

UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO EM UM TEXTO DIDÁTICO

Rochele de Quadros Loguercio

José Claudio Del Pino

Diogo O. de Souza

Curso de Pós-graduação em Ciência Biológicas: Bioquímica

Instituto de Ciências Básicas da Saúde, UFRGS

Área de Educação Química

Instituto de Química, UFRGS

Av. Bento Gonçalves, 9500 – sala D114 – Campus do Vale

91501-970, Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo

Este trabalho utiliza-se de uma das teorias sobre análise de discurso para problematizar um livro didático de ciências para a escola básica. Enfatiza os aspectos do conhecimento e do currículo visíveis ou pouco visíveis para os trabalhadores da escola e o alunado, bem como problematiza a dinâmica dos livros didáticos de ciência e a escolha dos professores. É parte de uma pesquisa totalmente realizada na escola que culminou em uma dissertação de mestrado sobre o currículo de ciências, os conhecimentos implícitos e os interesses dos alunos.

1. Introdução

As ciências ditas “exatas” ou “duras” estão constituídas no senso comum como aquelas em que as subjetividades estão ausentes e a objetividade é uma constante, o que se expressa na existência de um método e de linguagem – a matemática. Embora algumas perspectivas não formalistas (Kuhn, Feyerabend, entre outros) tenham problematizado há algumas décadas esta objetividade, poucas transformações têm sido percebidas nos discursos dos livros didáticos dirigidos aos estudantes que ingressam nestas áreas. Neste trabalho, evidenciamos alguns aspectos de um livro didático específico através da Análise Crítica do Discurso-ACD, já incorporando nesta análise características e contribuições dos estudos culturais, isto é, considerando que os “textos” analisados não se constituem apenas como porções de linguagem relacionadas entre si, mas como uma relação texto-contexto, forma-conteúdo, posicionamento do texto e as presenças e ausências que podem constituir-lo.

No entanto, antes da análise direta do texto em questão, propomos uma discussão sobre a presença do livro didático enquanto produto comercial e enquanto constituidor de práticas docentes, para posteriormente fazermos uma outra “leitura” dos textos.

2. Livro didático: produto comercial

Esse recurso didático historicamente tem uma significativa influência nas construções curriculares, ou melhor, na produção do currículo real¹ e sua percepção na escola. Com a

¹ Todo o capítulo de programas presta-se a muitas interpretações, por isso vemos os docentes selecionar temas, enfatizar tal ou qual aspecto, apresentar os saberes sob diversos modos. Cada sala de aula segue, assim, um *currículo real* que, no limite, é diferente dos outros.

*intensificação*² do trabalho do/a professor/a e com as dificuldades que tornam os saberes de sua prática difíceis de serem gerenciados, os textos são os refúgios que, muitas vezes, acabam por definir o trabalho docente.

Ao falar de definição do trabalho do/a professor/a mediante o uso do livro didático, destaco que mesmo os pequenos “graus de liberdade” que o/a professor/a pode ter em seu trabalho podem ser regulados por materiais como os livros didáticos. O modo como se estruturam esses livros e como influenciam as salas de aula são partes de uma intrincada rede de relações entre interesses sociais, políticos e econômicos produzidos na cultura.

O livro didático não é apenas um instrumento auxiliar na prática do/a professor/a, ele é um produto comercial que tem, portanto, uma intenção de lucro no seu fabrico. Sua trajetória desde a produção até o uso pelo aluno passa pela comercialização, aceitação e escolha destes livros pelos/as professores/as. Este produto de mercado possui características especiais, pois diferentemente de outros produtos, antes de chegar a seu público último (o/a aluno/a) é validado e escolhido por outras instâncias (editora, governo, professores/as) tornando-se, na maioria dos casos, distante do contexto escolar ao qual irá se destinar.

Em termos econômicos manter um texto padronizado, com poucas diferenciações e revisões significa lucratividade fácil e segura. No Brasil, produzir livros didáticos capazes de tornarem visíveis as diferentes culturas regionais implica em pesquisar estas culturas e torná-las evidentes. A realização de pesquisas exige maiores gastos e, conseqüentemente, é uma atividade de pouco interesse para o mercado. No entanto, a questão econômica, apesar de sua importância num regime capitalista, não pode ser entendida separadamente de outras questões como as ideológicas, raciais e de sexualidade, por exemplo.

A análise econômica dos textos evidencia um aspecto - a lucratividade, e colocar em “foco” a cultura implica em trazer à tona diferenças sociais e raciais, que esbarram em ideologias e interesses que vão além dos fins lucrativos das relações comerciais. Investir em livros que abordam as temáticas das ciências distanciadas das realidades locais e que, desta forma, fragmentam³ essa realidade e a própria visão de ciência, é uma forma de esquivar-se de maiores custos e tentar fugir de questões ideológicas⁴.

Numa análise dos textos didáticos é importante identificar os diferentes momentos de produção e os organizadores do material que será veiculado. Quem são os/as autores/as destes livros, quais as editoras que dominam este mercado, quem são os/as editores/as e planejadores/as brasileiros/as? Apple(1995), coloca que a maioria dos/as editores/as americanos/as começaram o seu trabalho na área de vendas; o que enfatiza o quanto este é um produto de mercado, e note-se que a maioria dos profissionais desta área são homens⁵. No

² *Intensificação* é a sobrecarga de trabalho que atinge o tempo livre das pessoas tanto para viver quanto para conhecer. (Appel, 1995)

³ O termo fragmento, utilizado nas discussões sobre a realidade apresentada nos livros didáticos, significa que existe uma sistemática representação da realidade desde um mesmo aspecto, que valoriza e corresponde a uma determinada ideologia. Apesar de não ser possível uma representação “totalizante” da realidade, seria interessante que estes fragmentos trouxessem para os textos didáticos aspectos correspondentes a diversas outras maneiras de “ler” a realidade que não uma única, já exaustivamente explorada.

⁴ Esquivar-se de uma postura ideológica não é possível, pois toda postura em si contém elementos ideológicos.

⁵ As questões relativas ao gênero são enfatizadas no texto de Apple(1995), que identifica diversas características da educação e do trabalho feminino que é representativo desta. Para este autor, a presença masculina nas editoras é responsável pela passagem de diversas formas de dominação e discriminação da mulher presente em alguns textos.

Brasil, poucas pesquisas estão direcionadas para a identificação e análise das relações editoriais internas da produção de livros didáticos. Tal análise englobaria mais do que a classificação em termos da “qualidade do livro didático” e da identificação dos seus/as autores/as, pois aprofundaria as ligações entre produto, política de produção e história destas produções.

Em determinados momentos, esta análise das questões de produção que acontecem internamente parece não ter relação com o conhecimento legitimado nos livros didáticos. No entanto, muitas idéias que aparecem nestes livros proporcionam “pacotes” da realidade, constituindo valores e reproduzindo discursos circulantes na sociedade, onde o macho, adulto, branco é o padrão referencial de idealidade. Como coloca Fairclough:

“...a análise da prática do discurso exige atenção a processos de produção do textos, distribuição e consumo. Esta característica da estrutura encorpa o que eu considero ser um princípio importante para a análise crítica do discurso: que a análise dos textos não deve ser artificialmente isolada da análise das práticas institucionais e do discurso, dentro das quais os textos estão submersos.” (p. 5, 1995)

Os discursos que circulam em diferentes textos estão diretamente relacionados com o contexto onde estão sendo produzidos; assim se nas editoras predominam discursos machistas, sexistas, classistas, etc. podemos-se esperar que estas noções produzam os textos. Estas redes discursivas constituintes e constituidoras dos textos didáticos não são percebidas, em sua maioria por se encontrarem naturalizados em nossa cultura, sem os recursos de uma análise que redirecione o “olhar”.

3. Os textos

Analisar os livros didáticos somente do ponto de vista mercantilista não abrange outros aspectos da sua influência em sala de aula. Neste sentido é importante entender como os textos, as gravuras, as noções e conceitos presentes ou ausentes nestas edições são constituidores de valores culturais. Como coloca Fairclough (1995), os textos escritos são cada vez mais multi-semióticos e essa prática deve ser levada em conta quando da análise de um texto, como é o caso dos livros didáticos. Estão presentes na elaboração destes textos aspectos gráficos e disposições de diagramas e figuras nas páginas, que não estão dispostos aleatoriamente e que difundem conceitos implícitos que constituem o “olhar” dos que entram em contato com eles.

Neste trabalho, analisamos um livro didático - *Aprendendo Ciências* de Demétrio Gowdak e Neide S. de Mattos, Editora FTD de São Paulo, editado em 1992⁶ - utilizado na escola onde o nosso grupo realizou uma pesquisa⁷ sobre o currículo de 8ª série na escola básica. Utilizo, para esta análise alguns critérios da Análise Crítica do Discurso – ACD, principalmente através dos textos de Fairclough(1995 e 1989).

⁶ É interessante notar que este livro é de 1992, foi “escolhido” pelos professores da escola em 1996 para ser usado em 1997. Cabe perguntar, se não havia outras edições mais atualizadas a disposição, ou ainda, por que uma edição tão antiga chega a escola se todos os anos o MEC distribui novos livros e listagens para escolha?

⁷Esta escola foi o local onde se realizou a pesquisa *Contribuições dos Conhecimentos Implícitos e dos Interesses dos Alunos na Construção de um Currículo para a 8ª Série da Ensino Fundamental* – Dissertação de Mestrado. Loguercio, 1999.

Numa análise mais geral, identificamos o que os/as professores/as comumente criticam que é a “antecipação” de conteúdos do ensino médio (Loguercio, 1996). O livro didático em questão, destinado a 8ª série, apresenta uma abordagem resumida e esquemática de todo o conteúdo de química e física abordado no primeiro ano do ensino médio. Devido a esse caráter, não aborda os conceitos de forma ampla e não utiliza recursos diversificados para auxiliar na aprendizagem destes conceitos pelos/as alunos/as. Os exercícios que visam complementar o entendimento dos conceitos têm relação apenas com o texto imediatamente anterior, sem relação com outros conteúdos abordados anteriormente no próprio livro, reduzindo-se a exercícios essencialmente de memorização ou de operacionalização dos conceitos e fórmulas trazidas pelos autores.

Explicitamos esta análise, neste momento, para identificar as diferenças entre o “olhar” que colocamos e o “olhar” de uma instituição sobre o texto. Isto é, este livro didático foi analisado e aprovado por duas instituições: o Ministério de Educação e Cultura - MEC e a Fundação de Assistência ao Educando-FAE, fazendo parte do Plano Nacional do Livro Didático-PNLD que proporciona a sua distribuição às escolas. Existe, portanto, *a priori* à análise feita pelos/as professores/as quando da “escolha” deste texto, a credibilidade atribuída à aprovação das instituições citadas. Existe um poder instituído no saber dessas instituições que se evidencia no seu poder de impor e reforçar o acesso a determinado texto.

A “escolha” está limitada entre os livros analisados e aprovados pelo MEC/FAE, e que fazem parte do PNLD. De posse destas listas e dos exemplares distribuídos gratuitamente pelas editoras, os/as professores/as discutem e argumentam sobre a “qualidade” dos livros didáticos, utilizando-me de elementos como textos, ilustrações e exercícios presentes nestes livros. O conteúdo e a proposta pedagógica dos materiais dificilmente são discutidas, pois implicitamente estes textos não contêm “problemas” **dado que** estão aprovados pelo PNLD, assegurados pela análise do governo e por sua historicidade aceita e estável.

Desta forma, a “escolha” dos/as professores/as está subordinada a uma avaliação feita pelo governo, que torna o livro aceitável ou não para pertencer à sala de aula. Cabe-lhes, então, analisar os textos através de elementos estéticos⁸ aos quais as editoras dedicam uma maior atenção e tecnologia. Para “poder” analisar um livro dito pelas instituições como “bom” de forma a relativizar esta análise é necessário que os/as professores/as se autorizem e se acreditem capazes para tanto, o que na maioria das vezes não ocorre, ficando desta forma outorgado a outras instâncias o poder de definir a validade ou não de determinado texto.

Seguindo a análise, com relação ao conteúdo, são incomuns erros conceituais do ponto de vista “científico”, os problemas são as antecipações e a superficialidade de cada tópico, bem como a linguagem técnica sem uma referência à origem e ao significado específico dos termos. É interessante perceber que a linguagem dos textos é essencialmente pertencente a um universo científico distante da linguagem coloquial dos/as utilizadores/as do texto. Por se tratar de um livro de ciência, percebe-se uma *estandardização*⁹ da linguagem da ciência que explicita quem tem o poder do conhecimento, ou seja, quem está autorizado a produzir este conhecimento; no caso, em primeira instância, são os/as autores/as do livro didático como

⁸ O que denomino estético é a disposição das gravuras, dos caracteres, das cores dos livros. Como já mencionei antes, estes elementos são norteadores do “olhar”, mas para os professores que não percebem esta dimensão, estes elementos continuam pertencendo ao “embelezamento” do livro texto para torná-lo mais agradável aos alunos.

⁹ Este termo é utilizado por Fairclough relacionado com questões de valorização de uma língua frente a outra, utilizo-o aqui para enfatizar que a linguagem da ciência pode também ser “vista” por esta perspectiva, pois admite apenas os seus próprios termos como “capital cultural” em detrimento da língua “trivial”.

tradutores/as do mundo científico, em segunda instância, os/as professores/as que são capazes de “traduzir” para os/as alunos/as esta linguagem. Infere-se do manuseio do livro didático que existe uma linguagem *standard* aliada a algumas estratégias discursivas dos/as professores/as e que é preciso compreendê-la para “passar” pelo ritual escolar.

Em contraposição a esta noção implícita aparecem recursos no texto que evidenciam o que é “importante” em cada tópico através de caixas de textos. Nelas são colocados resumos e fórmulas que são suficientes para resolver os exercícios propostos. Este tipo de recurso pedagógico ao invés de enfatizar as relações entre os conteúdos e o cotidiano dos alunos, enfatiza, na maioria das vezes, os produtos de teorias e abstrações como é o caso de fórmulas e conceituações. (Figura 1)

Analisando criticamente o discurso que está associado a este tipo de recurso, podemos dizer que ele evidencia o caráter “distanciado” entre a linguagem científica e a linguagem coloquial e, ao mesmo tempo, produz a idéia de que a linguagem é o fenômeno. Ou seja, caso seja muito complexo e distante o domínio dos fenômenos e o entendimento desta linguagem, basta se “apropriar” dos destaques do texto para solucionar questões imediatas.

Figura 1: Caixas de textos.

Da análise da tabela, conclui-se que não se pode usar o número de nêutrons para dar nome a um átomo, visto que átomos de mesmo nome pode ter número de nêutrons diferente e átomos de nome diferentes podem ter número de nêutrons igual.

Para identificar um tipo de átomo, o número de nêutrons não é importante; eles só contribuem para a massa do átomo. São os prótons que dão a identidade do átomo.

A quantidade de prótons do átomo é o *número atômico*, simbolizado pela letra Z. Todos os átomos de um mesmo tipo têm número atômico igual.

Número atômico (Z) = número de prótons

Átomos de mesmo número atômico designam um mesmo *elemento químico*. Portanto, cada tipo diferente de átomo é um elemento químico.

Os elementos químicos encontrados na natureza têm Z variando de 1 a 92. Artificialmente, a partir de 1942, foram obtidos elementos com Z maior que 92. Atualmente o elemento de maior número atômico é o de Z = 110, designado Uun (Un-un-nilium).

O número de massa de um átomo corresponde à soma de prótons e nêutrons, pois a massa dos elétrons é desprezível. O número de massa é representado pela letra A.

Número de massa (A) = soma dos prótons e nêutrons

A linguagem restringe o acesso ao entendimento, reforçando o caráter “elitizado” da ciência, reproduzindo uma idéia de superioridade de discurso esuperioridade dos sujeitos que entendem estes discursos e seus códigos. Como analisa Fairclough:

“Dentre os efeitos mais óbvios e visíveis das restrições sobre o acesso está a maneira pela qual ter acesso a tipos prestigiados de discurso e posições do sujeito acentua um *status* e autoridade publicamente reconhecidos.

Uma razão para isso é que tornar-se um doutor ou um professor ou um advogado é geralmente visto como uma realização puramente individual que merece o reconhecimento de *status* e autoridade, sendo que as restrições sociais sobre quem pode alcançar tais posições são correspondentemente encobertas...

...Assim, o conhecimento profissional e habilidades atuam como emblemas de uma realização pessoal, mistificando as restrições sociais ao acesso – tanto como cartões de sócios para aqueles que logram o acesso como um meio de excluir os que estão fora. Os discursos dessas profissões, incluindo vocabulários especializados, ou jargões servem a todas essas funções.” (p. 21, 1989)

Outro aspecto são a forma como as relações sociais aparecem no livro didático, estas analisamos através das ilustrações. Existem 69 figuras humanas no texto, sendo que apenas uma é de uma pessoa não branca e que está sendo nocauteada por um homem branco (Figura 2). Em quatro figuras aparecem mulheres que estão empurrando carrinhos de compra, pintando as unhas, passando roupa e catando lixo. Os trabalhos realizados fora de casa são feitos por homens e não são trabalhos intelectuais, os homens sempre trabalham em construção civil. Os esportes nas ilustrações são praticados por pessoas jovens e alguns são esportes típicos de pessoas com maior poder aquisitivo, como o esqui na neve e as regatas. Uma fotografia, que cabe destacar, aparecem mulheres e negros numa usina de reciclagem de lixo.

Estas observações apontam para uma visão estereotipada das relações sociais e culturais, onde as mulheres ocupam, apenas, a posição de consumidoras no mercado de trabalho e os não brancos são discriminados, seja pelo tipo de atividade que aparecem realizando, seja por sua situação frente ao branco - nocaute. Num país com tamanha diversidade racial, aparecer apenas uma (1) ilustração de pessoa não branca é, no mínimo, uma escolha divorciada da realidade. **Figura 2: Pessoa em nocaute**



Através destes recursos visuais existentes nos textos, podemos inferir as noções de cultura e sociedade dos autores e produtores dos livros. Algumas figuras são colocadas somente com fins ilustrativos e outras com a intenção de salientar os ‘aspectos fundamentais’ de cada conceito. Essas figuras são em sua maioria simplificações e reduções dos conceitos trabalhados e descontextualizadas da realidade brasileira onde o livro é utilizado. A ilustração de esquiadores do gelo demonstra a força da cultura estrangeira na nossa produção escolar. Cabe perguntar onde está o futebol, o vôlei, a bocha? As culturas locais, o nativismo, os pampas, os rios gaúchos e a diversidade cultural do nosso povo, como os imigrantes e seus descendentes? Se este livro está sendo utilizado por adolescentes gaúchos, por que, na discussão sobre a poluição dos rios, só se discute um rio paulista.

De forma pouco contestada, estes “pacotes” da realidade são apresentados a professores/as e alunos/as perpetuando noções próprias das culturas dominantes em

detrimento das demais culturas locais. As “presenças” e “ausências” nestas ilustrações “naturalizam” questões sexistas, racistas, sociais, que ao fazerem parte de uma rede de discursos semelhantes que aparecem em diversos outros textos (como na mídia, nas revistas, nas experiências que medem o tamanho da caixa craniana de mulheres e homens e legitimam “cientificamente” noções sexistas, entre outras questões sociais) constituem “verdades” e têm o poder de definir as relações.

Uma outra questão veiculada por redes discursivas é a visão cristalizada de ciência - objetiva e em constante progressividade - e de cientista - ser genial que interroga a realidade e constrói leis e teorias a seu respeito. A perspectiva histórica, rara nos livros didáticos, quando presente, centraliza na figura de uma única pessoa todo o processo de produção e validação das teorias, bem como os interesses que as autorizam ou não em determinados períodos. Veiculando uma noção de que, caso os planos sejam seguidos à risca, será impossível não desvendar a “verdade” da natureza, produzindo uma idéia de ciência que faz professores e alunos acreditarem numa realidade exterior ao homem e que está pronta para ser descoberta. Não estão presente nos textos a historicidade das construções científicas e as subjetividades que permeiam as suas construções, dado que são construções humanas. Neste livro não apareçam os já comuns desenhos de cientistas malucos com aventais brancos e cabelos em desalinho, nem as histórias particulares de grandes “descobridores”, no entanto, a “ausência” de textos que historicizem e relativizem os conhecimentos científicos constituem um discurso que institui a “verdade” às “colocações” científicas mesmo sem esses recursos estarem explícitos no livro didático.

O distanciamento entre este estereótipo de cientista e a realidade das pessoas “comuns”, entre elas as que freqüentam a escola, discursivamente constitui a ciência como própria dos “sabedores”, afastando o interesse dos/as alunos/as na busca de suas próprias abstrações e teorias. Como salienta Hodson (1994), é pouco provável que os estudantes aceitem favoravelmente o distanciamento da vida real e a aparente supressão da individualidade ressaltada pelo ideal estereotipado das atitudes científicas evidenciadas pelos textos multi-semióticos, entre eles os livros didáticos.

A linguagem e os discursos assim constituídos como coloca Popkewitz, *adotam uma postura para dar orientação aos programas escolares e seus discursos se entrelaçam em vários níveis da prática institucional* (1997, p. 174) forjando nestes sujeitos (alunos/as) subjetividades que os fazem perceber e “criar” uma leitura da realidade e os posiciona frente a ela.

4. Considerações finais

A Análise Crítica do Discurso na perspectiva da análise textual e da textura permite colocar sobre os livros didáticos um “olhar” onde se pode perceber e outras noções até então pouco perceptíveis. Como coloca Fairclough(1989), ao analisar o “poder no discurso” da mídia, e que transponho para uma análise do texto escrito, é importante evidenciar que este “poder no discurso” é exercido, numa primeira instância, à distância, separado em lugar e tempo, proporcionando uma forte divisão entre produtores e intérpretes. O discurso dos livros didáticos assim como os da mídia, são preparados para uma audiência de massa: os produtores exercem poder sobre os consumidores porque têm direitos exclusivos de produzir e, portanto, determinar o que é incluído e excluído destes textos.

Isto não significa que os sujeitos sejam incapazes de desenvolver mecanismos de resistências a esses discursos, porém, a pluralidade de discursos e as diversas formas que os produzem e difundem é que acaba por transpor as resistências e constituir “verdades” e traduções do mundo dos que em determinado momento detêm o poder com relação aos que estão subordinados a estes, ainda que não existam pessoas ou grupos sem poder.

“Como os textos são momentos de intersubjetividade – as relações discursivas e sociais entre os indivíduos – eles envolvem escritores e eleitores, falantes e ouvintes, indivíduos cujas intenções não são evidentes nem recuperáveis sem recorrer a um outro texto (Foucault, 1997). A leitura, a escrita, a audição e a fala dependem assim da *intertextualidade*, palavras declarações e temas repetidos e reiterados que aparecem em textos diferentes (Bloome & Egan-Robertson, 1993; Fairclough, 1992c)” (Luck, 1995, p. 13)

As “presenças” e “ausências” nos textos, como construções culturais, produzem realidades e “fracassos” e “sucessos” neste contexto, sendo portanto a Análise Crítica do Discurso uma forma de evidenciar como estas “visões” de realidades estão sendo transportadas para o cotidiano dos/as alunos/as.

Cabe-nos enquanto professores/as e pesquisadores/as trazer à escola as desconstruções evidenciadas pelas análises discursivas. Tornar explícitas para os/as alunos/as algumas das redes que tecem e naturalizam conceitos e conhecimentos evidenciados na escola. Talvez seja o papel da escola destecer estas redes discursivas promovendo novas significações, promovendo, enfim, um espaço de debates sobre o que e como chegam à escola e se produzem os saberes escolares.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael. Trabalho docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. London: Longman, 1989. *Chapter* _____ *Critical Discourse Analysis*. London: Longman, 1995.

GOWDAK, Demétrio e MATTOS, Neide S. Aprendendo Ciências. São Paulo: FTD, 1992.

HODSON, David. Hacia un Enfoque más Crítico del Trabajo de Laboratorio. *Enseñanza de Las Ciencias*. 12(3), 1994, 299-313.

LOGUERCIO, Rochele. Construção de uma Proposta para o Ensino de Ciências na 8ª Série junto a Professores na sua Realidade de Escola. *Cadernos da PROGRAD*. Porto Alegre: Ed. Da Universidade federal do Rio Grande do Sul. 1996.

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: Silva, Tomaz (org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUKE, Allan. *Text and Discourse in Education: na introduction to critical discourse analysis*. *In Review of Research in Education*, n. 21, p 3-48. 1995.