o que é ser leitor ou que concepção de leitor foi construída na vida escolar desses professores. Há uma concepção, compartilhada por muitos, de que "leitor" é aquele que lê livros literários consagrados pelo cânone (CHARTIER, 2001); com isso, a leitura dos demais textos, aqui podemos incluir revistas, gibis, jornais... não constitui um "leitor", quem os lê seria um "não-leitor". Se pensarmos na imensa quantidade de livros que não são literários, de modo específico os livros teóricos de cada área de conhecimento, os quais exigem um perfil aprimorado de leitor das pessoas que entram em contato com o universo aí representado, então, podemos acreditar que a formação de leitores não seria tarefa exclusiva dos professores de língua portuguesa. Essa idéia é sustentada por Rösing (1996: 22), pesquisadora sobre as condições de leitura nas licenciaturas, que ao sentir a falta de um preparo nesse campo, se propôs a fazer um trabalho investigativo "sobre a fundamentação teórica da leitura no âmbito da Prática de Ensino, pela importância do tema na ação docente e a inadequação, no ensino superior, de uma prática que não está sustentada por pressupostos teóricos consisten-

tes". Para a investigadora, "a formação de leitores não é tarefa exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, mas é compromisso de todos os educadores (...), uma dinâmica multidisciplinar".

A partir das experiências desenvolvidas na graduação em Letras, vamos à procura das práticas de leitura desenvolvidas em outras áreas, especialmente aquelas que trabalham com grandes volumes de textos escritos, como História, por exemplo, foco desse artigo. Há um interesse em conhecer mais de perto o que professores e alunos de outras áreas pensam sobre a leitura e como são seus modos de ler, no universo acadêmico e fora dele. Para este trabalho foi entrevistada uma turma de alunos do 4º ano do curso de História de uma universidade federal, durante aproximadamente uma hora, em um único dia, previamente combinado com o professor da turma. Durante a entrevista o professor se ausentou da sala, possibilitando aos alunos maior liberdade de expressão. Delimitei-me aos licenciandos do 4º ano por entender que o fato de estarem no final da graduação pode contribuir de maneira enriquecedora para a investigação, haja vista já terem participado de forma mais completa do processo de formação de alunos-leitores e se encaminharem a futuros professores-leitores.

As perguntas para a entrevista foram parcialmente estruturadas com antecedência, com o propósito de, no decorrer da entrevista, elaborar outras questões a partir das colocações dos participantes. Com isso, a partir de perguntas como: Você se considera um leitor? O que você gosta de ler? Há alguma diferença pra vocês na questão da leitura, do ato de ler, no gosto pela leitura, lá do primeiro ano pra hoje? Há um despertar aqui na Faculdade para a leitura? Como vocês vêem o professor de vocês, ele é um leitor?

Para alguém ser um leitor tem que ler o quê? Surgiram diversas outras questões.

A partir das diversas perguntas e conseqüentes respostas obtidas, esse artigo se constitui dando ênfase nos vestígios de poder em relação ao gosto ou desgosto pela leitura. Muitos dos licenciandos que participaram da entrevista afirmaram gostar de ler gibis - "eu gosto muito de gibi, aí é outra coisa" (R1), revistas diversas - "o que eu mais gosto de ler hoje é revista e jornal, já li muito quadrinho também, mas eu gosto mais de revista" (R7), ficção científica - "impressionante é ficção científica" (R2), literatura contemporânea, entre outras - "eu gosto de ler muita literatura também, no caso desde literatura contemporânea como literatura um pouco mais antiga também, de personagens que tinham uma outra visão de mundo que leva a gente pra outros lugares" (R7), e alguns insistiram no gosto pela leitura de qualquer coisa - "tudo, tudo, eu gosto, a Rosana já falou isso, de ficção científica, eu gosto de tudo, eu to falando, eu leio até rodapé de jornal" (R3).

Em relação aos textos que compõem o curso de História e que os licenciandos devem ler, há um certo desgosto pela leitura como podemos ver expressado abertamente em algumas falas:

R1 - "começa a ler e aquilo vai te... nosso curso tem uns assuntos meio chatos, tem uns textos chatos, a gente vai lendo e fica com preguiça daquilo, larga de mão, vai pegar depois ou não tá entendendo e descrença com isso".

R7 - "quando eu era pequeno eu lia bem mais, minha mãe é professora. Eu pegava os livros dela e ficava lendo e lia... eu lia os livros dela tudinho, né, e quando eu ia pras minhas aulas de história eu já sabia o que a professora ia dar... eu até sacaneava nas aulas dela, só que quando eu entrei na faculdade, primeiro ano eu até lia muito, segundo ano pronto, nossa senhora, é difícil viu. É igual dona Rosana fa-

lou. É... às vezes é... eu acho que é porque as leituras daqui são muito chata. Não tem outra explicação. Não é interessante. Você lê porque você é obrigado. Algumas coisas só que você vai lendo e você se empolga e vai embora, depois pega mais outro livro sobre o assunto e lê, mas pelo menos aqui na faculdade eu acho que o maior problema em relação à leitura, tem algumas leituras que são chatas, são pesadas, são difíceis, você tem que ter outra, dependendo do livro que você vai ler você tem que ter base pra ler ele senão você não vai conseguir absorver ela, e ela vai acabar se tornando uma leitura muito cansativa.

R8 - Olha, particularmente tem coisas que eu não gosto de ler, não me interessam, desculpa Carol, mas história oral (risos) definitivamente não é o meu maior atrativo, mas, o que pintar a gente lê, não tenho preconceito pra com nada nesse sentido não, acho que quanto mais a gente puder absorver, acho não, acredito, que quanto mais a gente puder absorver melhor para a eficiência intelectual.

R11 - Hoje no quarto ano eu me considero um leitor mais... leio mais pro fim do curso, digamos assim... mais obrigatório. A gente tem que... muitos falam o contrário, mas do meu ponto de vista é isso, a gente chega assim a um cansaço, acho que isso influencia muito e então a gente lê mais por obrigação de terminar o curso.

R17 - Se o professor não for muito bom isso faz ficar mais complicado ainda pra você, sem interesse em ler os textos, porque o texto a gente antes de ler ele, o professor dá uma auto-análise dele, fala alguma coisa assim.

Há um quadro geral de que os textos acadêmicos são difíceis, chatos, desinteressantes. É provável que os alunos-leitores não participaram do processo de seleção desses textos. Cada texto, possuído do poder que lhe é próprio e ancorado na autoridade de determinado autor, foi selecionado pelo docen-

te, ao qual é dada a autoridade para tal ato. Cabe ao aluno-leitor investir na "aquisição" do conhecimento previamente definido por alguém (o docente, a quem foi dado o poder de decisão do que deve ser lido) como importante para ele. Segundo Geraldí (2002: 169) "reificam-se os textos" e os alunos-leitores, "no contato magicamente imposto, "eruditos" se tornam porque leram o que selecionado a ler se lhes "deu" a ler - escolarizados estão". O poder está presente em todas as instâncias do processo de ensino e aprendizagem, embora algumas manifestações possam ser imperceptíveis. Foucault (2004: 71) nos alerta para isso quando afirma que o poder "penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da "consciência" e do discurso também faz parte desse sistema". E nos alerta ainda que a direção não é única, pois junto com o poder caminha a resistência:

as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. (FOUCAULT, 2003: 232)

Nesse sentido, podemos pensar que as relações de poder construídas na academia - seja em relação ao autor, ao livro (textos em geral) ou ao professor - estão alimentando de certa forma a resistência dos alunos em debruçarem-se com gosto na leitura de tais textos.

A partir das falas dos alunos-leitores, podemos nos perguntar por que as pessoas chegam à universidade gostando de ler e muitas vezes saem diminuídas nesse gosto. A questão é muito complexa. A hipótese das relações de poder e resistência é um bom começo para a discussão. São "relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas" (FOUCAULT, 2003: 231).

No discurso dos alunos que participaram da entrevista há marcas de que o discente atinge a intelectualidade através da leitura de textos, a exemplo de seus professores. São manifestações da microfísica do poder (FOUCAULT, 2004) da leitura. Quem sabe fomenta as relações de poder, cria a verdade, ou as verdades. Para Foucault (2003: 229), "essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e

Quem sabe fomenta as relações de poder, cria a verdade, ou as verdades.

dos mecanismos de poder, (...) porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm (...) efeitos de poder que nos unem, nos atam". E se o aluno não atinge a intelectualidade esperada, não adere às verdades criadas da forma como lhe são apresentadas, sente-se deslocado e diminuído, pouco a pouco, no gosto pela leitura.

Podemos, no entanto, abrir o leque e perceber nele outros aspectos como, por exemplo, a constituição sócio-histórica dos sujeitos. Isso significa que o "sujeito-leitor" consti-

Ler é produzir sentidos, mas também reproduzir e transformar, mesmo porque a transparência dos sentidos de um texto é apenas aparente, por isso compete ao leitor procurar conhecer os mecanismos que aí estão jogando.

tuído pelos efeitos discursivos,

(...) representa a conjunção de duas historicidades: a história de suas (do leitor) leituras e a história de leitura do texto. (...) assim como o enunciável é ex-

terior ao sujeito da enunciação, também o legível é exterior (preexiste) ao sujeito-leitor, ao mesmo tempo que, no momento da leitura, coloca-se como contemporâneo a ele" (ORLANDI, 2001a: 111-112).

Considerando que o leitor representa a conjunção de duas historicidades, a de suas leituras já desenvolvidas e a história das leituras do texto, conjunção essa que constitui a identidade de leitura de cada leitor, então, não há leituras idênticas, nem mesmo quando se trata de um mesmo leitor, de um mesmo texto, mas em épocas ou circunstâncias diferentes. Podemos ainda sugerir que cada leitura é uma releitura e cada releitura é uma nova leitura, pois os sentidos não são originais, bem como, uma leitura não dá conta de todos os sentidos que um texto possibilita construir. Conforme Orlandi (2001a), ler é produzir sentidos, mas também reproduzir e transformar, mesmo porque a transparência dos sentidos de um texto é apenas aparente, por isso, compete ao leitor procurar conhecer os mecanismos que aí estão jogando.

Diante disso, podemos indagar sobre a história de leitura desses licenciandos. Muitos deles tiveram o primeiro contato com textos teóricos, com um certo grau de dificuldade, ao ingressarem no Ensino Superior, como podemos ver na fala de R10:

R10 - ... sempre que tem uma coisa que você não conhece, acha difícil, você tem aversão. Então quando a gente entra no primeiro ano é meio que um choque porque você vai ter acesso a determinada leitura que você não estava acostumada, você não sabia, você não sabia ler aquilo ali, né. Então é um choque e essa dificuldade pode gerar uma aversão.

Mas o problema não está exatamente nesse fato. Ter uma iniciação sólida no mundo da leitura é fundamental, mas não basta e nem significa que quem não teve essa

iniciação sólida não dê conta de ler textos acadêmicos, ou que quem teve experiências significativas de leitura terá facilidade com a leitura proporcionada pela Academia. Conforme visto em R7, o gosto pela leitura foi diminuído durante o curso universitário e, por outro lado, a maioria gosta de ler revistas e gibis, o que é muitas vezes não autorizado pela academia, pelos que constroem o mundo intelectual.

Talvez um dos maiores problemas no campo da leitura seja a eterna "filiação", como alerta Pompuognac:

O acesso ao mundo do livro procede da filiação: a criança "burguesa" herda o ler na medida em que vive num universo em que se manifestam hábitos de leitura. (...) Mas o aprendizado, (...) a formação de si mesmo como leitor autêntico, autônomo e singular, supõe uma ruptura com essa filiação, uma crise que emancipa o saber-ler do mundo cultural em que ele foi recebido como herança. (...) uma representação da leitura como atividade liberada, emancipada, como elaboração de um compromisso entre a gravidade do livro e o prazer da leitura. (1997: 48-49).

Romper com a filiação não significa deixar de ler o que até então lia, mas assumir uma postura autônoma, emancipada em relação à leitura. E essa ruptura normalmente não acontece sem a colaboração de alguém. O professor pode e deve ser esse alguém. Ele tem o papel de mediador na relação de interação - leitor-texto-autor - estabelecida na escola ou meio acadêmico. Contudo, diante das condições de produção (PÊCHEUX, 2001) do discurso do professor e do lugar (idem) que ele ocupa, o professor corre grande risco de assumir outro papel - de dominador - compactuando com a concepção de autoridade professoral construída historicamente em nossa sociedade e sustentada até nossos dias. Isso pode dificultar aos alunos o processo de constituição de sujeito-leitor. Diante da autori-

dade do professor (ou outras) o aluno vê-se obrigado, como leitor, a "reproduzir o seu modelo de leitura, custe o que custar. O que, em geral, custa a sua capacidade de reflexão" (ORLANDI, 2001b: 215). Pode estar aí um dos fatores responsáveis pela "eterna filiação". Vejamos a fala de uma das colaboradoras desse trabalho:

R24 - Cada professor aqui tem uma forma de leitura. Então, por exemplo, em dia de prova você quebra a cara justamente por causa disso, porque a gente tem que se adequar à forma de leitura do professor, tem que saber se ele é mais descritivo, outros não, já querem uma análise pura e simples, então aqui não tem muito... é muito eclético. Então a gente aprendeu a ler de todas as formas.

Aqui, alguém nos fala que é preciso escrever diferentemente de acordo com o professor que fará a leitura. Os alunos já descobriram como seus professores lêem as respostas dadas em questões de prova, e, por isso, fazem a adequação da escrita conforme o modo de leitura de cada professor. São as formações imaginárias (PÊCHEUX, 2001) em jogo. Todo processo discursivo supunha, segundo Pêcheux (2001), uma antecipação das representações do receptor por parte do emissor. Com o estudo das formações imaginárias, Pêcheux nos apresenta um quadro bastante interessante sobre uma série delas, que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro. Ele nos apresenta uma complexidade maior nessa relação entre os lados A e B, que representam, cada qual, um lugar social no processo discursivo. E considera que ao fazer uma antecipação das representações do receptor, que é uma estratégia discursiva, o autor tem algumas questões implícitas baseadas na imagem que o autor tem da imagem do leitor sobre o autor, na imagem que o autor tem da imagem do leitor sobre si mesmo, e na imagem que o autor tem da imagem do leitor sobre o referente. Do

mesmo modo, o leitor representa para si as representações do autor no processo discursivo. E com isso, há uma gama de possibilidades discursivas. Na fala de R24, o aluno encontra-se como autor e o professor como leitor.

Entre outros aspectos, é importante destacar que a fala de R24 expressa a necessidade de reproduzir o modelo de leitura do professor para ter bom desempenho em prova, quando o bom desempenho deveria se configurar como a capacidade do sujeito-leitor refletir sobre o processo de constituição dos significados em questão, pois,

...enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê, é "lido", uma vez que apenas "reflete" sua posição de leitor na leitura que produz. (...) Então, para chegar à compreensão não basta interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico). (...) O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende (ORLANDI, 2001a: 116).

A análise referida em R24 estaria mais voltada para a interpretação, conforme definido acima em que o leitor apenas reproduz o que já está produzido no texto, ou seja, não lê, não participa do processo de constituição de sentidos, apenas se submete ao poder do texto e de seu autor, e principalmente ao poder de quem será o leitor (o professor) de sua leitura. Segundo Foucault (2003: 231), relacionar é uma questão de poder, e não haveria poder de Estado "se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor - àquele que sabe". Assim, a maneira como o leitor se relaciona com o texto é uma manifestação da microfísica do poder.

A leitura de um texto, conforme Orlandi (2001a: 115), pode ser feita em três níveis: do entendimento, da interpretação e da compreensão. A decodificação de um código lingüístico nos coloca no nível do entendimento, em que o sentido é atomizado. A atribuição de sentidos levando-se em consideração o contexto lingüístico, as relações semânticas internas, nos remete ao nível da interpretação. Indo além, no nível da compreensão, para a atribuição de sentidos considera-se "o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação". Compreender é também desconstruir o texto, identificar seus mecanismos, problematizá-lo. Conhecer esses mecanismos implica em desenvolver uma leitura que atinja o

Compreender pode ser um passo para importantes transformações, não só pessoais, mas institucionais e também sociais.

nível da desconstrução teórica, para que o processo de construção seja revelado, com todos os seus artifícios, possibilitando uma leitura reflexiva e crítica.

O leitor precisa evoluir nos níveis de leitura, passar da fase infantil (entendimento) para a fase adulta (compreensão). Precisa romper com a filiação herdada, precisa emancipar-se. Muitos leitores talvez nunca a alcançarão, mas vale investir esforços na tentativa de chegar à compreensão. É um nível de leitura complexo, mas fascinante como desafio. Compreender pode ser um passo para importantes transformações, não só pessoais, mas institucionais e também sociais.

E nesse processo de formação de leitores, no caso de professores-leitores, alguns docentes fazem a diferença, assumem o papel de mediadores, de promotores de uma

ruptura da filiação mencionada anteriormente. Isso fica evidente na fala de alguns licenciandos como, por exemplo, R15 e R17.

R15 - Eu, por exemplo, no primeiro ano eu odiava teoria, entende, introdução eu achei muito difícil, e já no terceiro ano quando a gente teve (incompreensível) que envolvia teoria, me despertou um grande interesse, inclusive eu li todos os textos do professor e acompanhei as aulas dele assim todas as aulas e gostei muito. A parte teórica, por exemplo, eu me interessei mais a partir do terceiro ano.

P - Foi a partir de um professor específico ou dos professores em geral?

R15 - A partir de um professor específico.

P - E o que você via nesse professor em relação à leitura? Ele gostava de ler?

R15 - É que a forma... acho que era o tema do trabalho dele e ele trabalhava bem dentro da sala de aula. A gente lia em casa e chegava na sala e tirava as dúvidas realmente. Então isso fazia com que a gente se interessava pelo assunto. Acho que nesse ponto aí o professor, a participação do professor vale muito.

R17 - (...) eu tive uma professora, Ana Tereza, ela domina muito o assunto aqui, ela fala de um monte de autor, faz um monte de referência, e tudo assim, só de cabeça assim sem, ... não, não ela não entra pra dar aula com um monte de livro não. Ela vai falando dando referência, falando sobre esse autor, sobre aquele, mas tudo de cabeça, você sabe que ela tem uma bagagem muito grande, isso você não precisa nem assuntar muito, você sabe, mas a maneira como o professor dá a matéria pode despertar ou não o aluno pra ter mais interesse sobre aquela matéria e querer ler mais sobre aquilo. A partir dela eu comecei a ler muita coisa sobre história antiga que são leituras bem interessantes.

Como bem expressam as falas desses dois licenciandos, o professor faz a diferença no interesse ou não pela leitura. Não por conduzir o processo, mas por possibilitar que o aluno seja o sujeito-leitor, "que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura" (ORLANDI, 2001a: 116). A dificuldade apontada em relação à leitura de textos acadêmicos por muitos desses alunos não decorre apenas da complexidade desses textos, mas das condições em que as leituras são produzidas. Se fosse um problema da dificuldade dos textos, não teríamos as falas de R15 e R17 mencionadas acima, pois tudo indica que a maneira como o docente conduziu o processo de leitura enfraqueceu o dificultador, tanto da complexidade teórica como da escrita. O texto não deixou de ser difícil, mas tornou-se acessível à compreensão de cada qual a partir da resolução das dúvidas. Então, o professor despertou uma motivação para a leitura que contribuiu na transposição da barreira criada anteriormente.

No Ensino Superior, bem como em outros níveis, o conhecimento não deve ser apenas transmitido, mas construído. E a leitura é uma grande possibilitadora disso. O contato com os conhecimentos já construídos dá-se através da leitura. Por ela acontece a socialização das informações. Isso, porém, não basta, pois a universidade deve ser o espaço da formação de sujeitos-leitores em nível aprofundado. As leituras desenvolvidas nos cursos de graduação precisam ultrapassar as barreiras do senso-comum, não se trata apenas de ir à fonte do conhecimento, mas, até mesmo, de questioná-lo. E para isso faz-se necessário desenvolver as habilidades de leitura inerentes às práticas emancipadoras. Nenhum texto está pronto ao chegar às mãos do leitor. A leitura é, segundo Orlandi (2001b: 186), "o momento crítico da constituição do texto, é

o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto". Para isso, é imprescindível que sejam formados leitores autônomos, caso contrário, não há essa identificação do interlocutor (leitor) como interlocutor, há apenas uma inclinação por parte dele diante da autoridade do autor, do texto e do professor ou um repúdio a ela.

Contudo, é possível modificar essa realidade trabalhando pela emancipação dos leitores, pelo rompimento da "filiação" que parece eterna. O professor pode fazer a diferença na formação de leitores, especialmente despindo-se de seu poderio professoral e vestindo-se de uma nova autoridade - a que sabe mediar a construção de conhecimentos pelos aprendizes.

Autora

¹ Mestranda em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Contato: maria.kons@caixa.gov.br

Referências bibliográficas

- BRITTO, L. P. L. "Leitor interditado". In MARINHO, M.; SILVA, C. R. S. (Orgs.) Leituras do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 1998, p. 61-78.
- CHARTIER, Roger. (org) Práticas da leitura. 2ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 19ed. São Paulo: Edições Graal, 2004.
- _____. Estratégias, poder - saber. Coleção ditos e escritos. Vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002
- ORLANDI, Eni Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4ed. Campinas, SP: Pontes, 2001b.
- _____. Discurso e leitura. 6ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001a.
- PÊCHEUX, M. "As condições de produção do discurso". in GADET, F. & HAK, T. (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2001. p. 79-92 e 153-161.
- POMPOUGNAC, Jean-Claude. "Relatos de aprendizado", in: FRAISSE, Emmanuel e et alli. Representações e imagens da leitura. trad. BIATO, Osvaldo. São Paulo: Ática, 1997. p. 11-50.
- RÖSING, Tania M. K. A formação do professor e a questão da leitura. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1996.