

“PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR” – CONEXÃO UNIVERSIDADE / ENSINO FUNDAMENTAL

Maria das Graças Soares RODRIGUES¹

RESUMO

Este artigo focaliza a atividade “prática como componente curricular”, no âmbito da disciplina Produção de Textos, desde o primeiro período do Curso de Letras (licenciatura). Para cumprimento dessa atividade, o aluno realiza estágios de observação em escolas do Ensino Fundamental, seguindo a abordagem etnográfica. Ao término de cada estágio, o aluno produz um relatório circunstanciado, devendo analisar dados coletados. Os relatórios produzidos pelos alunos em decorrência da observação constituem o *corpus* de nossa investigação que, para desenvolvê-la, foram estabelecidos como objetivos descrever, analisar e interpretar o relato descritivo das aulas acompanhadas acerca do conteúdo de ensino veiculado e dos instrumentos usados para avaliação da aprendizagem dos alunos. Em suma, os resultados apontam que a atividade “prática como componente curricular” favorece ao aluno de Letras a reflexão concernente à realidade da sala de aula de Língua Portuguesa, tendo, por um lado, viabilizado que alunos reiterem a escolha do curso e, por outro lado, que alguns alunos hesitem em continuá-lo, havendo até mesmo desistências.

PALAVRAS-CHAVE

Relatório de observação; responsabilidade enunciativa; conexão universidade / ensino fundamental.

Introdução

No Brasil, os graduandos de Letras, por um longo período de tempo, começavam o contato com a escola, excetuando-se aqueles que já exerciam a docência, apenas ao término do curso, quando iam realizar o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Esse cenário inquietante e até mesmo indesejável foi modificado, a partir da implantação dos novos projetos político-pedagógicos.

Neste contexto alvissareiro de mudança concernente à relação da universidade com escolas do Ensino Fundamental e Médio, realizei pesquisa que focaliza a implementação de um novo Projeto Político-Pedagógico do Curso de

¹ UFRN / Departamento de Letras
Rua Epitácio de Andrade, 1350 Apto. 204 - Barro Vermelho 59.022-405 Natal - RN
gracasrodrigues@gmail.com

licenciatura em Letras, no Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Campus Avançado de Currais Novos.

Lecionei, neste curso, até dezembro de 2007, daí o acesso aos dados e o interesse em desenvolver uma investigação centrada na representação que os alunos iniciantes de Letras constroem acerca do Ensino Fundamental e/ou Médio. Nesta direção, a pesquisa analisa *corpora* constituídos de relatórios produzidos por graduandos de Letras, em decorrência de observação de sala de aulas quer do Ensino Fundamental, quer do Médio.

O novo Projeto Político-Pedagógico prevê, em várias disciplinas, um ou dois créditos centrado(s) na parte prática, além dos créditos destinados à parte teórica. A carga horária total do curso é de 2.820 horas, desse universo, 405 horas são destinadas à inter-relação teoria-prática. Essa carga horária é denominada de “prática como componente curricular”. A carga horária restante está distribuída, assim: 1800 horas conteúdos de natureza científico-cultural, envolvendo componentes obrigatórios e complementares; 405 horas para estágio curricular supervisionado e 210 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Lecionei em 2006 e em 2007, as disciplinas Produção de Texto I e Produção de Texto II, cada uma delas tendo seis créditos, dos quais, dois foram destinados à atividade “prática como componente curricular”. Para cumprir esses dois créditos, os alunos observaram aulas de Língua Portuguesa durante dois meses, a fim de elaborar um diagnóstico acerca do conteúdo veiculado e da forma como essas aulas eram ministradas. Esse diagnóstico foi apresentado à professora, através de um relatório, e é justamente esse relatório que constitui o objeto de minha análise, uma vez que se configura como uma prática discursiva relevante, no processo de letramento de gêneros discursivos acadêmicos, do aluno de um curso de formação de professor de

Língua Portuguesa. Além disso, constitui uma memória do Ensino Fundamental e Médio, evidenciando a conexão entre universidade e escolas.

A observação da sala de aula, desde o primeiro período, seguida da produção de um relatório, promove uma mudança no que diz respeito, por exemplo, ao contato do aluno com o gênero relatório. Isso porque quando o graduando não tem a oportunidade de participar de um programa de iniciação científica, tem seu primeiro contato com o gênero relatório, no último período do curso, ao realizar o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Ademais, a recorrência do relatório ao longo de todo curso, permite-me, por exemplo, acreditar que o aluno, ao reeditar o gênero relatório, a cada semestre, o fará de modo mais elaborado no que concerne à organização lingüística dessa prática discursiva.

Questões e objetivos da pesquisa

Inúmeras são as possibilidades de análises decorrentes de relatórios de observação, mas meu propósito era bem específico. Nesta direção, formulei as seguintes questões que nortearam a pesquisa:

- (1) como o aluno descreve o agir do professor observado?
- (2) como o aluno descreve a relação professor/aluno?
- (3) como o graduando descreve a relação aluno/aluno?
- (4) como o aluno materializa, na superfície lingüística, a representação que ele faz das ações do professor?
- (5) como o aluno assume as informações relatadas?
- (6) como se estabelece a coerência temática entre as representações discursivas que o aluno formula?

Para responder a essas perguntas, estabeleci como objetivo estudar procedimentos lingüísticos que permitissem tornar explícito o ponto de vista do aluno (autor do relatório) acerca da sala de aula por ele observada, mais precisamente, marcas lingüísticas que evidenciassem os mecanismos enunciativos usados pelo aluno (autor do relatório); ou seja, descrever, analisar e interpretar as representações discursivas que organizam os relatórios de observação de sala de aula do Ensino Fundamental e/ou Médio produzidos por alunos do primeiro, segundo e terceiro períodos do Curso de Letras do CERES - Campus de Currais Novos.

Organização enunciativa

Interessa-me, particularmente, a forma como o aluno relata, evoca, interpreta a realidade observada nas salas de aula de Língua Portuguesa, mais especificamente, como o seu dizer materializa a representação discursiva que ele constrói desse cenário. Para tanto, estou seguindo vários autores, entre eles, Bronckart (1999, p. 132), ao estudar os mecanismos enunciativos, quais sejam:

(1) modalizações deônticas que “avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.”; (2) modalizações apreciativas que “traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia” e (3) modalizações pragmáticas que “introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)”.

Essas modalizações materializam-se no nível lingüístico através de tempos verbais, como, por exemplo, o futuro do pretérito, os auxiliares de modalização

(poder, ser preciso, dever, etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente, etc., certas frases impessoais (é evidente que...; é possível que...) e outros tipos de frases de subconjuntos de frases.

Igualmente, acompanho Adam (2008), quando focaliza o que ele designa de “ato de referência e construção de uma representação discursiva”. Esse autor, a partir de Benveniste (1974) e de Authier-Revuz (1982) propõe as seguintes categorias enunciativas: (1) índices de pessoas; (2) dêiticos espaciais e temporais; (3) tempos verbais; (4) modalidades do tipo objetivas (dever, ser necessário...); intersubjetivas (uso do imperativo, perguntas...); subjetivas (querer, pensar, esperar); verbos de opinião (crer, saber, duvidar...); advérbios de opinião (talvez, sem dúvidas, provavelmente, certamente...); lexemas afetivos e avaliativos (pequeno, gentil, magro); axiológicos concernentes à moral “bom”, “mau”; advérbios avaliando uma enunciação, como, por exemplo, “francamente” “infelizmente” em enunciados do tipo: “francamente, essa proposta é idiota”; “infelizmente” faltam argumentos”; (5) diferentes modos de representação da voz de outrem (discurso direto; discurso indireto; discurso narrativo e discurso indireto livre); indicações do tipo “segundo”, “Para X”; “conforme”; o condicional; oposições “X pensa assim, mas Y não”; fenômenos de modalização autonímica (“todo enunciado ou fragmento de enunciado meta-enunciativo que reflete sobre o dito) e opinião anônima: “parece que”.

Esse quadro teórico permitir-me-á interpretar a responsabilidade enunciativa do aluno, produtor do relatório de observação, no que concerne à articulação entre as representações discursivas formuladas acerca das cenas de aulas observadas.

O contexto de produção do relatório

Minha interpretação do relatório também considera as CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO. Nesta direção, subsidio-me em Adam (2004, 2005, 2006, 2007 e 2008a). Esse autor revê a separação que preconizava entre Lingüística Textual e Análise do Discurso, baseando-se em Slakta (1975)². Adam (2006) explica que é melhor desconsiderar a fórmula

DISCURSO = TEXTO + CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO (CONTEXTO)

TEXTO = DISCURSO - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO (CONTEXTO)

Para tanto, ele usa duas razões. A primeira consiste no fato de que essa fórmula não leva em consideração a opção metodológica, que poderia ser: trabalhar ou não o texto e suas condições de produção. A segunda reporta-se à influência da transição que marcou a concepção sociolingüística da Análise do Discurso e sua redefinição como disciplina hermenêutica. Como disciplina hermenêutica, busca articular a interpretação dos textos ao seio de sua origem. (ADAM, 2006, p.3-5). Articulam-se, pois, dados do ambiente lingüístico imediato (o co-texto) e da situação extralingüística. O autor lembra que não se tem acesso ao contexto extralingüístico de modo objetivo, mas a partir de reconstruções através de informantes, ou a partir de análises de sociólogos, historiadores, ainda de depoimentos, entre outras fontes. O autor sintetiza sua explicação nos seguintes termos:

De um ponto de vista lingüístico, podemos dizer que o contexto entra na construção do sentido dos enunciados. Com efeito, todo enunciado, simples ou complexo tem sempre necessidade de um co(n)texto (...) escrevo co(n)texto para dizer que a interpretação de enunciados isolados centra-se tanto na (re)construção de enunciados tanto da esquerda e/ou da direita (co-texto) como a partir da operação de contextualização que consiste em

² SLAKTA, Denis. Esquisse d'une théorielexico-sémantique: ppour une analyse d'un texte politique (Cahiers de doléances). In. **Langages**, Paris : Larousse, 1975, p. 87-132, n. 23.

imaginar uma situação de enunciação que torna possível um enunciado considerado. Esta (re) construção de um co(n)texto pertinente parte do mais diretamente acessível: o co-texto verbal e/ou o contexto situacional da interação. (ADAM, 2006, p. 4-5)

Esse ponto de vista a respeito da análise textual, postulado por Adam (2006), fundamenta a análise desenvolvida. Assim, considerando-se que tendo sido professora do Curso de Letras onde os relatórios foram coletados, conheço o contexto e tenho acesso aos alunos que produziram tais relatórios, enfim, conheço o cenário.

Do relatório

Quando o aluno é encaminhado para a observação de salas de aula do Ensino Fundamental e/ou Médio, recebe uma ficha roteiro com a sugestão de alguns pontos a serem observados, mas isso não significa que ele deverá restringir-se a estes. Além desse instrumento, o professor, ao solicitar a atividade “prática como componente curricular”, orienta o aluno quanto à estrutura mínima que o relatório previsto deverá contemplar, estabelecendo as seguintes seções: (1) **capa** → contém cabeçalho por extenso, na parte superior da folha, título do trabalho centralizado, meio da folha. Do lado esquerdo, coloca-se nome do aluno e abaixo deste, o nome do professor. Na parte inferior, coloca-se nome da cidade, seguido da sigla do estado, nome do mês, barra e ano. Ex. CIDADE (YY), mês/200X; (2) **sumário** (após elaborar resumo); (3) **introdução** → deve responder às perguntas: O QUÊ? PARA QUÊ? POR QUÊ? Ou seja, deve apresentar o tema e justificá-lo quanto à relevância; (4) **metodologia** → explicar COMO você realizou seu trabalho. Relate tudo que você dispuser para informar o leitor e deixar seu trabalho claro. Coloque o(s) objetivo(s); (5) **análise de dados** → é a interação entre fundamentação teórica, dados e autor do trabalho (aluno pesquisador). Você prova, através de seus dados, o que está analisando, descrevendo, (6) **considerações finais** → e daí? A realização deste estudo lhe permitiu compreender o

quê? Em termos de aprendizagem, o que você conseguiu construir? (7) **bibliografia e**
(8) **anexos.**

Foi estabelecido que no relatório concernente ao primeiro período, o aluno se limitasse à observação da sala de aula; já no segundo período, ao produzir o relatório, o aluno deveria ir além, deveria sugerir alguma ação para superar o que ele entendesse como uma dificuldade identificada no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Disponho de 126 relatórios, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Quantidade de relatórios

2006.1 → 1º. Período = 32	2006.2 → 2º. Período = 20	2007.1 → 3º. Período = 14 ³
2007.1 → 1º. Período = 40	2007.2 → 2º. Período = 20	
TOTAL → 126		

Reflexão a respeito dos dados

É relevante esclarecer que, apesar da orientação concernente à estrutura dos relatórios, há uma heterogeneidade muito grande quanto à forma, isso implicando diversidade quanto ao espaço discursivo em que determinados temas deveriam ser focalizados. Nesta direção, mostrarei fragmentos de seções de METODOLOGIA, a fim de que identificar o assunto tratado no interior dessa seção. Além disso, também ilustrarei a assunção da responsabilidade enunciativa pelo aluno, autor do relatório.

Exemplo 01 **“Iniciamos** nossa pesquisa observando aulas de Língua Portuguesa na Escola estadual “X”, situada na cidade “Y”, no seguinte endereço [...]. **Tivemos o prazer** de contar com **apoio** do professor “XX”, formado em pedagogia e pós-graduado em didática do Ensino de Língua portuguesa. A investigação se deu em uma turma do 8º. Ano, na qual **fomos muito bem recebidos** pela turma composta por 25 alunos. Os mesmos demonstram **simpatia e carisma** em **nosso** primeiro contato, proporcionando assim um

³ Relatórios que ainda não constituíram objeto de análise.

maior engajamento com os reais objetivos de todos os **nossos** encontros. Nas escolas, a atitude de **aversão** à leitura é mais observada do que o **interesse**. Esta postura dos alunos tem interferido nas atividades da própria escola. Assim **acabamos** percebendo que o tema leitura está associado mais ao **fracasso** do que ao **sucesso**. Isto implica numa **tarefa bastante complexa** para os educandos, que é o de proporcionar um **encontro adequado** entre os alunos e os textos. (...)

A postura adotada pelo professor é que se utiliza mais do ensino da gramática normativa pelo fato de visar um maior aperfeiçoamento intelectual dos alunos, assim ele utiliza-se de questões subjetivas e objetivas em seus exercícios. Defende a idéia de que fica **difícil** elaborar um plano de intervenção para os **problemas identificados**, uma vez que tais problemas se encontram na **falta de interesse** dos alunos, pois estes não estão dispostos a aprender e esta é uma das maiores dificuldades enfrentadas em escolas públicas, que contam com **bons profissionais**, mas a falta de interesse por parte dos alunos acaba por também desestimular-los”(...). [R14.2007.2]

Exemplo 02

Para realização do presente trabalho, foram observadas aulas de Língua Portuguesa, na turma do 1º. ano B da Escola “X, turma essa composta por 22 alunos na faixa etária de 17 à 24 anos, orientados pela professora “XX” que é formada em Letras, e tem Especialização em Lingüística e Ensino da Língua Materna pela Universidade Federal do rio Grande do Norte.

A Escola “X” situa-se à rua “Y”. A referida escola oferece ensino do 1º. e 2º. Grau, compõe-se de 7 salas de aula, 1 laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de vídeo, biblioteca, diretoria, sala de professores e secretaria, tendo à direção os professores “X” e “Y”.

Durante a observação das aulas de Língua Portuguesa, a professora solicitou a produção de texto, a mesma está desenvolvendo um projeto que tem por objetivo a conscientização sobre problemas ambientais, portanto ela surgiu [sugeriu] aos alunos abordarem o tema em forma de “cordel”. A culminância desse projeto será exposição dos trabalhos na referida escola.

Na correção dos trabalhos dos alunos percebemos alguns erros de português. Veja no quadro a seguir”. (...) [R12.2007.2]

Os fragmentos concernentes à seção de METODOLOGIA dos relatórios

[R14.2007.2] e [R12.2007.2] mostram que os alunos privilegiam descrever O QUE OBSERVARAM em detrimento de COMO realizaram a observação. Há uma promessa de que irão descrever COMO realizaram a observação por meio do seguinte enunciado:

Exemplo 03

“Iniciamos nossa pesquisa observando aulas de Língua Portuguesa na Escola estadual “X”(...

“Para realização do presente trabalho, foram observadas aulas de Língua Portuguesa, na turma do 1º. ano B da Escola “X” (...)

No enunciado, ora destacado, do [R14.2007.2], há a expectativa de que o aluno relatará COMO realizou o trabalho, MAS ele expressa o prazer pela forma como

foi acolhido pelo professor e pelos alunos, conforme segue; “**tivemos** o prazer de contar com apoio do professor “XX”, formado em pedagogia e pós-graduado em didática do Ensino de Língua portuguesa. A investigação se deu em uma turma do 8º. Ano, na qual **fomos muito bem recebidos** pela turma composta por 25 alunos. Os mesmos demonstram **simpatia** e **carisma** em **nosso** primeiro contato, proporcionando assim um maior engajamento com os reais objetivos de todos os **nostros** encontros”. Ou seja, em vez de relatar a metodologia da observação, o aluno passa a focalizar a cena.

Nesse sentido, o uso das formas verbais na primeira pessoa do plural evidencia um locutor que assume a noção veiculada, um locutor que estava presente à cena relatada. Ademais, a escolha lexical feita pelo aluno constitui um índice lingüístico que me permite reconstruir a representação discursiva que o aluno formula acerca do cenário observado, como, por exemplo:

Exemplo 04 “Tivemos o **prazer** de contar com **apoio** do professor “XX” (...) (...) “**fomos muito bem recebidos**”(...)

Os enunciados do exemplo 04 instauram categorias enunciativas como, por exemplo, a modalização apreciativa postulada por Bronckart (1999), orientando, assim, para o interlocutor a posição do aluno face ao objeto de observação.

Essa voz que assume a observação não se mantém da mesma forma ao longo da seção, surge uma nova “zona textual” (ADAM, 2008, p. 73) em que a subjetividade acerca dos fatos é substituída por uma percepção deles, conforme segmento a seguir:

Exemplo 05 “Nas escolas, a atitude de **aversão** à leitura é mais observada do que o **interesse**. Esta postura dos alunos tem interferido nas atividades da própria escola. Assim **acabamos percebendo** que o tema leitura está associado ao **fracasso** do que ao **sucesso**. Isto implica numa **tarefa bastante complexa** para os educandos, que é o de proporcionar um **encontro adequado** entre os alunos e os textos. (...)”

A voz engajada do locutor tende a se diluir, provocando um distanciamento acerca dos fatos. Assim, ele já não mais inicia o parágrafo pela primeira pessoa do plural, mas com o seguinte enunciado: “nas escolas, a atitude de **aversão** à leitura é mais observada do que o **interesse**”. Ele não assume a responsabilidade enunciativa, não há “eu”, nem “nós”, nem “a gente”, mas uma terceira pessoa, uma referência genérica “Nas escolas, a atitude de **aversão** à leitura é mais observada do que o **interesse**. Esta postura dos alunos tem interferido nas atividades da própria escola”. Depois, o “nós” volta ao espaço discursivo, quando relata:

Exemplo 06 “Assim **acabamos percebendo** que o tema leitura está associado ao **fracasso** do que ao **sucesso**. Isto implica numa **tarefa bastante complexa** para os educandos, que é o de proporcionar um **encontro adequado** entre os alunos e os textos. (...)”

Os dados revelam que os elementos lingüísticos permitem construir como representação discursiva que o aluno/autor do relatório ora se distancia, ora assume a responsabilidade enunciativa face a relatos descritivos que avaliam o cenário de modo valorativo, como:

Exemplo 07 “**Tivemos o prazer** de contar com **apoio** do professor “XX” (...) **fomos muito bem recebidos** pela turma composta por 25 alunos”.

Considerações finais

As análises mostram que o aluno quando descreve o agir do professor observado de modo positivo, assume a responsabilidade enunciativa através da primeira pessoa do singular ou do plural, construindo uma representação discursiva positiva, revelando seus sentimentos, materializando uma avaliação cuja base é o afeto e não a razão. Na mesma direção, o autor do relatório descreve a relação professor/aluno.

Inclusive, há ocorrência de fragmentos textuais em que o autor do relatório por ter sido aluno da professora observada, assim explicitou:

Exemplo 08 a sala a qual visitei era a 7ª. série do ensino fundamental, constituída de 36 alunos, um bom número, mas que não conseguiam conter a conversa, porem percebi que pela faixa etária deles que era de 12 anos isso não é algo para espanto, mesmo com toda a conversa na sala a professora sabia como manter a ordem, conversando com seus alunos e às vezes até sendo um pouco dura, mas **é assim que tem que ser**.

[R16.2007.2]

Há uma avaliação, preferencialmente, afetiva, instaurando o reconhecimento de uma obrigação “**é assim que tem que ser**”.

A relação aluno/aluno é descrita tanto pelo viés da assunção da responsabilidade enunciativa, como de modo distanciado.

Outro aspecto importante da realização do estágio de observação desde o primeiro período do curso consiste na possibilidade da confirmação da escolha pelo Curso de Letras ou não, na dúvida decorrente do contato com a realidade da sala de aula, conforme evidencia o fragmento a seguir:

Exemplo 09 (...) Sei que esse foi apenas um primeiro contato em sala de aula, espero que nas próximas observações possa melhorar a minha desenvoltura, pois percebi uma certa timidez em minha parte em relação aquela sala de aula. Em termos de satisfação profissional, não sei ainda se é o que pretendo seguir (...)

[R10.2006.1]

Há, nitidamente, dúvida no que se refere à escolha do curso, conforme materializa o enunciado “**não sei ainda se é o que pretendo seguir**”.

Por fim, compreendo que a articulação tema e atores da cena determinam se o aluno assume ou não a responsabilidade enunciativa. Essa posição oscila ao longo do relatório e isso projeta implicações, fazendo com que, algumas vezes, o interlocutor

tenha dificuldades para estabelecer a coerência temática subjacente às representações discursivas.

Bibliografia

ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle** – des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 2004.

_____; GRIZE, Jean-Blaise; BOUCHA, Magid Ali. **Texte et discours** : catégories pour l'analyse. Dijon: Éditions Universitaires de Dijon, 2004. (Collection Langages)

_____. **Autour du concept de texte**. Pour un dialogue des disciplines de l'analyse des données textuelles. Conférence plénière d'ouverture des Journées Internationales d'Analyse des Données Textuelles (JADT). Besançon, 19-21 de abril de 2006. Resgatado na internet no site http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/JADT2006-PLENIERE/JADT2006_JMA.pdf

_____. **Textes, contexte et discours en question** – Réponses de Jean-Michel Adam. Resgatado no <http://contextes.revues.org/document82.html>, em 25 de março de 2008. (Paru dans *Pratiques* n°129-130, juin 2006, pages 21-34).

_____. **La linguistique textuelle** – introduction à l'analyse textuelle des discours. 2. ed. Rev. aum. Paris : Armand Colin, 2008a (Collection Cursus – Linguistique).

_____. Essai de définition linguistique du récit. **Actes de savoir: le récit**. Paris: PUF, 2008b, n.4, p. 113-127.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas** - as não-coincidências do dizer. Tradução Cláudia R. Castellanos Pfeiffer e outros. Campinas: editora da UNICAMP, 1998.

_____. **Entre a transparência e a opacidade** – um estudo enunciativo do sentido. Revisão técnica da tradução Leci Borges e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. ; DOURY, Marianne ; REBOUL-TOURÉ, Sandrine. **Parler des mots** – le fait autonymique en discours. Paris: Sorbonne Nouvelle, 2006.

_____. LALA, Marie-Christine. **Figures d'ajouts** – phrase, texte, écriture. Paris: Sorbonne Nouvelle, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos** – por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. Paulo: EDUC, 1999.

_____.; MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.) **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GAULMYN, Marie-Madeleine de; BOUCHARD, Robert; RABATEL, Alain. **Le processus rédactionnel** – écrire à plusieurs voix. Paris: L'Harmattan, 2001.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo** – questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel (Org.) **O ensino como trabalho** – uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

MOIRAND, Sophie. Discours, mémoires et contextes: à propos du fonctionnement de l'allusion dans la presse. In. **Corela**, 2007. Numéros spéciaux, Cognition, discours, contextes.

_____. **Un modèle dialogique de 'l'explication'**. Paris, 2008 (Mimeo) [Texto cedido diretamente pela autora, encontra-se no prelo]