

OS SIGNIFICADOS DA INOVAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA E SEUS IMPACTOS NO LETRAMENTO ESCOLAR DE ALUNOS DE QUINTA E SEXTA SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Milene BAZARIM *

RESUMO: Sendo a inovação sempre contextual, neste artigo, meu foco se volta para a construção do contexto da pesquisa que venho desenvolvendo no âmbito da Linguística Aplicada sobre os significados da inovação no processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna (LM). Assim, meus objetivos são: 1) analisar e descrever como vem se dando a contextualização; 2) apontar as relações que podem ser estabelecidas entre a construção do contexto e a do objeto de pesquisa; 3) apontar os impactos dessa reflexão na (re)construção do contexto em trabalhos futuros. As análises feitas são informadas, principalmente, pelas concepções de contexto de Hanks (2006) e Blommaert (2008).

Palavras-chave: Contexto; Metodologia de pesquisa; Inovação; Ensino-aprendizagem de LM

ABSTRACT: As innovation is always context-dependent, my focus in this paper is the construction of the context of the research I have developed in the field of Applied Linguistics on the meanings of innovation of mother language teaching and learning. The goals of this paper are: 1) to analyze and describe how contextualization is happening; 2) to point out the relations that may be established between the construction of the context and the construction of the research object; 3) to point out the impacts of these thoughts in the (re)construction of context in future works. The analyses were based on the conception of context as in Hanks (2006) and Blommaert (2008).

Keywords: Context; Research methodology; Innovation; First language teaching and learning.

1. Introdução

A chamada “modernidade tardia” (Hall, 2006), ou pós-modernidade, tem sido o cenário de várias transformações globais – entre elas a convergência de culturas e estilos de vida – as quais afetam as características da vida contemporânea e, principalmente, a relação que se tem com o conhecimento. É um período propício para desestabilizações e (re)configurações, pois o conhecimento, antes tratado como algo coerente e estável, passa a ser percebido como uma construção social e, por isso, essencialmente, fluido, fragmentado e instável.

Na pós-modernidade, ao lado da (e concorrendo com a) ciência feita sob o paradigma quantitativo, chamado também de positivista, emergem e/ou ganham força outras formas de conceber o fazer científico: as pesquisas qualitativas. Guardadas as devidas especificidades, as pesquisas qualitativas, diferentemente das quantitativas, não concebem a realidade como algo imanente e, portanto, independente dos sujeitos que fazem a pesquisa, mas sim como uma

* Doutoranda em Linguística Aplicada IEL-UNICAMP/CNPq. E-mail: milene_bazarim@yahoo.com.br
Orientadora: Prof^a Dr^a Inês Signorini.

construção influenciada pelas teorias, crenças e valores de cada pesquisador.

Nas pesquisas com abordagem eminentemente qualitativa, passa a haver espaço para a contestação da relação representacional, especular e mimética entre teoria e realidade característica do positivismo. Os pesquisadores, nas abordagens qualitativas, assumem, implícita ou explicitamente, que uma determinada teoria constrói o seu objeto entre vários possíveis, criando também, conseqüentemente, *uma* e não *a* realidade. Segundo Silva (2007, p. 11-12), a existência do objeto de pesquisa é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve, principalmente porque é impossível separar a descrição simbólica, lingüística da realidade – isto é, a teoria de seus ‘efeitos de realidade’.

Nos discursos das diversas ciências, sobretudo nas “ciências sociais”, isso tem impactado de maneira particular¹. Na Lingüística Aplicada, várias obras (Signorini; Cavalcanti, 1998; Moita-Lopes, 2006) têm chamado atenção para a complexidade do “real” e para a necessidade de se construir objetos cada vez mais inter-transdisciplinares que, não dando conta dessa complexidade do “real”, pelo menos não a ignorem. No campo aplicado dos estudos da linguagem, essa nova forma de conceber o fazer científico tem provocado uma (re)visita e uma (re)significação de vários conceitos, tais como: identidade (Signorini, 1998); língua[gem] (Signorini, 2008); texto, contexto, gênero e discurso (Signorini, 2008a).

Da mesma forma como foi aberto um espaço para discutir a construção dos objetos de pesquisa, agora há espaço para discutir a noção de contexto, ou seja, para discutir a história dos dados e a trajetória dos textos, elementos geralmente esquecidos na contextualização de uma pesquisa (Blommaert, 2008). Neste trabalho, portanto, à luz das considerações sobre contexto de Blommaert (2008) e Hanks (2006), procuro identificar, descrever e analisar como tem se dado a construção do contexto *para* uma pesquisa, em andamento, sobre os significados da inovação nas aulas de língua materna.

Tal reflexão se faz necessária porque, nos estudos que venho realizando (Bazarim, 2007, 2008), a inovação é entendida, cf. Signorini (2007), como um processo dinâmico que mantém uma relação de interdependência com os contextos em que foi inserida. Sendo a inovação contextual, os resultados das análises passam a ter essa estreita relação de interdependência com a forma como tem sido construído o contexto da investigação. Dito de outra forma, quando contextualizo a escola na qual os registros foram gerados como “caótica” e os alunos como “indisciplinados” sem trazer outros elementos que possam desestabilizar ou

¹ Posso citar também os Estudos Culturais e suas pesquisas sobre gênero e sexualidade; nacionalidade e identidade nacional; raça e etnia; política de identidade; pedagogia, entre outros (Hall, 1992; Silva, 2000; Nelson *et al.* 2005).

relativizar essa contextualização, corro o risco de interpretar qualquer ação empreendida naquela escola e com aqueles alunos como essencialmente boa. Sem contar que, como estou trabalhando com registros correspondentes há quatro anos, a contextualização já feita, levando em consideração apenas o ano de 2004, quando o objeto de pesquisa era interação entre professora-alunos mediada pela escrita (Bazarim, 2006), precisa ser revista, pois passa a ser necessária a construção de um novo contexto – não sem relação com já construído – *para* um novo objeto de pesquisa.

Para construir esse novo contexto, levando em consideração outros elementos que não apenas os elencados nos trabalhos que tenho feito, primeiramente, é preciso compreender *para que* e *como* essa contextualização tem sido construída. Como base para esse estudo, utilizo o capítulo metodológico da minha dissertação de mestrado (Bazarim, 2006), o projeto de doutorado (Bazarim, 2007), um artigo sobre a inovação nos processos interacionais (Bazarim, 2008), além de anotações em diário de campo, documentos de planejamento (projetos, roteiro de aula, seqüência didática) e transcrições de trechos de aulas. Os resultados são apresentados nas duas partes que seguem. Após esta introdução, discuto brevemente a noção de contexto e suas implicações para a pesquisa que estou desenvolvendo e a seguir mostro como se deram os processos de (re)entextualizações e des/recontextualizações nos trabalhos analisados.

2. Contexto como uma construção *para*

Autores como Blommaert (2008) e Hanks (2006) apontam que pesquisas que se detêm na relação entre linguagem em contexto vêm sendo realizadas há décadas. Com isso, não é de se estranhar a existência de abordagens diversas e nem sempre coincidentes, afinal contexto “é um conceito teórico estritamente baseado em relação. Não há um contexto que não seja ‘contexto de’ ou ‘contexto para’” (Hanks, 2008, p. 174).

Como qualquer conceito teórico, um contexto não preexiste, não está dado, mas é construído de diferentes modos, por diferentes teorias e pesquisas. As diversas formas como os contextos são criados *para* as pesquisas não necessariamente correspondem às formas como ele é percebido pelos participantes na interação, por exemplo, ou por um pesquisador no momento em que faz as anotações em seu diário de campo. Considerar o contexto como uma construção significa admitir que

o fato de que a fala pode não ter certas implicações para os participantes (“diretos”), de que certas questões não são “demonstravelmente relevantes”, e sim tornadas relevantes por reentextualizações posteriores dessa fala realizadas por outrem. (Blommaert, 2008, p. 100)

O caráter “construído” do contexto nem sempre fica claro na forma como ele é abordado em diversas teorias. Blommaert (2008) observa que, nos estudos feitos seguindo a corrente da Análise Crítica do Discurso, o contexto é tratado com um pano-de-fundo; já nos estudos da Sociolingüística Interacional, o contexto está pregado no local da conversação e centrado no uso efetivo da língua no processo da fala. Construir um contexto como pano-de-fundo significa dar, previamente, um quadro de referências fixas e estáveis que podem servir ou não de suporte para as análises. Já construir um contexto pregado no local da interação significa considerar que o contexto somente se constrói *pelos* participantes *na* interação e que só pode ser estudado a partir de referências expressas no texto conversacional.

Em ambas as abordagens, aponta Blommaert (2008, p. 101), o foco está naquilo que é singular – “[um] contexto para [um] texto particular” – com isso, a relação com a estrutura social fica enfraquecida, quando não invisibilizada. Na tentativa de articulação entre contexto e estrutura social, esse autor propõe que três contextos geralmente “esquecidos” passem a ser considerados. São eles: os recursos lingüístico-discursivos; a trajetória dos textos e a história dos dados.

Tem me interessado, sobretudo, a história dos dados e, conseqüentemente, a trajetória dos textos, que, a meu ver, não têm sido tratadas de uma forma suficiente na construção do contexto para a pesquisa que venho realizando. Considerar a história dos dados na contextualização significa se perguntar: por que estou investigando o que estou investigando aqui e agora? Tal pergunta se torna pertinente porque o “tempo, o lugar e a ocasião em que os dados são obtidos têm efeito sobre eles: eles são o que são por que ocorrem de determinada forma em determinado contexto.” (Blommaert, 2008, p. 110).

No caso aqui analisado, é preciso trazer elementos que esclareçam por que se torna possível falar em inovação no processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, por que, no âmbito da LA, é possível que a pesquisadora assuma tanto o papel de analista quando de ator na ação considerada. Na construção do contexto, os textos utilizados são sucessivamente submetidos a (re)entextualizações (transformação de um texto oral em escrito) e (re)contextualizações (um determinado texto é retirado de um contexto e inserido em outro). Considerar a trajetória desses textos significa admitir e refletir sobre as transformações que eles sofrem ao serem tirados de um contexto e inseridos em outro.

3. (Re) visitando a construção do contexto *para* uma pesquisa

A reflexão que ora venho realizando sobre a construção de um contexto *para* uma investigação sobre os significados da inovação no processo de ensino-aprendizagem só se

torna possível porque, uma vez registrado, para fins de pesquisa, o “real” é transformado em texto (oral e/ou escrito). Esse real, quando documentado, pode ser re-significado de várias formas, algumas, inclusive, conflitantes e divergentes. Sabe-se que o “real”, enquanto tal, é irreversível; no entanto, a partir do momento em que é entextualizado, transformado em documento (logo em texto), passa a estar suscetível aos processos de (re)entextualização e (re)contextualização, ou seja, está sujeito a ser transformado, recriado.

Com base nos documentos analisados, pude constatar que, apesar do meu esforço em explicitar a construção do objeto de pesquisa, o mesmo não foi feito em relação ao contexto. A contextualização se constitui muito mais como um pano-de-fundo, como um quadro de referências dadas previamente que tem os seus “efeitos de realidade” na construção das hipóteses e nos resultados apresentados.

Embora o objeto construído e também os documentos utilizados em Bazarim (2006) não sejam exatamente os mesmos de 2007 e 2008, parte-se da mesma contextualização, conforme pode ser observado nos trechos abaixo.

Exemplo 01

Aqui, percebe-se que através das mensagens procurei realinhar uma situação inicial que se apresentava francamente desfavorável... (Bazarim, 2006, p. 33) [grifo meu]

Exemplo 02

Quais são, em que consistem e quais os impactos das ações lingüístico-discursivas e metodológicas de uma professora-pesquisadora que assume as suas aulas em um contexto francamente desfavorável... (Bazarim, 2007, 2008) [grifo meu]

Mesmo essa criação do contexto como um pano-de-fundo é marcada tanto por processos de (re)entextualização quanto por processos de (re)contextualização. A partir do diário de campo, de reportagens sobre o bairro, das cartas escritas pelos alunos, da interação em sala de aula, trechos são selecionados (recortados), apagados, marcados com ênfase (grifo, negrito) ou categorizados com expressões que indicam apreciações valorativas. Assim, os registros utilizados nas pesquisas citadas passam a sofrer sucessivas (re)entextualizações e (re)contextualizações *para* se demonstrar em que consistia esse “francamente desfavorável”. Abaixo, seguem dois exemplos em que é possível identificar a ocorrência simultânea do processo de (re)entextualização e (re)contextualização.

Exemplo 03

Além desse contato com os alunos, conversei com o vice-diretor.

(Ele) Fez-me várias observações um tanto quanto negativas sobre o bairro, mas com o intuito de me informar, já que eu disse que não era de Campinas. Ele me disse que se trata de uma população carente; que há muita violência, principalmente por causa do tráfico de drogas... E que os alunos, às vezes,

são violentos também... (Diário de campo, p. 3, 05/10/2004) (Bazarim, 2006, p. 17)

Exemplo 04

Ter assumido as aulas de língua materna (LM) a um mês do término do ano letivo e após consecutivas trocas de professores gerou uma situação de instabilidade e tensão que foi agravada pelo discurso desqualificador presente nas seguintes observações feitas pelo vice-diretor na ocasião em que fui conhecer a escola:

(Ele) Fez-me várias observações um tanto quanto negativas sobre o bairro, mas com o intuito de me informar, já que eu disse que não era de Campinas. Ele me disse que se trata de uma população carente; que há muita violência, principalmente por causa do tráfico de drogas... E que os alunos, às vezes, são violentos também... (Diário de campo, p. 3, 05/10/2004) (Bazarim, 2008, p. 5)

Ao repetir esse trecho ([Ele] Fez-me... violentos também) em vários trabalhos, é dada uma visibilidade e relevância que não podem ser identificadas no diário de campo. Apesar de estarem a serviço de dois objetos de pesquisa diferentes, construídos num tempo-espaço diferente, nos dois casos citados há um processo de (re)contextualização, algo que, de certa forma, já era por mim previsto quando criei o diário: “Espero colocar aqui muitas informações que mais tarde me possibilitem reconstruir meu percurso como professora-pesquisadora.” (Diário de Campo, p. 1, 05/10/04). Nos exemplos 03 e 04, o trecho é trazido para ilustrar aquilo que foi construído posteriormente pela pesquisadora como um “discurso desqualificador”, o qual se tornou uma espécie de coringa na construção do contexto como francamente desfavorável.

Evidentemente, a função que o trecho desempenha no diário de campo não é a mesma que passa a ter na dissertação e no artigo. Analisando o diário de campo, pude perceber que a voz do diretor, uma categorização negativa, é transformada em texto² no diário para, a seguir, ser desconstruída. No relato feito pela professora no diário, o que prevalece, portanto, é a sua impressão positiva sobre a escola e os alunos que tinha acabado de conhecer.

Isso, no entanto, não pode ser recuperado pelos leitores da dissertação e do artigo, pois é apagado tanto o que vem antes (daí a necessidade, por exemplo, de se refazer a referência marcada por [Ele] que retoma “vice-diretor”) quanto o que vem depois do trecho. Inserido em outro gênero (dissertação, projeto e/ou artigo), o trecho recortado do diário de campo passa a ter outras significações. Tem-se aí um indício de que o contexto construído pela pesquisadora para pesquisa não equivale ao contexto construído pela professora em suas anotações³.

² Vale a pena ressaltar que a fala do vice-diretor anotada no diário de campo é o resultado de seleções, de apagamentos e ênfases dadas pela professora. O que se tem no diário não é exatamente o que o vice-diretor disse, a sua fala, fruto de uma conversa espontânea, foi descontextualizada, entextualizada e recontextualizada.

³ A questão aqui não é que os contextos devam ser correspondentes, mas que a maneira como foi construído dá a entender que isso se deu.

De forma semelhante ao apontado anteriormente, o que acontece na aula para que se tenha a fala da professora, exemplo 05, também não pode ser recuperado no artigo.

Exemplo 05

Segundo minhas anotações no diário de campo e trechos das aulas, as turmas podem ser consideradas como bastante agitadas. Nos exemplos abaixo, reproduzo o trecho de uma interação na aula realizada em 09/11/2004, meu segundo dia como professora na escola. Nesta aula estava planejado preenchimento de um questionário com dados pessoais e a leitura de uma reportagem. A seguir, transcrevo também uma parte de uma reflexão que fiz tendo em vista o desenvolvimento dessa mesma aula.

Milene (professora): ((muito barulho)) tudo bem ninguém me escuta, é uma coisa de louco, mas vamos lá (0,10). Já que você tá em pé, distribui pra mim, por favor. (Trecho da aula na 6.^a série A em 09/11/2004)

Como eles são? Carentes. Só. (...) Gritam muito, falam muito palavrão, tudo é motivo para brigar, para bater ... Dai eu caio lá de “para-quedas” , com um discurso e uma postura totalmente diferentes, qual será a primeira reação: recusa, resultado de um estranhamento talvez. Fico imaginando ... se eles agem dessa forma é porque alguém age assim com eles... talvez lá fora, no grupo que eles freqüentam, esse seja o "padrão". Se por um lado sei disso, por outro reconheço que simplesmente aceitar essa "cultura" seria cercear o direito desses jovens e adolescentes de fazerem as suas escolhas (...) Mas como apresentar esse novo sem agredi-los, ou melhor, como fazer com que eles percebam que há outras possibilidades e que essas possibilidade estão, de uma forma ou de outra, relacionadas à língua ? Hoje as aulas foram mais tumultuadas.... Agora à noite vou rever algumas atividades. (Diário de campo, p. 8, 09/11/2004) (Bazarim, 2006, p. 29)

Essa entextualização da interação não traz qualquer informação que permita recuperar o momento da aula em que a fala ocorre, nem o que estava acontecendo na aula que possa ter provocado o enunciado. Tudo o que vem antes é resumido em ((muito barulho)), uma apreciação valorativa da pesquisadora; não há pistas sobre o que vem depois. No entanto, o trecho é bastante produtivo se considerado que ele mostra uma professora desolada diante daquilo que pode ser lido como uma situação de caos sobre a qual ela parece não ter nenhum controle. É um trecho eficiente para demonstrar que os alunos são agitados e que, por conta disso, as aulas são tumultuadas.

No momento em que o trecho foi utilizado na contextualização, não interessava explicitar que se tratava de uma aula planejada para o uso do retroprojeter, que o equipamento chegou à sala dez minutos após o início da aula e não funcionou bem. Mesmo considerando que os alunos fossem “agitados”, as escolhas didáticas da professora – primeiro fazer uma explanação sobre a atividade para só depois dar a atividade para os alunos realizarem – bem como os diversos desalinhamentos no decorrer da aula, muito mais que o pano-de-fundo do “francamente desfavorável”, podem ter provocado uma desestabilização na interação. O

trecho transcrito, que ocorre após sete minutos do início oficial da aula, dura 30 segundos. Sabendo que o tempo de aula é 45 minutos, dos quais 31min. 33 seg. estão registrados em áudio⁴, a categorização da aula com base no trecho deve ser, no mínimo, lida com cautela. É inegável que haja momentos “tumultuados” na aula, assim como que haja momentos de interação centrada e de contribuição dos alunos para o desenvolvimento do tópico.

Se o contexto construído pela pesquisadora *para* a pesquisa não equivale ao contexto construído pela professora em suas anotações, cf. já dito, também é possível supor que, no contexto da aula, além da incorporação de elementos de um contexto global, há a emergência de outros elementos, o que faz com o que a construção de um contexto *para* as aulas, apesar de algumas características recorrentes, não seja idêntica nem necessariamente equivalente ao contexto construído *para* a pesquisa.

O mesmo trecho do diário de campo utilizado na contextualização, exemplo 5, foi recortado de uma forma diferente no projeto de doutorado, conforme pode ser verificado abaixo.

Exemplo 06

Neste momento eu já dei a segunda aula [segundo dia]. As minhas impressões foram ótimas. Os alunos são bons, mas eu tenho que **descobrir** “como” chegar até eles. Nesses dois dias muitas coisas deram errado, mas outras deram muito certo. Agora tenho que testar mais um pouco, refletir e preparar **novas** aulas. (...) [Eu caí lá de pára-quedas], com um discurso e uma postura totalmente **diferentes**, qual [foi] a primeira reação: recusa, resultado de um *estranhamento* talvez. Uma forma de me testar, imagino, para saber se eu sou **diferente** mesmo, ou se é só mais uma ilusão, *mais uma que fala, mas não faz, que não está nem aí pra eles, que irá encher o quadro e botá-los para copiar.* (...) Hoje as aulas foram mais tumultuadas... Agora à noite vou rever algumas atividades. (Diário de Campo, 09 de novembro de 2004) (Bazarim, 2007, p. 1)

Os apagamentos são comuns no processo de (re)contextualização dos trabalhos analisados e ora são marcados pelo sinal (...) ora não. Assim como para a construção de um contexto como francamente desfavorável foi omitido o trecho:

Neste momento eu já dei a segunda aula [segundo dia]. As minhas impressões foram ótimas. Os alunos são bons, mas eu tenho que **descobrir** “como” chegar até eles. Nesses dois dias muitas coisas deram errado, mas outras deram muito certo. Agora tenho que testar mais um pouco, refletir e preparar **novas** aulas”; a princípio, em um projeto sobre a inovação, não foi mencionado “Como eles são? Carentes. Só. (...) Gritam muito, falam muito palavrão, tudo é motivo para brigar, para bater

⁴ Na escola, tanto em 2004, quanto em 2005, as aulas, no horário oficial, são de 50 minutos. Essa diferença de 5 minutos equivale ao tempo previsto para que os alunos trocassem de sala, pois na escola em questão, até a implantação da Escola de Tempo Integral, em 2006, havia sala ambiente. Por uma opção minha na ocasião da geração dos registros, o gravador só era ligado depois que tivesse sido feita a verificação da presença dos alunos na sala.

... (Diário de Campo, 09 de novembro de 2004)

A ênfase, no caso do projeto, diferentemente do que acontece na dissertação, recai sobre as expressões que sinalizam a disposição da professora em inovar. Ao contrário do que se possa imaginar, a divergência aparentemente causada pelo trecho apagado no exemplo 05 possibilitaria a construção de um contexto talvez mais próximo da forma como ele estava sendo percebido pelos participantes⁵. É a busca de elementos como esse que podem me auxiliar na (re)construção de um contexto *para* a pesquisa que ora estou realizando. Não posso desconsiderar aquilo que foi construído como desfavorável, mas posso trazer outros elementos de forma que a contextualização não se torne apenas um pano-de-fundo.

4. Considerações finais

Este trabalho se apresenta como um esforço *meta* no sentido de que agora, num outro espaço-tempo e com novas motivações, [re]visito e tento discutir criticamente a forma como a contextualização tem sido construída na pesquisa que venho realizando. Apesar de reconhecer e explicitar que os objetos de pesquisa foram construídos, o mesmo não foi observado em relação ao contexto, o qual foi colocado como um pano-de-fundo.

Os resultados desse esforço apontam que, embora o contexto construído fosse legítimo para uma pesquisa sobre a interação mediada pela escrita (Bazarim, 2006), neste momento, precisa ser relativizado e reconstruído, não só porque se trata de um outro espaço-tempo, mas também porque agora será um contexto para atender outros propósitos, i.e., estará inteiramente relacionado a um outro objeto de pesquisa, a outros registros. Os resultados apontam ainda ser necessário que, no novo contexto construído *para* pesquisa, a relação entre contexto e estrutura social seja fortalecida. Isso pode ocorrer se os três contextos “esquecidos”, apontados por Blommaert (2008), forem contemplados.

REFERÊNCIAS

BAZARIM, M. **Construindo com a escrita interações improváveis entre professora e alunos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas.** Dissertação de Mestrado inédita. Campinas: Unicamp/IEL, 2006a. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000405937>>. Acesso em 05/12/2008.

_____. **Os significados da inovação nas aulas de língua materna e seus impactos no letramento escolar de alunos de quinta e sexta séries do ensino fundamental.** Projeto de doutorado. inédito. Campinas-SP, 2007.

⁵ De forma bastante tímida, na página 26 (Bazarim, 2006) são apontados alguns pontos positivos da escola. No entanto, isso não é retomado nem nas análises nem em trabalhos futuros.

_____. A interação professora-alunos mediada pela escrita com um elemento da inovação nas aulas de língua materna (LM). In: **XV Congresso Internacional de La Asociación de Linguística y Filología de America Latina – ALFAL**. Montevideo: Atas XV Congresso da ALFAL, 2008, v. 1. Disponível em: <http://alfal.easypanners.info/programa/programaExtendido.php?casillero=522083000&sala_=Sala%202501&dia_=Miércoles%2020%20de%20agosto>. Acesso em 05/12/2008.

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (org.) **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-116.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANKS, W.F. **A língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin**. São Paulo-SP: Contexto, 2008.

MOITA-LOPES, L.P. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NELSON, C. *et alli*. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 7-38.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. (org.). **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Os significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Situar a língua[gem]**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008a.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2007.

SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.