

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA X CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Silvia Cristina de Oliveira Quadros – UNASP/EC

Introdução

Neste estudo apresentamos uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e a construção da identidade, à luz da teoria semiótica, mais especificamente, da sociosemiótica.

Este artigo se constitui com base em uma pesquisa que desenvolvemos em nível de Pós-doutorado, da qual, apresentaremos, apenas, os resultados encontrados a respeito do percurso lingüístico realizado pelos alunos por meio de 850 textos que foram analisados pelos seguintes critérios lingüísticos: coerência em relação à proposta solicitada pelo docente – a tipologia textual; coerência temática – o desenvolvimento do texto segundo o título proposto; coesão – elementos de coesão recorrencial, seqüencial e referencial e, por último, o domínio da Norma-Padrão da língua.

Apresentaremos, ainda, resultados sobre o percurso docente, por meio da Proposta Pedagógica das seis escolas que fizeram parte da pesquisa, dos Planos de Ensino e questionários aplicados a 22 docentes.

O objetivo desse estudo é demonstrar que a constituição dos percursos dos sujeitos afeta a construção da identidade do sujeito-aluno no contexto educacional.

1. Um pouco de teoria: Sociosemiótica - As estruturas de poder

Segundo Floch (1990, p.4), a Semiótica se define pelo domínio de investigação: a linguagem e as práticas significantes, ou seja, as práticas sociais; possibilitando, assim, o desenvolvimento em seu interior de outras disciplinas, como por exemplo: a Sociosemiótica, que estuda os discursos sociais não literários e as estruturas de poder que dão origem à tipologia dos discursos.

As estruturas de poder de um discurso, segundo Pais (1993, p. 495-521), são descritas com base nas modalidades transfrásticas, resultando de uma combinatória de modalidades sintagmaticamente ordenadas, que determina a estrutura de poder do discurso e delinea seus processos de produção, como resultante de uma modalização e sobremodalização que definem o estatuto sociosemiótico do discurso analisado.

A sociosemiótica subsidia o estudo de discursos sociais não-literários, designados como sociais e se caracterizam por terem sujeitos coletivos.

Os universos de discurso se interagem e geram vários processos de sobremodalizações que por meio das combinações das modalidades complexas produzem vários outros microuniversos de discursos. (PAIS, 1993, p. 499)

No espaço escolar encontramos um Universo de Discurso complexo que, pela combinação de modalidades, forma o universo de discurso pedagógico (doravante, UDP), que se caracteriza pela combinação de várias modalizações e sobremodalizações, visto ser um universo complexo e composto por várias relações entre os sujeitos que o compõem.

O UDP pressupõe: a existência da circulação do *saber*, do estabelecimento de competências e habilidades, avaliação de aptidões e vocação, além de desenvolver a consciência e ação profissional e de cidadania dos sujeitos, contribuindo, portanto, na formação da identidade do sujeito-aluno. Assim, em sua composição entrarão os demais discursos, entretanto, será a forma e a força da presença de cada universo de discurso que constituirá um UDP mais condizente com as necessidades reais dos sujeitos ou com um UDP mais próximo ao Universo de Discurso Burocrático.

Com base nessas considerações teóricas apresentadas, é possível compreender o percurso que trilhamos na análise e reflexões que realizamos no estudo do *corpus*. E assim, estabelecer uma ponte entre a teoria, a análise e a reflexão que ela nos permite.

2. A questão da identidade

O mundo que conhecemos é semioticamente construído segundo a projeção do espírito do homem sobre os objetos existentes no mundo, num processo constante de construção e reconstrução do saber. Assim, o homem constrói a imagem de si mesmo, a do outro e a do espaço em que vive no seu imaginário, que são resultados dos discursos produzidos pelos sujeitos sociais. (PAIS, 1993)

Primeiramente, é necessário esclarecer que a idéia de identidade que propomos é semioticamente construída com base na concepção de identidade ativa e dinâmica, não abstrata, mas concreta e representada nas relações de comportamentos sociais historicamente produzidos, resultando, assim, de um processo e de uma construção em um contexto.

A identidade individual, ou seja, o indivíduo ao encontro de si mesmo, com seus caracteres próprios, sua aparência física, seus hábitos, costumes e língua, assim como, os acontecimentos de sua vida que propiciarão a formação de uma imagem própria de si mesmo, seu status e seu papel na sociedade formarão sua identidade social - a relação entre os indivíduos e sua posição no mundo, relacionada ao reconhecimento da sociedade.

Dessa forma, a identidade social é construída na relação eu/outro e o mundo. O outro é definido como semelhante ou diferente. Tanto a identidade individual quanto a social se delinearão, principalmente, no ambiente escolar, onde o aluno estuda, formalmente, a língua - meio pelo qual o homem constrói sua visão de mundo, realiza a interação subjetiva e constrói sua identidade linguística. E, tomando por base, essa premissa, preocupamo-nos com a forma em que a língua portuguesa tem sido trabalhada nas escolas de hoje.

Será com base no trabalho escolar de estudo da língua materna que o aluno construirá sua identidade linguística, que caracterizará sua identidade sócio-cultural e individual.

Sendo assim, partindo dos dados encontrados no *corpus* e da teoria sociosemiótica, objetivamos apresentar a relação entre os percursos do docente e dos discentes a fim de caracterizar os processos de ensino/aprendizagem da língua materna e de que forma esses percursos afetarão a construção da identidade linguística do sujeito-aluno.

3. Metodologia de análise

Os materiais que constituíram o *corpus* se compõem dos seguintes documentos: Planos de Ensino de Língua Portuguesa (doravante, PELP) de 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio de seis escolas de uma cidade da Grande São Paulo, o discurso dos docentes relatado em resposta a questionários aplicados e 850 textos de alunos do EF (7^a e 8^a) e EM.

O processo de análise do *corpus* fundamenta-se na teoria sociosemiótica, conforme acima descrita.

Cada docente participante respondeu a um questionário composto por questões objetivas e subjetivas, e o discurso dele resultante será a base para a reconstituição do percurso docente segundo as estruturas dos patamares: narrativo, discursivo e profundo e suas relações com os percursos propostos no PELP – documento produzido pelo docente, que cotejamos por meio do percurso gerativo do sentido e estabelecidas as relações com os demais elementos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Os Textos dos alunos foram caracterizados pelos seguintes critérios lingüísticos: coerência em relação à proposta solicitada pelo docente – a tipologia textual; coerência temática – o desenvolvimento do texto segundo o título proposto; coesão – elementos de coesão recorrencial, seqüencial e referencial e, por último, o domínio da norma-padrão da língua.

4. Análise dos Resultados

4.1. Plano de Ensino de Língua Portuguesa - PELP

O PELP, documento de apoio ao trabalho docente, construído por ele, deve estar em plena sintonia com a Proposta Pedagógica da Escola (doravante, PPE) e delinear o percurso que os alunos devem realizar para alcançar o objeto de valor (doravante, Ov) proposto pela escola na PPE e o Ov proposto pelo docente.

O PELP das escolas apresenta uma estrutura básica existente anterior à proposta pedagógica de organizar o ensino por competências e habilidades. Assim, houve uma alteração nas diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Educação, pelos Parâmetros Curriculares nacionais e não houve uma adaptação do Plano de Ensino a esses novos moldes ideológicos.

O PELP reproduz a mesma natureza discursiva da PPE, os objetos de valor (doravante, Ovs) são amplos. E a descrição dos percursos que os alunos deverão realizar fica prejudicada pela desconexão entre os tópicos do plano. Há planos que apresentaram apenas a descrição do conteúdo a ser estudado no decorrer do ano letivo.

Os objetivos específicos do PELP são construídos em uma linguagem abstrata, que não permite sua mensuração e evidencia o *fazer*-docente mais que o discente. Além de propor o estudo da língua mais como

uma atividade metalingüística que epilingüística (GERALDI, 2003). Como exemplo: a escola 1, que, para alcançar o Ov: *ser leitor e ter pleno desenvolvimento como cidadão e pessoa*, inicia o seu Programa Narrativo (PN) em busca do Ov: *analisar os níveis morfológicos e sintáticos da língua*. Além de, o Ov principal ser global, o Ov inicial de busca não levará o sujeito ao estado de conjunção com o Ov principal.

No PELP não há uma descrição detalhada do percurso docente como destinador-julgador, ou seja, aquele que verificará se o sujeito conseguiu entrar em conjunção ou não com o Ov proposto. Assim como, não há uma descrição completa da avaliação, havendo, apenas, a descrição sucinta de alguns tipos de instrumentos que serão utilizados, sem que os critérios estejam explícitos de forma clara.

Considerando que os Ovs propostos aos alunos na PPE e no PELP são uma reprodução dos Programas Narrativos dos destinadores, hierarquicamente superiores e, portanto, amplos, os alunos não entram em conjunção com os Ovs principais na fase escolar, como por exemplo: *“ter pleno desenvolvimento como cidadão e pessoa”* – visto ser esse Ov, demasiadamente, amplo e indefinido, sendo, portanto, impossível de ser alcançado sem que haja um desdobramento para que seja buscado parcial e, concretamente, dentro do período estudantil.

Com esse delineamento do PELP, concluímos que esse tipo de proposta de ensino visa a formar uma identidade linguística única, o que sabemos ser impossível, uma vez que cada sujeito possui sua linguagem própria que caracteriza sua identidade e, na escola, ele entrará em contato com as variantes da língua e, sobretudo, refletirá sobre o uso e norma da modalidade culta da língua.

4.2. Percurso Docente

Cada docente participante respondeu a um questionário composto por questões objetivas e subjetivas¹, e o discurso resultante das respostas dadas foi a base para a reconstituição do percurso docente.

O percurso do sujeito docente das escolas analisadas é caracterizado pelo estado disfórico. Os docentes são instaurados na narrativa como sujeito do *dever* e como sujeito do *fazer*, sendo a principal modalidade que os caracteriza: *dever-fazer*.

No geral, o PN docente das escolas é caracterizado além do *dever-fazer* pelo *querer-fazer*, movido pelo *crer*. Na maioria das escolas o *crer-poder-fazer* se sobrepõe ao *não-poder-fazer* que gera a busca pelo *querer-saber-fazer*, a reativação da crença do *poder-fazer*.

Vejam os trechos do discurso dos docentes:

- (1) *“Acredito que ainda podemos fazer mais pelos nossos alunos (...) não podemos deixar de acreditar que somos capazes de transformar...”*
“O educador da rede pública deve atuar na direção do progressivo desenvolvimento...”
- (2) *“Importantíssimo, pois enfrentamos várias dificuldades, estamos sempre estimulando, motivando nossos alunos a continuar no caminho certo que só conseguirão com muito estudo, dedicação e compromisso”.*
- (3) *“Tenho realizado vários projetos com os alunos...”*
“Trabalhamos com diversos projetos...”
“Faço cursos de aperfeiçoamento...”
“Estou fazendo todos os cursos promovidos...”
“...Não faltou...”
- (4) *“Tenho levado o maior número e variedade de textos para a sala de aula. Com estes textos tenho criado diversas situações e atividade ...Tenho desenvolvido um projeto...”*

O *poder-fazer* docente que verificamos nos trechos acima se caracteriza por uma visão mais tradicional do processo de ensino, em que o *saber* é doado, transportado para o aluno e, sobretudo, delineado, tendo como foco o próprio docente, sua formação. Assim, o aluno fica como um sujeito passivo, que depende do professor para ter sua transformação em sujeito do *fazer*. Como podemos observar nas respostas de alguns docentes:

- (1) *“transformar ‘pedras brutas’ em ‘pedras preciosas’”*

¹ Não nos deteremos na apresentação detalhada do questionário aplicado visto que apresentamos neste artigo apenas a análise global.

- (2) *“Contemporizar as situações reais de modo a transmitir ao educando toda a dinâmica da vida cosmopolita...”(sic)*
- (3) *“Tento conscientizar meus alunos, narrando experiências de pessoas próximas a eles que conseguiram objetivos maiores e que se hoje estão em situação mais ou menos confortável deve-se ao fato de ter levado a sério os estudos.”*
- (4) *“... Há muita informação/conhecimento a ser ministrado, muitas vezes em compasso diferenciado da evolução social”*
- (5) *“... Os nossos alunos são filhos da Progressão Continuada, projeto que tirou os limites norteadores do futuro desses adolescentes...”*
- (6) *“No momento o que mais dificulta o meu trabalho é o desinteresse de alguns alunos pelo aprendizado, a aquisição de conhecimento.”*

Uma vez que, os valores dos alunos são aqueles que o docente institui para ele, o não alcance do Ov proposto, deve-se também ao não-compartilhamento dos valores entre os sujeitos.

Constatamos, ainda, no discurso docente, que o próprio aluno passa a exercer o papel actancial de oponente do percurso dele próprio ao não aceitar o Ov proposto a ele pelo professor.

Constatamos, tanto pelo PELP, quanto pelas respostas dadas ao questionário, que não há uma unicidade discursiva entre as escolas e os docentes. Apesar da proposição de mudança de postura ideológica e metodológica contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os docentes continuam com a mesma fórmula de ensino – o estudo da língua pela gramática. A inserção do trabalho com texto não ultrapassa os limites da identificação de termos e estruturas gramaticais.

Com esse tipo de trabalho com a língua e com a visão docente apresentada pela análise, não há a possibilidade de que a identidade linguística do sujeito-aluno passe pelo processo de significação e ressignificação, oportunizando a comparação entre a sua própria identidade individual e linguística construída em sua memória discursiva e a que ele poderá construir na convivência no ambiente escolar.

Ao analisarmos os percursos de cada sujeito envolvido no processo pedagógico, verificamos que cada um realiza o seu *fazer*, entretanto, a situação de disjunção dos sujeitos em relação aos diversos Ovs propostos permanece, uma vez que seus percursos se reproduzem hierarquicamente sem desdobramentos para se tornarem exequíveis. Dessa forma, as relações entre os sujeitos se esvaziam e se formalizam, mantendo o *status quo* de cada sujeito, e os percursos se delineiam paralelamente sem que se cruzem e sejam cotejados por uma avaliação não-segmentada, como por exemplo, a que avalia o desempenho dos alunos e, por consequência, o de seus destinatários imediatos, sem que haja uma avaliação global e interativa entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

A fim de amenizar as divergências entre os Ovs e os PNs seria ideal que houvesse uma avaliação, que permitisse aos alunos se auto-avaliarem, avaliarem seus professores e os funcionários da escola. E os docentes e o pessoal administrativo também pudessem fazer o mesmo. Além dessa avaliação de conhecimento discursivo entre os sujeitos, é necessária a implantação de avaliação de conteúdo e competências, que deveria ser aplicada não somente a alunos, mas a cada ator do processo educativo. Assim, descobrindo a visão de cada sujeito do processo, será possível, a proposição de programas de interação entre os diversos sujeitos do UDP.

Com a ação avaliativa englobante, os atores do UDP poderiam avaliar seus percursos, cruzá-los e poder efetuar as alterações necessárias para que todos os envolvidos no processo educacional possam ter mudança de estado atualizado para realizado.

E dessa forma, na compreensão do processo educacional, e sua constante retro-alimentação, o processo de construção da identidade se caracterizaria como um fluxo constante não estático ou estereotipado.

4.3. Percurso Discente

Em relação à análise dos textos de alunos, constatamos que a produção textual demonstra um *saber-fazer* no tocante aos critérios de coesão e coerência textual, entretanto, em relação à utilização da Norma-Padrão (doravante, NP) da língua, verificamos que a maioria dos alunos das escolas analisadas não tem o domínio dessa competência.

Vejam os seguintes histogramas de distribuição o resultado das séries e escolas de acordo com os critérios estabelecidos para a análise dos textos dos alunos: coerência em relação à proposta solicitada pelo docente – a tipologia textual; coerência temática – o desenvolvimento do texto segundo o título proposto e a utilização da NP da língua.

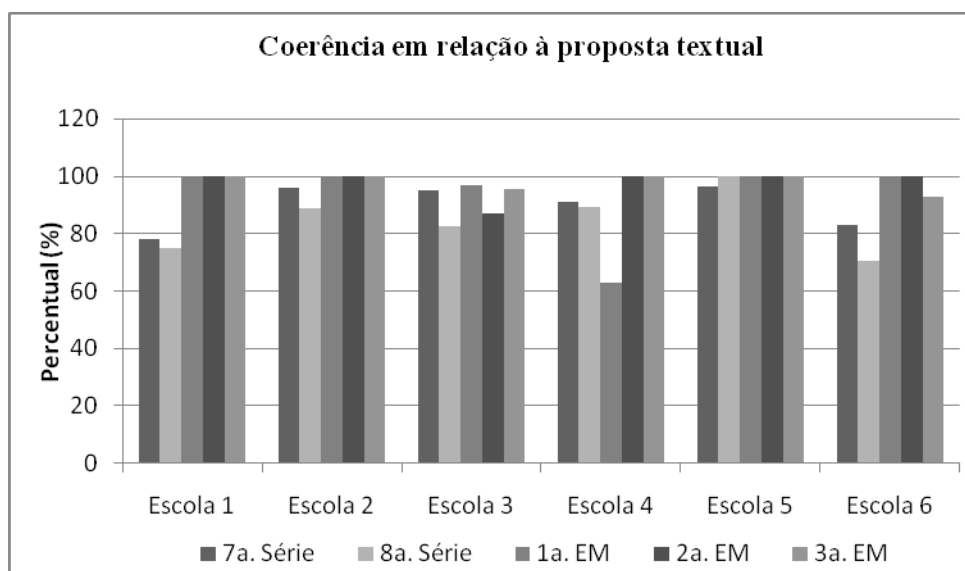


Figura 1 – Histograma de distribuição do critério de coerência em relação à proposta textual por séries e escolas

No histograma acima, verificamos que as escolas demonstraram um desempenho semelhante; apenas, na escola 4, na 1ª. série do EM, houve uma queda percentual, 63% de textos estão de acordo com a proposta. Podemos constatar, ainda, que o EM alcançou maior êxito em relação às 7ªs e 8ªs séries do EF. Pelo histograma, verificamos que a escola 5 obteve um maior percentual de alunos em estado realizado em relação à proposta textual.

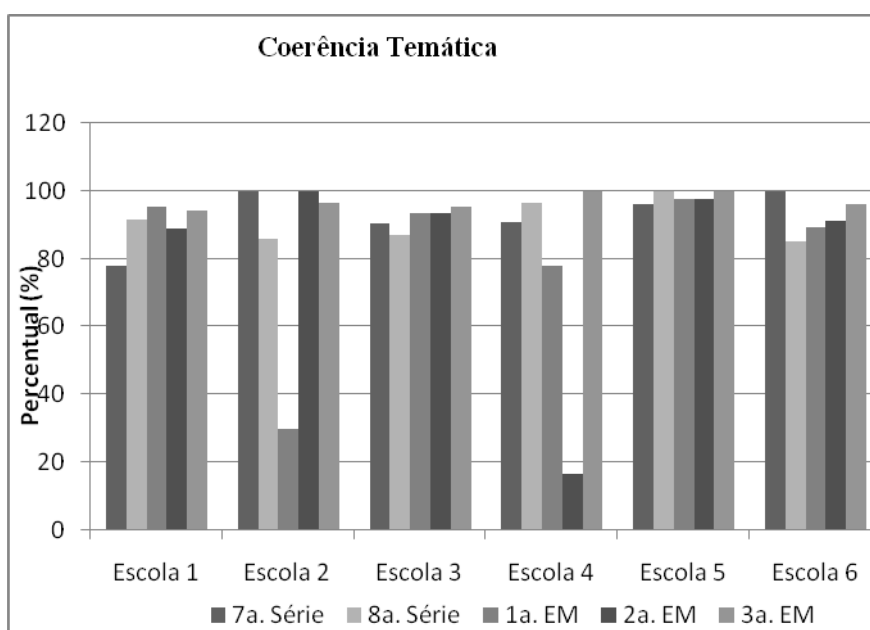


Figura 02 – Histograma de distribuição do critério: coerência temática por séries e escolas.

Nesse histograma, verificamos que, novamente, a escola 5 apresenta um maior percentual de alunos em estado de conjunção. Na escola 2, a 1ª série do EM apresenta apenas 30% de textos com coerência temática e, na escola 4, a 2ª série do EM, também, apresenta um baixo percentual de textos que atendem a esse critério: 16,7%. Nas demais escolas, o percentual é maior que 70%.

Esses dois histogramas demonstram que os alunos compreendem o que lhe está sendo solicitado pelo docente e dominam os elementos de estrutura do texto.

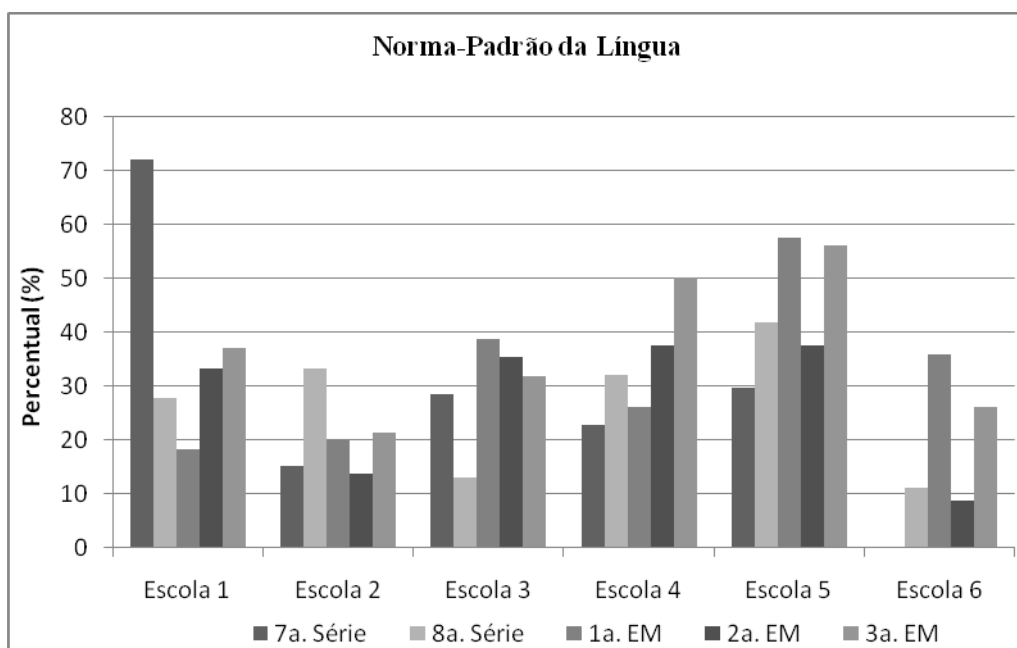


Figura 03 – Histograma de distribuição do percentual de textos que estão de acordo com a NP da língua por séries e escolas.

No histograma acima, verificamos que há apenas uma pequena parcela de alunos que apresentou o domínio da NP da língua, encontrando-se, portanto, em estado de conjunção com os Ovs propostos pelo PELP.

O percentual mais alto encontrado, conforme podemos visualizar, foi de 71,88%, na 7ª série da escola 1. Apenas, na escola 5, nas séries: 1ª e 3ª do EM, o percentual de textos, de acordo com a NP da língua, alcança 57,5% e 56%, respectivamente. Nas demais escolas, o percentual não ultrapassa 50% de textos que estão adequados à NP da língua. Esse resultado é alarmante, uma vez que, predomina na construção textual o não-uso da NP.

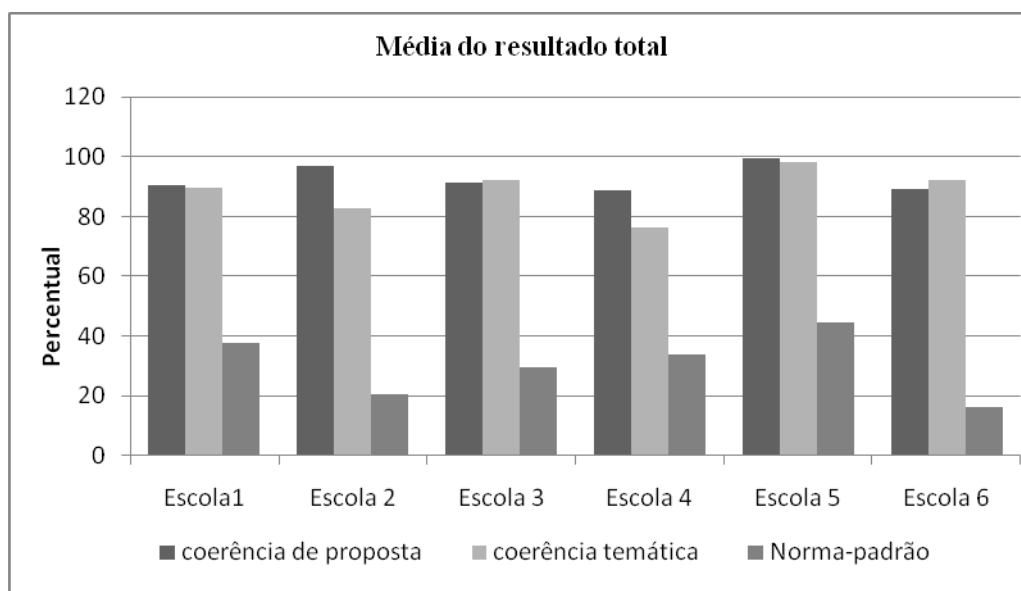


Figura 04 – Histograma de distribuição da média geral do resultado das escolas em relação aos critérios de análise dos textos dos alunos.

O histograma acima demonstra a média geral das escolas em relação aos critérios estabelecidos para a análise dos textos, verificamos que, nos critérios de coerência em relação à proposta textual e temática há mais alunos em estado de conjunção, e quanto à utilização da NP da língua, conforme já visualizamos na

figura anterior, praticamente, em todas as escolas, há um percentual abaixo de 50%; apenas, a escola 5 consegue alcançar um percentual maior que as demais: 44,48%.

O *não-saber* e o *não-poder-fazer* caracterizam essa parcela de alunos que não dominam o uso da NP da língua e, ao não adquirir o domínio dessa competência, o aluno terá dificuldade na inserção social. E esse *não saber-fazer* em relação ao domínio da NP da língua se estendeu a todas as séries que fizeram parte desta pesquisa.

No percurso do sujeito (alunos) há uma divisão percentual do sujeito coletivo em relação às modalidades: *saber-fazer* (competência) e *não-saber-fazer* (incompetência) - modalizados pelo *dever-fazer*.

Assim, a escola, também, encontra-se em estado de disjunção, pois o desenvolvimento pleno dos alunos pressupõe, além de outros aspectos, o uso da língua em sua modalidade considerada padrão.

Essa duratividade dos alunos em estado atualizado *pode-fazer* com que o estado inicial do sujeito-aluno seja o mesmo ao final do processo educativo, em que ele tenha conjunção com apenas alguns Ovs propostos, ao longo do percurso, pela escola e pelos docentes. E, ao ingressar na sociedade, ele esteja, ainda, em estado virtual, sem Ov para seu novo Programa narrativo (doravante PN), em que a sociedade passa a ser seu destinador direto.

A ausência de um PN para alunos em estado de disjunção e, principalmente, em estado virtual - alunos, que, apenas, figuram como sujeito-participante do sujeito (escola), mas não da coletividade do sujeito (alunos), no processo de aprendizagem, constitui um problema que precisa ser sanado nas instituições educacionais.

Em relação à construção da identidade desse aluno que permanece em estado disjuntivo ou virtual, concluímos que sua identidade será marcada pela não aquisição dessa competência linguística – domínio da língua em sua modalidade culta, o que acarretará a construção de uma identidade sócio-cultural marginalizada socialmente.

5. Repensando a identidade com base nos percursos dos sujeitos

O estudo realizado demonstrou que a divergência dos percursos dos sujeitos acarreta a permanência do aluno, a cada período letivo, com a mesma dificuldade: a não-aquisição da competência: domínio do uso da NP da língua.

Verificamos que as discrepâncias entre objetivos e ações, que no início de nossa pesquisa já se apresentaram, tem sua raiz desde a comunicação dos Ovs para os sujeitos até sua constituição, que conforme vimos, é ampla e abstrata.

A aplicação da teoria sociosemiótica no *corpus*, que elegemos, permitiu caracterizarmos o UDP dessas unidades escolares e verificarmos que esse Universo de Discurso é constituído por uma narrativa disfórica, em que os sujeitos, de acordo com o proposto a eles, encontram-se, em sua maioria, em estado de disjunção.

Nesse contexto, a identidade do sujeito-aluno se constrói disforicamente, sendo ele um sujeito em não-conjunção com o Ov – domínio da Norma Padrão da língua, ele será excluído também socialmente, visto que é por meio da linguagem que o sujeito constrói sua visão de mundo.

Na relação da identidade social x individual, nesse contexto de ensino que encontramos na pesquisa, podemos inferir que a identidade social-coletiva do sujeito é superposta a individual.

O trabalho com a língua materna é caracterizado no percurso discente pelo *não-saber-fazer*, *não-poder-saber* e, por fim, em um *não-poder-ser*.

O *fazer* docente e discente caracteriza o UDP na tensão dialética entre o *querer-fazer* e o *querer-não-fazer*. O docente, ao buscar aprimorar seu trabalho, posiciona-se entre a complementaridade: *querer-fazer / não-querer-não-fazer*. Enquanto que, os alunos se situam entre o *querer-não-fazer / não-querer-fazer* ao não manifestarem interesse em aprender.

Após analisarmos o percurso de cada sujeito e verificarmos que, ao serem constituídos de forma paralela, sem cruzamentos, constatamos que o fosso existente entre o sentido dos discursos dos sujeitos se dá pelo não-compartilhamento dos Ovs.

Assim, a formação da identidade individual do aluno se forma com base na imagem de si mesmo como um sujeito que tem medo de se expressar em sua própria língua materna, e sua identidade social seguirá com esse traço individual, afetando dessa maneira sua atuação na sociedade.

Considerações Finais

Apesar da proposição de mudança de postura ideológica e metodológica contida nos PCNs, os docentes, em relação ao trabalho com a língua, conforme verificamos, continuam com a mesma fórmula de ensino – o estudo da língua pela gramática. A inserção do trabalho com texto não ultrapassa os limites da identificação de termos e estruturas gramaticais.

É necessário compreender que o UDP presente no espaço escolar é caracterizado pelas diferenças linguísticas e, dessa forma, as identidades individuais, formadas nesse ambiente, serão diversificadas e não única.

Entretanto, de acordo com o que constatamos neste estudo, o sujeito-aluno deixa de conhecer de fato a língua, e sua identidade linguística permanece estagnada, por isso encontramos pessoas que saem do contexto escolar com os mesmos parâmetros que ingressaram, e ainda, com um conceito de que a língua portuguesa é difícil, impossível de aprender.

Quando, no entanto, o ambiente escolar precisa permitir que o aluno possa assumir as diferentes identidades linguísticas de acordo com os diferentes contextos sociais, a fim de poder constituir uma identidade individual segura, coerente e consciente de sua origem sócio-histórica.

Essa reflexão que apresentamos em nossa pesquisa pode ser um início de uma reflexão sobre os processos de ensino/aprendizagem da língua desde a formulação do Plano de Ensino e sua aplicação na construção dos percursos dos docentes e discentes na formação da identidade do sujeito.

Referências Bibliográficas

FLOCH, J. M. - *Sémiotique, Marketing et Communication, Sous les Signes, Les Stratégies*. Paris, PUF, 1990.

GERALDI, J. W. – *Portos de Passagem*. 4.^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREIMAS, A. J. - *En Torno al Sentido (Ensayos semióticos)*. (trad. Salvador García Bardón). Madrid, Fragua, 1973.

_____ - *Semiótica do Discurso Científico e da Modalidade*. São Paulo, Difel, 1976.

_____ et al - *Análise do Discurso em Ciências Sociais*. São Paulo, Global, 1986.

_____ & COURTES J. - *Dicionário de Semiótica*. (trad. Alceu Lima Dias et al), São Paulo, Cultrix, 1979.

OLIVEIRA, S. C. – *Para uma análise sociossemiótica do discurso presente no texto da música rap. Tese de Doutorado*. São Paulo: USP, FFLCH, 1999.

PAIS, C. T - *Sociossemiótica e Semiótica da Cultura*. In: *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL*. Recife, ANPOLL, p. 795-800, 1989.

_____ - *Sociossemiótica, semiótica da Cultura e Processo Histórico: Liberdade, Civilização e Desenvolvimento*. In : *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL*. Porto Alegre. ANPOLL, 1992.

_____ - *Conditions Semantico-Syntaxiques et Semiotiques de la Productivite Systemique, Lexicale et Discursive*. Paris, 1993. Thèse de Doctorat d'État ès Lettres et Scienses Humaines. Université de Paris IV.

_____ - *Análise Sociossemiótica de Alguns Conceitos e Valores do Processo Sociocultural Brasileiro Contemporâneo*. In: *Anais de Seminários do GEL XXIV*. São Paulo. GEL, 1994.