

## **‘COÇA, COÇA, PULA, PULA, OLHA A PURGA!’ – ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NOS ANOS INICIAIS – UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**

Dra. Fabiana Rodrigues Carrijo <sup>1</sup>

- 1- Doutora em Estudos Linguísticos e Professora Efetiva da FaE (Faculdade de Educação), da UFG/Regional Catalão. Membro do Ledif (Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos) e do Edule (Educação, Leitura e Práticas), grupos de pesquisa vinculados ao CNPq. Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº1120, Setor Universitário, Catalão-GO – Brasil. E-mail: facarrijo@gmail.com

**Recebido em: 28/11/2014 – Aprovado em: 16/01/2015 – Publicado em: 31/01/2015**

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo recuperar e entremostrear a descrição, a análise e os resultados de um projeto de leitura e ensino de Língua Materna interdisciplinar que foi desenvolvido durante os anos letivos de 2009 a 2011, no espaço de uma biblioteca em uma Instituição Pública, localizada no interior de Goiás. Destarte, as oficinas desenvolvidas durante a realização deste foram utilizadas como corpus de análise para esta abordagem investigativa, cujo aporte teórico se funda também nos escopos teóricos da Linguística Aplicada, entrelaçados com fios bakhtinianos, sobretudo, ao tratar do processo da aquisição da linguagem. É circunscritos nesta acepção de ensino – enquanto um processo ininterrupto de ensinância – e, resvalados pelos aportes bakhtinianos, no tocante à linguagem enquanto um processo de interação social que insistimos, neste momento, nem os sujeitos, nem a linguagem se dá sob uma transparência, antes sob a ‘não-transparência’. Não se pretende realizar um trabalho eminentemente teórico, restringindo os espaços possíveis, as diversas e sempre novas possibilidades de olhar para a Linguística Aplicada enquanto um campo já consolidado e com pesquisas relevantes e fartamente anunciadas não só no Brasil como no Mundo, trabalho este já, habilmente, realizado por linguistas aplicados de todo o país. Importa aqui, evidenciar, trazer à baila uma pesquisa em LA que promova, incite, suscite futuras indagações e traga outras leituras e desdobramentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Materna, Interdisciplinaridade, Linguística Aplicada

**“‘COÇA, COÇA, PULA, PULA, OLHA A PURGA!’: MOTHER LANGUAGE TEACHING IN EARLY YEARS - A INTERDISCIPLINARY APPROACH**

### **ABSTRACT**

The present work aims to restore and entremostrear the description, analysis and results of a project of reading and teaching interdisciplinary Mother Tongue which was developed during the academic years 2009-2011, in the space of a library in a Public Institution located in the interior of Goiás. Thus, the workshops held during the course of this were used as corpus analysis for this investigative approach, whose theoretical framework is also based on theoretical scopes of Applied Linguistics, interwoven with threads Bakhtin, especially when dealing with process of language

<sup>1</sup> \_

acquisition. It is bounded in this sense education - as an uninterrupted 'of teaching process' - and slippings by Bakhtin contributions with regard to language as a process of social interaction that we insist, at this point, neither the subjects nor the language takes on a transparency, before under the 'non-transparency'. Not intend to carry out an eminently theoretical work by restricting the number of possible spaces, and always look for new possibilities for Applied Linguistics as an established and widely advertised and relevant research field not only in Brazil but in the World, this work already, ably performed by applied linguists from all over the country. Matters here, highlight, bring up a search in LA to promote, incite, inspire future investigations and bring readings and other developments.

**KEYWORDS:** Education in mother tongue, Interdisciplinarity, Applied Linguistics

## INTRODUÇÃO

O título do presente artigo é referendado em uma história fictícia confeccionada durante as oficinas de leitura e ensino de língua materna e intenciona ilustrar o processo de aprendizagem de uma Língua Materna<sup>2</sup>, no caso, a portuguesa. Optamos, evidentemente, no presente caso, por ensino de LM, já que este era/é e será nosso ambicionado objetivo principal. Foi pensando neste dizer recorrente das crianças que verbalizam 'purga', que trazem 'purga' como experiência primeira, que ambicionamos e desenvolvemos todo o projeto de ensino de LM, ora brevemente esquadriñado. Foi para elas que levamos música clássica para a biblioteca, como Villa Lobos, Erik Satie, Debussy. Levamos ainda MPB, compositores e intérpretes famosos entre eles Marisa Monte, Adriana Calcanhoto, Vinicius de Moraes, Toquinho, Chico Buarque. Insistimos, ainda, foram com elas e para elas que preparamos o 1º e 2º Chá com Poesia, com recital de poemas, com chá de diversas ervas, com encenações teatrais através de oficinas de leitura que intencionavam realizar um trabalho interdisciplinar com as artes, a educação ambiental e ensino de língua.

A princípio, tínhamos como desejo genuíno interpelar nosso público alvo, alunos de 2º e 3º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola pública no interior de Goiás, ao propor o desenvolvimento de oficinas de leitura que, recuperassem o prazer pela leitura, tão referendado nos meios educacionais e, ainda assim, tão distante da possibilidade de se constituir em um dos hábitos de nossas crianças; posteriormente, esta tarefa ganhou outros nortes e dimensões. Ela saiu do espaço local e ganhou outros recintos para além daqueles lançados *a priori*. Estendeu-se para outras escolas e ainda para outras cidades do interior goiano. Destarte, fala-se, amplamente, em ler, em leitura e seus diversos sinônimos e codinomes e, a despeito deste falar diverso, ainda assim, estamos longe de uma prática efetiva que consiga alcançar seus propósitos: o de formar leitores efetivos, naquilo que propõe SOARES (2003) sobre a questão do letramento – como práticas sociais efetivas de leitura e escrita, embora, inúmeras vezes, haja o desejo legítimo de contribuir para esquadriñar outra realidade possível como assim se configura no objetivo delineador do projeto desenvolvido e tomado como *corpus* e proposta empreendida para esta proposição de comunicação.

## MATERIAL E MÉTODOS

As aulas de leitura e língua portuguesa aconteciam uma vez por semana, no período vespertino, pois só assim conseguimos ministrar, em todas as tardes, oficinas com as crianças. Cada turma comparecia em um horário, devidamente agendado, de forma que, toda tarde havia turmas de 2º e/ou 3º ano, contempladas pelo pro-

<sup>2</sup> - Doravante LM

jeto de Leitura e Ensino de LM, em uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar que intencionasse atravessar outras disciplinas e/ou temas transversais como as artes, o ensino de ciências, a pluralidade/diversidade cultural e a educação ambiental.

Ao final de cada aula/oficina, anunciávamos uma promessa: um capítulo, um possível texto a ser trabalhado na semana seguinte, por meio de painéis expostos e confeccionados para este fim, ou através do incitar da curiosidade de cada criança, de cada leitor em potencial que se apresentava, se principiava por meio de e/nas aulas de leitura. Assim procedíamos, quase a exemplo de Sherazade (personagem de “As mil e uma noites”), tentávamos atizar a volição pela leitura, pelo próximo encontro, ao final da aula transcorrida. Neste caso, antes de seu término, prenunciávamos o que estaria por vir na semana seguinte, tentando deixar nossos alunos interpelados pela e nas malhas da leitura, nas malhas do tecido textual, sobretudo, a partir das indicações das próximas leituras e da colocação do painel referente às próximas atividades a serem trabalhadas.

Refletir sobre o ensino de LM nos anos iniciais se constitui em um empreendimento que demanda alguns substantivos que, a despeito de serem listados, nos intitulados materiais pedagógicos, estão longe de uma prática efetiva que os contemple, de fato; por várias razões que não poderiam ser contempladas em um espaço limítrofe de uma proposta de comunicação e/ou de um ensaio, já que se resvalaria em ausências de políticas públicas direcionadas para a formação de um sujeito-leitor e produtor efetivo em sua própria língua. Chamuscar-se-ia, ainda, na deficiência de qualificação do professor e na ausência de uma política de valorização do magistério, dentre outras. Estes substantivos seriam o zelo, o comprometimento e a atitude política de um ‘sujeito-ensinante’<sup>3</sup> que tenha olhos ‘de ver’ e que também tenha olhos ‘de sentir’ as singularidades que perpassam o ato de aprendizagem de uma língua, a saber: compreender/entender/atribuir sentido(s) ao texto e de onde ou quais inscrições estão ali se digladiando em uma luta admitida de palavras e, consequentemente, de classes, para lembrarmos aqui BAKHTIN (2006, p.46).

Desse modo, os textos que propusemos para as oficinas, os autores eleitos e também nós (sujeitos-ensinantes) não somos ingênuos e estamos a serviço desta ou daquela inscrição política, histórica, econômica e ideológica. Desfacelar e evidenciar os vários olhares possíveis para um mesmo texto exige, especialmente, comprometimento com aquilo que se faz, no caso, ensinar a LM.

Esta pesquisa ajuíza, ainda, sobre as filiações teóricas que subjazem neste e por esse trabalho e, ainda, singulariza, a constituição de um sujeito-pesquisador, circunscrevendo, especialmente, as especificidades de um sujeito-ensinante de LM. Deste modo, não estamos imunes a tudo isso; ao contrário, carregamos nossas inscrições sócio-histórico-ideológicas e políticas de como nos constituímos tal como somos e, ainda, trazemos tatuada, a nossa filiação, nesta e não naquela perspectiva de olhar para a Linguística Aplicada<sup>4</sup>, enquanto um construto teórico que chama para si a responsabilidade de rever sua prática teórica ao longo de todos esses anos no Brasil. A propósito, em conformidade com MOITA LOPES:

<sup>3</sup> - A noção de *sujeito-ensinante*, *sujeito-aprendente* e todas as outras palavras correlatas, incluindo também o próprio *fazer aprender* concebido como *ensinância* e *aprendência* – enquanto substantivos em processo e não estanques – é tomada a partir de Santos (2006) que assevera que o aluno não é mero sujeito passivo que a tudo espera e que a tudo tenta absorver tal e qual fora ensinado. Trata-se, antes, de um *sujeito-aprendente* que toma posição e que ao tomar posição, em uma dada discursividade, o faz por meio de uma interpelação – nos moldes do que dissera Pêcheux (1997), constituindo sujeito do seu aprendizado e esse sujeito também constrói subjetividades ao dar este ou aquele sentido para esta ou aquela enunciação. Nesse caso, ele não é sujeito passivo, ele é sujeito ativo e constitutivo do seu singular processo de produção/atribuição de sentidos e de constituição de subjetividades.

<sup>4</sup> - Doravante LA

Cabe problematizar os modos de produzir conhecimento, de forma a falar diretamente às mudanças avassaladoras que vivemos na vida contemporânea para que seja possível questionar os construtos que vêm orientando a pesquisa na tradição da LA. (2006, p.90)

Se é imprescindível rever os flancos e construtos teóricos da LA no Brasil, é imperioso dar voz aos excluídos, entremostrando a realidade contemporânea sob o viés de sujeito-aprendente de uma língua materna em uma escola pública municipal e, ainda, a postura de um sujeito-ensinante que se constitui como sujeito e traz assinado em sua postura teórica-metodológica, suas inscrições/circunscritões ideológicas, políticas, sociais e econômicas também fundantes e constituintes, que não à revelia, desvela a maneira como fomos constituídos e como nos constituímos, ainda, sujeito, já que é um processo de ‘nunca acabar’ (como prontamente dissera PÊ-CHEUX, 1997). A expressão ‘nunca acabar’ é utilizada no sentido de evidenciar que a relação entre o sujeito-ensinante e o sujeito-aprendente reflete e refrata uma relação inconclusa, sem ponto final, pois que tanto o sujeito-ensinante quanto o sujeito-aprendente estão ininterruptamente envolvidos por este processo de ‘nunca acabar’ com o ensino e a aprendizagem da língua não só materna, como a que nos propusemos cotejar, nesta ocasião, mas ainda o ensino e aprendizagem de qualquer outra língua.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em uma proposta de trabalho alicerçada sob os pilares da LA não é plausível pensar o sujeito professor como alguém que, simplesmente transmitiria uma dada e única verdade e, não é possível, ainda, idealizar o sujeito-aprendente como receptáculo, tão simplesmente, já que, constituir-se falante/ouvinte/escrevente de uma língua só é possível mediante esse processo de “nunca acabar”, as verdades não estão/não são postas e, certamente, não haverá uma única verdade, há que falarmos em possibilidades fundantes, constituintes. Nesse sentido, o professor e o aluno são instâncias, a exemplo do que anunciara SANTOS (2006). Se não há uma única possibilidade, arrazoamos que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, no presente artigo, a materna, é, sobremaneira, muito mais complexo que se imagina. Constituir-se em um ouvinte/falante/leitor e escritor competente em sua língua é algo que demanda, seguramente, a sua inscrição ideológica, social, cultural e histórica nesta e por esta língua. Requer ainda, por parte do professor, da instância-ensinante, algo similar e ainda uma relação estreita com a sua língua. Há que discutirmos que só podemos ensinar aquilo que, de fato, sabemos e gostamos. Ao professor será imprescindível também sua inscrição nessa língua, sob pena de comprometer, o intrínseco processo de constituir-se sujeito de sua língua. E este processo vai além dos muros da escola, exige-se comprometimento, envolvimento, necessidade, familiaridade, dentre tantos outros requisitos e feições singulares.

Desse modo, este artigo não tem o desígnio de propor receitas, de alvitrar métodos, de recomendar atividades e caminhos possíveis para se tornar *sujeito-aprendente* e/ou ensinante de sua língua materna – razão pela qual, contrariamente, fomos interpelados a sugerir este trabalho – já que não cremos em modelos a ser seguidos. Tal como CELANI (2010), entendemos que ao professor é imperiosa uma formação continuada não com o objetivo legítimo de aprender receitas e repassá-las adiante; há de termos independência para passar da reflexão para a proposição de algo que consideramos legítimo para a nossa realidade localizada. Assim, em conformidade com a referida autora:

A questão fundamental na formação, tanto inicial quanto contínua, é como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas (CELANI, 2010, p.63)

Com base nas inquirições elencadas e, balizados por BAKHTIN (2006, p.108), de que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”, conjecturamos a tessitura desta proposta de trabalho circunscrito na/pela LA. Para sermos mais precisos e até incisivos, desenvolvemos o projeto de ensino de LM ora anunciado, por meio de diversos gêneros discursivos e tendo como norte outras considerações bakhtinianas de que:

uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica [...] A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN,2011,p.282).

Não fizemos deste trabalho com gêneros discursivos nenhum “Leito de Procusto”, moldando veementemente este ou aquele sujeito-aprendente ao tamanho exato da famosa cama mitológica, que ora mutila, ora alonga rigorosamente os membros ao nosso bel prazer. Ao contrário, o trabalho com gêneros discursivos é justamente para cotejar a possibilidade de entremostrear a maneira como os indivíduos que, se constituem sujeitos em uma dada língua, o fazem não com base em sentenças, mas por meio da variedade de enunciados possíveis.

Alicerçados por esta concepção de língua, procuramos desenvolver nos alunos, a necessidade de entrar em contato com diversos gêneros discursivos, tanto orais, os intitulados gêneros primários, quanto os gêneros secundários, correlacionados à escrita. Como estávamos trabalhando com alunos dos anos iniciais, 2º e 3º anos, da 1ª fase do Ensino Fundamental, a princípio, recorremos mais aos gêneros orais; posteriormente, os gêneros secundários também fizeram coro em nosso trabalho.

Os sujeitos-aprendentes entraram em contato, como já dissemos, em outro momento desse artigo, com música clássica, com poemas, com músicas eruditas, com texto em prosa e, sobretudo, com o misterioso enlevo de aprender a LM sem fazer desta uma ilustre desconhecida. Insiste-se, aqui, que não cotejamos os diversos gêneros discursivos como tão simplesmente modelos a serem ensinados e seguidos, como hoje ocorre, indiscriminadamente, nas escolas, o uso mascarado do gênero enquanto tipologias textuais. Ofertamos uma diversidade possível de gêneros e o quanto uns se imbricam aos outros, evidenciando que a língua é dialógica por excelência e que em conformidade com BAKHTIN:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura com-

posicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (2011, p.302).

Nesse sentido, quando apresentamos a música *João e Maria*, de Sivuca e Chico Buarque, os alunos previamente sabiam que aquela história ali retratada tinha uma leve aproximação, aliás, que ela dialogava, sobre vários aspectos, com os denominados contos de fadas, quer pelas expressões com que entreabrem e encerram estes, quer com a temática (encontros e desencontros, um herói sempre em busca de um feito nobre), quer ainda, com o final repaginado, onde o fim não será aquele velho conhecido das crianças “*e agora foram felizes para sempre*”, ao revés, em diversos momentos, sobretudo na última estrofe aparece: “Agora era fatal/ que o faz de conta terminasse assim/ pra lá deste quintal/ era uma noite que não tem mais fim”. Contrariamente ao típico final dos contos de fadas, esta era uma estória com final triste. E estes alunos tomados enquanto sujeitos-aprendentes em uma língua já haviam internalizada a estrutura dos contos de fadas, de que estes terminam, necessariamente, com um final feliz e inicia quase sempre com “Era uma vez...” “Havia uma aldeia”, ou acepções correlatas.

Elucidamos, ainda que, quando trabalhávamos com um texto, atentávamos para as diversas possibilidades de enfocá-lo, tanto assim o é que, quando aferimos a presente música, procuramos abordar o conto *João e Maria* para que o sujeito-aprendente observasse que havia inúmeras maneiras de contemplar uma mesma temática. Aliás, muitas crianças já sabiam a estória e tentavam se posicionar diante desta música com a leitura que *a priori* tinham da estória original, quer seja da narrativa. Através da música de Sivuca e Chico, contemplamos não só a leitura, mas ainda, uma problematização transdisciplinar que atravessasse outras áreas, outros flancos disciplinares, a saber, o ensino de língua estrangeira, tanto o inglês, quanto o francês, uma vez que levamos para os alunos (sujeitos-aprendentes) a gravação em original quando Chico agradece ao público em francês. A música também apresenta vários vocábulos da língua inglesa que esses sujeitos-aprendentes já conheciam. Uma das crianças presentes na sala, inclusive, lembrou que também conhecia algumas palavras da língua francesa. Enfim, abordamos além das línguas estrangeiras: inglês e francês, um dos temas transversais, a saber: a educação ambiental – um dos objetivos deste projeto de leitura e, de certo modo, de ensino de LM que atravessasse outras disciplinas, sobretudo, os temas transversais, a educação ambiental, a pluralidade cultural e, ainda, a ética.

## CONCLUSÃO

Por intermédio desse trabalho com a LM, evidenciou-se que é mais eficaz tentar interpelar nossos alunos a se constituírem sujeito de e em uma língua não por formas estanques de se aprender uma língua como uma ilustre desconhecida. Deveríamos pensar que uma língua é, sobremaneira, um processo de construção ininterrupta de identidade e esta não se impõe, ao contrário, se constrói, se reconstrói, com trocas, com necessidades, com práticas identitárias, com constituição de sujeitos e sentido(s). Não nos valem das aulas de leitura para recorrer ao texto como pretexto, ao contrário; reconhecemos, publicamente, o espaço que cada um dos saberes possui e o fato de recorrer a eles para melhor apresentar uma proposta de ensino de LM não fora com o objetivo de apresentar um como superior ao outro, pois, tal como CALVINO (1990) também acreditamos que, os saberes não se exclu-

em, mas antes se interpenetram. Tivemos o cuidado, o zelo, o comprometimento de olhar amorosamente para o que as crianças já traziam de casa enquanto sujeitos que falam/expressam e pensam em uma língua que é sua, por nascimento, pois foi nesta comunidade – falante nativa da Língua Portuguesa – que fomos e estamos trabalhando.

Nosso objetivo primeiro e ainda, legítimo, era pensar, a exemplo dos diversos teóricos representantes da Linguística Aplicada, que uma Linguística Interdisciplinar é um modo possível de fazer pesquisa em LA, sintonizado com outras áreas do conhecimento, para nos valermos de outras frentes de leitura, de outros olhares possíveis para enxergarmos as próprias limitações de um dado e restrito campo de olhar. Se, de fato, queremos '(re)instaurar' o novo, olhar para a diversidade, observar, intervir e, ainda, tracejar os saberes locais não podemos nos fechar em um único campo de conhecimento, sob pena de fecharmos os olhos para aquilo que, de fato, nos constitui, prontamente, como sujeitos-pesquisadores e, ainda, como sujeitos-ensinantes de LM.

Assim como SANTOS (2006), MOITA LOPES (2006), CELANI (2010) – basilares teóricos fundadores da presente proposta de trabalho em LA – este foi apenas e tão somente um ponto de reflexão sobre uma abordagem de ensino em/de LM, a partir de uma inflexão teórica transdisciplinar não só nos diversos flancos teóricos tomados como aportes deste estudo, mas ainda por meio de uma metodologia, compreenda-se aqui, um direcionamento político, identitário e teórico-metodológico que também resvalasse na questão transdisciplinar, enquanto uma abordagem de LM que olhasse para as diversas disciplinas que pudesse, minimamente, elencá-las, alinhando o ensino de LM nos anos iniciais com suas outras e diversas disciplinas e temas transversais (ética, educação ambiental, diversidade/pluralidade cultural, dentre outros).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (Voloschinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª edição, Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: Lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CELANI, "Perguntas ainda sem resposta na formação de Professores de Línguas" In: *Formação de professores de Línguas na América Latina e transformação Social*. GIMENEZ, T.& MONTEIRO, Maria Cristina de Goés. **Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada** V. 4 Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que têm orientado a pesquisa*. In: **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. \_\_\_\_\_ (Org). São Paulo: Parábola Editorial, p.85-105. 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad, Eni Puccinelli Orlandi. Et al. Campinas, S.P: Editora da UNICAMP, 1997.

PENNYCOOK, A. "Uma Lingüística Aplicada Transgressiva." In: **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). São Paulo: Parábola Editorial, p.67-83 , 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. LOPES, Luiz P. da Moita (Org). São Paulo: Parábola Editorial, p.149-166, 2006.

SANTOS, J.B.C. Discursividades e ensinância de línguas. In: BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F. (Orgs.). **Análise do Discurso**: aspectos da discursividade no ensino. Goiânia: Trilhas Urbanas, p. 25-35, 2006.

\_\_\_\_\_. Uma reflexão metodológica sobre análise de discurso. In: **Análise do Discurso: Unidade e Dispersão**. & FERNANDES, Cleudemar Alves & SANTOS, J.B.C. Uberlândia: Entremeios, p.109 -114, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.