



PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UESC - PROIC 2016/2017

Projeto de Pesquisa do Orientador e Plano de Trabalho dos Discentes

Projeto de Pesquisa

INFORMAÇÕES GERAIS DO PROJETO

Título do Projeto: **O discurso do livro didático de português como língua estrangeira (PLE): abordagens de ensino, exame de proficiência e material didático**

Financiamento: () sim (x) não

Envolverá pesquisa com Humanos, Animais ou OGMs (*Organismos Geneticamente Modificados*)? (x) Não.

Dados dos discentes candidatos à bolsa

1. Nome: Elane Nascimento da Silva Matrícula: 201310708
Curso: Letras – Inglês Ingresso por ações afirmativas: (X) sim () não

2. Nome: Matrícula:
Curso: Letras Ingresso por ações afirmativas: (X) sim () não

RESUMO

Este projeto situa-se no campo das ciências da linguagem aplicadas ao ensino de línguas e visa fortalecer a formação reflexiva do pesquisador e do professor de PLE (cf. Azevedo & Piris, 2015), por meio da análise dos discursos sobre ensino de PLE e da elaboração de propostas pedagógicas. Nossas reflexões apoiam-se na perspectiva de Linguística Aplicada defendida por Pennycook (1998; 2003) e Moita Lopes (2006, 2009), nas teorias discursivas preconizadas por Foucault (2003 [1971]), Pêcheux (1990 [1983]; 1997 [1975]) e Orlandi (1996, 1999, 2005), nas discussões de Serrani (2005) sobre discurso e cultura na aula de língua estrangeira e de Coracini (2007a, 2007b, 2011 [1999]) sobre a constituição do sujeito no espaço entre línguas e sobre o discurso do livro didático (LD). As análises voltam-se para a construção dos discursos do LD de PLE em suas relações interdiscursivas com os discursos das abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) e do exame de certificação de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-Bras), focalizando a construção dos saberes sobre o ensino de gramática, fala, escuta, leitura, escrita. Por fim, a elaboração das propostas de ensino apoia-se nos resultados das análises, na bibliografia suscitada pelos resultados, nas concepções não idealista e não subjetivista da linguagem, distintamente formuladas por autores como Bakhtin, Foucault, Pêcheux e Derrida.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Estrangeiras. Português como Língua Estrangeira. Discurso. Livro Didático

DADOS COMPLEMENTARES DO PROJETO

JUSTIFICATIVA

Esforços acadêmicos para aprimorar a qualidade do ensino de línguas têm contemplado, entre outras, reflexões sobre o livro didático (LD), sobretudo porque o LD tem determinado a seleção dos conteúdos, a condução das aulas, o planejamento dos cursos e, inclusive, a formação continuada dos professores, tal como se nota no discurso do Manual do Professor que, por exigência dos editais do PNLD, deve acompanhar o LD. Segundo Rojo (2013, p. 169), o “LD se apresenta fortemente como estruturador da ação didática do professor, propondo-se a substituir seu planejamento e escolhas didáticas, a definir metodologias de ensino e enfoques teóricos [...]”. Por sua vez, Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009, p. 265) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira tem sido fortemente influenciado pelo LD, sendo este o elemento central do curso.

Assim, a reflexão acerca do ensino de PLE passa também pela análise do LD de PLE, de modo que é relevante compreender quais discursos sobre o que é língua e como se ensina língua são postos a circular nas aulas de PLE por meio do uso do LD, bem como interpretar as contradições desses discursos pedagógicos. Por exemplo, em Azevedo & Piris (no prelo), mostramos de que maneira os enunciados assinados pelos autores direcionados à apresentação dos LD afirmam sua filiação a abordagens consideradas contemporâneas, ao mesmo tempo em que os enunciados das atividades propostas ao estudante reproduzem os discursos do ensino tradicional e da concepção formalista de língua. O objetivo da análise discursiva não é mostrar que a contradição consiste numa falha no discurso do LD, mas sim compreender que essa contradição é a materialização da tensão entre a tradição de ensinar línguas e os movimentos de ruptura com essa tradição e da disputa ideológica que atravessa as instituições acadêmica, escolar, editorial e midiática pelo sentido de língua e de ensino de língua. Considerando a relação entre material didático e o curso de língua, é relevante estudar a circulação das contradições produzidas pelo discurso do LD no espaço da sala de aula, uma vez que esse discurso entra na rede de formulação (cf. Courtine, 2009 [1981]) do discurso dos sujeitos professor e estudantes.

A produção e a circulação de saberes não se restringem à relação interdiscursiva entre os discursos dos materiais didáticos, dos sujeitos da sala de aula, dos acadêmicos, entre outros. Também é preciso ter em conta a relação estabelecida entre os exames de proficiência linguística e os cursos de línguas e seus materiais didáticos, o que, no âmbito do PLE, é tratado por Scaramucci (2004) como o efeito retroativo do CELPE-Bras sobre os livros didáticos de PLE. A necessidade de produzir uma reflexão crítica sobre os exames de proficiência reside no fato de que, conforme estudo de Shohamy (1997) apresentado por Pennycook (2003, p. 40-41), “o ato de avaliação de língua não é neutro. Ao contrário, ele é um produto e um agente das agendas culturais, sociais, políticas, educacionais e ideológicas que moldam as vidas dos participantes individuais, professores e aprendizes”.

Diante desse contexto, justifica-se a análise da dimensão simbólica das práticas de ensino de línguas, a fim de contribuir (i) para a reflexão acerca dos sentidos sobre língua e ensino de língua que circulam socialmente por décadas como algo evidente e naturalizado e (ii) para a transformação das práticas de ensino por meio da produção de materiais didáticos voltados não apenas para o atendimento das necessidades mais imediatas do estudante estrangeiro, mas também para a sua participação na cultura brasileira, considerando suas condições sócio-histórica e intercultural na construção dos sentidos entre línguas-culturas.

Dessa maneira, esperamos colaborar com a formação de recursos humanos para a pesquisa, o ensino e a extensão, no sentido de que os pesquisadores em formação possam assumir o papel de multiplicadores do conhecimento, divulgando seus resultados em cursos de extensão universitária, cursos livres, ações voluntárias, eventos e periódicos acadêmicos.

OBJETIVO GERAL

Este projeto objetiva contribuir para a formação do pesquisador e do professor de português em formação como profissional crítico, autônomo e reflexivo, por meio da análise dos discursos sobre o ensino do português como língua estrangeira e da elaboração de práticas pedagógicas inovadoras.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer a literatura sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e sua inscrição na Linguística Aplicada;

Conhecer as discussões da Linguística Aplicada Crítica sobre o ensino de línguas;

Apropriar-se dos conceitos de discurso, sentido, ideologia e sujeito;

Compreender os mecanismos fundamentais de constituição do discurso: condições de produção do discurso, formações imaginárias, formação discursiva, interdiscursividade;

Interpretar o discurso da materialidade eleita para análise: livro didático e exame CELPE-Bras;

Desenvolver material didático para ensino de PLE.

MODELO TEÓRICO

Em Piris (2014), discutimos que um dos principais problemas em torno do ensino de português como língua materna repete-se, igualmente, no ensino de português para falantes de outras línguas, a saber: o ensino de gramática tomado como ensino de língua. No âmbito do ensino de língua materna, Bakhtin (2013 [1945]) já apontara esse problema, num texto produzido entre 1944 e 1945, enquanto trabalhava como professor na antiga União Soviética. Ele analisou centenas de redações e concluiu que os alunos não apresentavam uma escrita criativa, própria, autoral, porque a metodologia de ensino de língua consistia no estudo da gramática pura, com exercícios isolados que não desenvolviam a reflexão acerca da seleção de recursos linguísticos voltados para a escrita. No ensino de línguas estrangeiras, o problema é o mesmo, pois, como afirma Galves (1983), a abordagem tradicional de ensino limita o texto a suporte pedagógico para ensino da gramática. Assim, a autora defende atividades de leitura e compreensão de textos autênticos, nas quais “a elucidação das regras da língua *se confunde com a própria apreensão do sentido*, já que, em todo texto autêntico encarado como objeto real de leitura, a chave das relações formais está no contexto” (GALVES, 1983, p. 79, grifos da autora). Observando esse problema no ensino de língua materna, Geraldi (1991) critica o ensino que se restringe ao estudo metalinguístico da gramática de uma língua ou à prescrição de uma variedade da língua como sendo a correta. Propõe a atividade epilinguística – a reflexão acerca dos fatos da língua – como uma prática de análise que se articula com as práticas de linguagem em situações concretas, ou seja, com as práticas de leitura e produção de textos escritos e as práticas de escuta e fala de textos orais. Essa problemática em torno do ensino de línguas (materna, estrangeira, segunda, adicional etc.) é notada nos cursos de línguas e também em seus materiais didáticos. Analisando uma coleção didática de Inglês, Grigoletto (2011a [1999], p. 68) entende que o LD é “um discurso de verdade, [...] no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos)”. Em outro estudo, a autora conclui que “a tendência do LD é transformar qualquer texto em texto didático, pelo apagamento do contexto no qual o texto foi produzido originalmente (quando se trata de textos autênticos [...]) e consequente desistorização do texto, além da ruptura entre o texto e a história do aluno” (2011b [1999], p. 84). Examinando coleções didáticas de francês, Coracini (2011 [1999], p. 122) mostra, por meio da análise dos exercícios propostos pelos LD, a predominância de “uma visão mecanicista da aprendizagem e, portanto, uma pedagogia diretiva”. Assim, a presença do LD na sala de aula vem constituindo um discurso hegemônico sobre a seleção dos conteúdos a ensinar, a condução das aulas, o planejamento dos cursos e, inclusive, a formação continuada dos professores.

O problema que estamos apontando não diz respeito a uma deliberada escolha de abordagens, metodologias e métodos de ensino de línguas (cf Anthony, 1963/1965 apud Borges, 2012), mas a uma disputa ideológica entre concepções de ensino-aprendizagem e de língua/linguagem que ocorre no interior das instituições escolar, acadêmica, editorial, midiática etc., o que Althusser (1996 [1970]) chama de luta de classes no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Dizemos que não há escolha deliberada, porque, em *Análise do Discurso*, assumimos um conceito de língua que não se apresenta como um universo de signos a serviço da comunicação ou como um suporte do pensamento, mas sim como o lugar em que a ideologia se materializa concretamente. Segundo Pêcheux (1975 [1997]), a produção de sentidos ocorre na relação entre a base linguística e os processos discursivos, em que o discurso é concebido como o lugar dos embates ideológicos, da luta de classes, constituindo-se não de maneira isolada, mas sim a partir dos processos sócio-históricos. Assim, essa concepção de língua rompe com aquela visão de que a língua é neutra e de que o falante tem pleno domínio de suas intenções.

É nesse sentido que as teorias do discurso podem responder aos objetivos das perspectivas Indisciplinar, Crítica ou Transgressiva da Linguística Aplicada, as quais, segundo Moita Lopes (2009), se afastam do aplicacionismo, para investir na reflexão acerca da linguagem e das práticas sociais. Para Pennycook (2003, p. 27):

Um elemento central da LAC [Linguística Aplicada Crítica], portanto, relaciona-se a uma maneira de explorar a linguagem em contextos sociais que vão além de meras correlações entre linguagem e sociedade, e, ao contrário, levanta mais questões críticas que têm a ver com acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência. Ela também insiste no entendimento histórico sobre a origem e a estruturação das relações sociais.

Diante desse contexto, nossa reflexão focaliza os sentidos de ensino-aprendizagem e de língua/linguagem, conceitos norteadores de uma abordagem de ensino, ou seja, “um conjunto de suposições correlatas tratando da natureza da linguagem e da natureza do ensino/aprendizagem [que] sustenta um ponto de vista [...]” (ANTHONY, 1963/1965 apud BORGES, 2012). A relação a ser compreendida aqui é que as concepções de língua e de ensino-aprendizagem de língua assumidas no discurso do professor determinam o conteúdo programático de um curso de línguas e seus materiais didáticos. Por essa razão, nossa pesquisa assume dois pressupostos teóricos essenciais para nortear as propostas de ensino de PLE que serão aqui elaboradas:

- (1) É por meio da língua que (i) o indivíduo se constitui como sujeito de seu dizer e constrói a imagem do “outro” e que (ii) também são construídas as “verdades naturalizadas” de uma cultura. Com base em Pêcheux (1969; 1975), concebemos o sujeito como um efeito de sentido construído pela língua e pelo discurso, para, então, considerar o estudante de PLE, conforme Coracini (2007), como sujeito atravessado por traços linguístico-culturais em conflito, o que extrapola a ideia da experiência intercultural como mero contato entre falantes de diferentes culturas;
- (2) O discurso da pedagogia de línguas interpela o sujeito-professor a “ensinar” uma nova língua para indivíduos que são interpelados a ocupar o lugar do sujeito-aprendiz da nova língua. A disputa ideológica a que nos referimos há pouco incide justamente sobre o sentido de “ensinar”, tal como discutido em Orlandi (1983). Nosso ponto de partida é que se aprende uma nova língua por meio de práticas de ensino que visem à interação entre falantes pertencentes a distintas culturas e inscritos numa dada situação de comunicação sócio-histórico-culturalmente reconhecida e compartilhada entre eles.

Mobilizaremos, portanto, conceitos das teorias do discurso que permitam compreender a dimensão simbólica das práticas de ensino de línguas, a fim de contribuir para a reflexão acerca dos sentidos sobre língua e ensino de língua que circulam socialmente por décadas como algo evidente e natural e que escamoteiam as contradições dos discursos das pedagogias de línguas.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso tem sido vista como inexistente ou como subjetiva demais para o modelo prototípico de fazer ciência, uma vez que seu método conflita com o modelo praticado pelas ciências de mais prestígio junto aos órgãos financiadores da pesquisa. O cerne do problema reside no fato de que, de um lado, conforme Coracini (1991), as teorias do discurso constituem-se como disciplinas pós-modernas que rejeitam o método científico de inspiração positivista e, de outro lado, os procedimentos de controle e legitimação da atividade de pesquisa na instituição acadêmica apresentam-se ao analista do discurso como um elemento de coerção discursiva que lhe impõe o modo adequado e legítimo de fazer ciência. Deparamo-nos, fortemente, com esse dilema quando nos propomos a escrever a metodologia do trabalho científico ou os procedimentos teórico-metodológicos em nossos relatórios ou formulários. Em suma, o que desejamos apontar é o problema da *legitimação do fazer científico de uma disciplina pós-moderna*.

Embora aparentemente superada no meio acadêmico, a crença na imposição da terceira pessoa na escrita do texto científico ainda se faz presente graças à concepção positivista de que o pesquisador é um mero observador que deve apagar-se diante dos fatos e dos fenômenos estudados por ele. Entretanto, no âmbito dos estudos discursivos e também no da Linguística Aplicada, o pesquisador não é apenas um observador, mas sim um ator envolvido na pesquisa. Por esse motivo, o cientista da linguagem deve refletir sobre a implicação de seus lugares pessoal, acadêmico e social nesse fazer científico. A esse respeito, Orlandi (2005) afirma que o lugar do pesquisador, do analista do discurso, não seria o da neutralidade ilusória ou o da militância ideológica, mas sim um lugar relativizado, que seria o lugar da interpretação. O que a autora chama de interpretação compreende dois momentos: (1) a interpretação já é um traço constitutivo do próprio objeto de análise (“o sujeito que fala interpreta”); (2) o analista deve **descrever** esse gesto de interpretação, o que implica numa outra **interpretação**, uma que dê conta da opacidade da linguagem, da determinação dos sentidos pela história, da constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente (ORLANDI, 2005, p. 59). E é por essa razão que se torna necessário o emprego de “um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa” (ORLANDI, 2005, p. 60-61). Por isso, é necessário discutir e refletir acerca do próprio fazer científico no atual contexto pós-moderno da ciência.

Esse problema em torno da metodologia reflete-se, igualmente, na concepção de *corpus* no fazer da Análise do Discurso. Ao introduzir sua discussão a respeito da relação entre língua, discurso e *corpus*, Mazière (2007, p. 14) faz a seguinte observação sobre os posicionamentos teóricos do analista do discurso no momento de definir seu *corpus*:

O estabelecimento de um *corpus* mobiliza a posição do analista sobre a língua e seu funcionamento (escolha das formas de língua a referir e analisar), sua posição acerca dos falantes e seu grau de autonomia (configuração de enunciados de arquivo, ou de interlocuções), sua posição diante das pressões impostas pelos gêneros de fala (*corpus* homogêneo ou heterogêneo).

Mais adiante, Mazière (2007, p. 59-60) diz que a proposta de construção de *corpus* em Análise do Discurso é definida com base nas “redes de memória” (COURTINE, 2009 [1981]), o que remete, assim, a “uma construção dinâmica de *corpus*, móvel, gerida em interação com a progressão da análise”. Conclui a autora que “[...] o *corpus* não é mais um conjunto estanque de textos, é um conjunto sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso”. É evidente que não se trata de buscar outros textos que proveriam o analista a cada vez que ele vislumbrasse uma nova possibilidade de interpretação de seu *corpus*. O ponto defendido é que o analista do discurso lança outro olhar sobre os enunciados que constituem seu *corpus*, pois, compreendendo as relações interdiscursivas, ele vê caírem as fronteiras da superfície material e física que se lhe apresentam à primeira vista em seu *corpus*, extrapolando, portanto, a ideia de um *corpus* dado *a priori*. E essa concepção de *corpus* convida o analista e o linguista aplicado a olhar de outra maneira para materialidades como o material didático e os exames de certificação de proficiência em língua estrangeira.

INFRA-ESTRUTURA DISPONÍVEL

A infraestrutura para a execução deste projeto compreende a sala do PROEDA, situada no Pavilhão de Direito, bem como as salas de aulas, a sala multimídias do Departamento de Letras e Artes, o acervo da biblioteca da UESC, do professor orientador e dos orientandos, bem como seus computadores pessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (notas para uma investigação). [1970]. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão da tradução de César Benjamin. Contraponto: Rio de Janeiro, 1996. p. 105-142.

ANTHONY, E.M. Approach, method, and technique. **English Teaching Forum**, n.3, v.1, p. 7-10, 1963/1965.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes Piris. Formação reflexiva do professor de português como língua estrangeira: requisitos para elaboração de cursos e materiais didáticos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 30, p. 01-28, 2015.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes Piris. Tradição e dispositivo de ensino de língua estrangeira: uma discussão em torno do livro didático de Português como Língua Estrangeira. In: SILVA, Kléber Aparecido da; SÁ, Rubens Lacerda de. **Português para falantes de outras línguas**: materiais didáticos, formação de professores e ensino de gramática. Campinas: Pontes, no prelo.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso [1952-1953]. In: _____. Tradução do russo Paulo Bezerra. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1945].

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. **Linguagens e Diálogos**, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2012.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** – aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa: 2001.

CORACINI, Maria José. Análise do Discurso: em busca de uma metodologia. **D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 333-355, 1991.

CORACINI, Maria José. O espaço híbrido da SUBJETIVIDADE: o (bem) estar/ser entre línguas. In: _____. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p. 117-134.

CORACINI, Maria José. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: _____. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b. p. 149-162.

CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011 [1999].

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. Superv. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. São Carlos: EdUFSCar, 2009 [1981].

DELL'ISOLA, Regina L.P.; SCHLATTER, Margarete; SCARAMUCCI, Matilde V. R; JÚDICE, Norimar. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n. 1, 153-184, 2003.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

-
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Porto: Porto Editora, 1994.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995 [1983]. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Sampaio. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2003 [1971].
- GALVES, Charlotte. Reflexões sobre o lugar da gramática no ensino da leitura em língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, 1983.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011a [1999]. p. 67-77.
- _____. Seções de leitura no livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011b [1999]. p. 79-91.
- INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília A. (Org.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.
- MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.
- MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: ROCA, Pilar; PEREIRA, Regina Celi (Org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.
- MORGADO, José. **A relação pedagógica: diferenciação e inclusão**. Editorial Presença: Lisboa, 1997.
- ORLANDI, Eni P. A língua brasileira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 29-36, 1994.
- _____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Discurso e leitura**. 4.ed. São Paulo: Cortez: Campinas: Ed.Unicamp, 1999.
- _____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. O discurso pedagógico: a circularidade. In: **A linguagem e seu funcionamento**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2006 [1983]. p. 15-23.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990 [1983].
- _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3.ed. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas: Ed.UNICAMP, 1997 [1975].
- PENNYCOOK, Alastair A. Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.
- PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, Maria José;
-

