

## REFERENCIAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

**Maria da Conceição AZEVÊDO**  
(Universidade Federal do Pará)

**Sandoval Nonato GOMES-SANTOS**  
(Universidade de São Paulo)

**RESUMO:** A construção da referência em práticas de linguagem no ambiente escolar envolve professores e alunos em atividades diferenciadas daquelas que se dão em outras práticas linguageiras. Pretendemos descrever e analisar algumas estratégias de construção da referência mobilizadas pelo professor em uma aula voltada ao estudo do emprego das formas verbais de 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo, para uma turma de 3ª série do ensino fundamental. Com base na noção de referenciação (KOCH; MORATO; BENTES, 2005), bem como nas noções de presentificação e topicalização do objeto de ensino (SCHNEUWLY, 2000; 2001), examinaremos de que forma determinadas estratégias de construção da referenciação operam como instrumento didático para presentificar o objeto de ensino e pontuar seus elementos constitutivos. Essa análise nos auxiliará ainda na compreensão do processo de didatização do objeto de ensino na prática escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** referenciação; instrumento didático; ensino de língua materna.

**ABSTRACT:** The construction of reference in language practices in the school environment involves teachers and students in differentiated activities of other language practices. We describe and analyze some strategies of reference construction mobilized by the teacher in a class about the use of verbal forms of pastperfect and future tense in plural 3rd person for a group of 3rd series of the basic teaching. We be based in referring notions (KOCH; MORATO; BENTES, 2005), *presentification* and *pointage* of the teaching object (SCHNEUWLY, 2000; 2001). We will

examine how that reference construction forms of the speech object it serves as didactic instrument for presentation of teaching object and to point to its constituent elements. That analysis will help us to understand the transposition process of the teaching object in school practice.

KEYWORDS: reference; didactic instrument; mother language teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura aliar algumas das recentes reflexões sobre a questão da referência no campo da Linguística Textual — em articulação com disciplinas como a Sociologia, as Ciências Cognitivas e a Psicologia, entre outras —, com a investigação sobre as práticas de ensino-aprendizagem de línguas.

Pretendemos descrever e analisar o funcionamento discursivo de uma interação em sala de aula, problematizando em particular os modos com que determinadas estratégias de referenciação mobilizadas pela professora atuam como instrumentos didáticos no processo de presentificação e topicalização do objeto de ensino (objeto gramatical) em jogo na cena didática, qual seja o emprego das formas verbais de 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo.

Inicialmente, explanamos brevemente sobre o processo de referenciação na construção das práticas interativas e sobre o papel dos instrumentos didáticos no trabalho docente. Em seguida, apresentamos a descrição e análise de uma aula de português na 3ª série do ensino fundamental.

## 2 O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS INTERATIVAS: A SITUAÇÃO DIDÁTICA EM FOCO

Koch, Morato e Bentes (2005, p. 7-10) traçam um breve panorama da mudança de perspectiva na abordagem do fenômeno da referência, no âmbito das reflexões sobre a linguagem. Assim, se antes a referência era compreendida em termos do estabelecimento de relações vericondicionais entre as formas lingüísticas e os objetos do mundo, nos últimos anos essa perspectiva vem sendo posta em questão com base na investigação das atividades de linguagem tomadas como resultado da interação entre sujeitos situados sócio-historicamente, que instauram em seus textos *objetos-de-discurso*, e não objetos do mundo que seriam o reflexo da realidade<sup>1</sup>.

Partindo do pressuposto de que através das práticas discursivo-textuais construímos e reconstruímos a realidade, consideramos, com Koch, que “os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralingüística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação” (KOCH, 2005, p. 33). As atividades de referenciação são aqui tomadas como atividades discursivas, pois são os sujeitos envolvidos numa interação verbal que, ao selecionarem determinadas expressões referenciais, operam sobre o material lingüístico de que dispõem com o objetivo de construir sua proposta de sentido. Os objetos-de-discurso são, portanto, produtos da

<sup>1</sup> Para as autoras, essa virada *sociocognitivista* nos estudos sobre a questão materializa-se, do ponto de vista terminológico, na opção pelo termo *referenciação* e não *referência*: “Da trajetória que vai da referência à referenciação, segue-se a que vai do significante à significação, do enunciado à enunciação, da língua ao discurso, da metalinguagem concebida sob parâmetros logicistas à metalinguagem integrada à enunciação. Da trajetória que vai da referência à referenciação, segue-se a que vai do cognitivismo ao sociocognitivismo, a partir do qual a cognição é concebida como construção social, intersubjetiva e historicamente situada” (KOCH; MORATO; BENTES, 2005, p. 8).

atividade interativa e cognitiva desses sujeitos, o que nos leva a considerar também que os “referentes” não preexistem a essa atividade, e que a referenciação é sempre resultado de uma co-construção, de uma negociação entre os sujeitos interlocutores.

Consideramos que uma prática de ensino de língua, enquanto prática discursiva, consiste num processo conjunto de construção dos objetos-de-discurso pelos interlocutores, e por se tratar de um processo intersubjetivo e sócio-historicamente constituído, a significação se constitui na e pela interação. Assumir essa visão implica pontuar, em nossa análise, não apenas os “marcadores de um estatuto referencial”, mas de maneira mais ampla, os “recursos linguageiros mobilizados para realizar propriedades referenciais”, como sugere Mondada (2005, p. 12-13). Para a autora, há várias situações “em que a palavra está imbricada na ação não-verbal, na materialidade do contexto e na manipulação de objetos” (p. 16). A interação didática é um bom exemplo de situação em que a produção da referência “se faz por meio de *práticas sociais multimodais* e não somente lingüísticas” (grifo da autora).

Essa perspectiva no trato do funcionamento da referenciação vai ao encontro das percepções de Signorini (2006, p. 185) quando menciona a sala de aula como espaço privilegiado das práticas escolares. Para a autora,

As ações verbais que aí se desenvolvem não se dissociam dos sistemas de objetos (disposições arquitetônicas, mobiliário, material didático e de apoio, por exemplo) que dão densidade a esse espaço específico e que tanto orientam e predispõem os atores quanto são reorientados e transformados no curso de suas ações. O fato de esses objetos serem de épocas diferentes (lousa e artefatos audiovisuais, por exemplo) e muitas vezes terem ‘intencionalidades’ contraditórias (produção de cópias para o primeiro e de anotações ou não-cópias para o segundo, por exemplo) é um dado relevante para o estudioso da dinâmica da aula e das ações verbais de professores e alunos.

A chamada ‘cultura escolar’, bem como os chamados ‘saberes’ escolares deixam, assim, de ser algo abstrato e genérico, depositado

na memória de professores e alunos, e passam a ter a consistência dos modos de raciocinar/agir/avaliar tanto gerados quanto instanciados, transformados e/ou subvertidos pelas ações, retroações, bifurcações que dão corpo e visibilidade às práticas escolares. Nesse sentido, passam a ter a consistência de estratégias ou matrizes interpretativas veiculadas não só por discursos e metadiscursos em circulação na escola (orais e escritos; ditos e não ditos, prestigiados e interditados etc.), mas também por objetos acessíveis publicamente (URBAN, 1991) e que são postos em funcionamento nas/pelas práticas escolares. Sob essa perspectiva, não só um conceito ou teoria, mas também um retroprojetor ou um manual didático, por exemplo, podem ser objetos atuantes numa aula e, por conseguinte, comporem, juntamente com professor e alunos, o sistema de ações, inclusive verbais, em curso naquela aula. O que não impede, evidentemente, que se verifiquem contradições, rupturas e desalinhamentos de natureza epistemológica, ou teórico-metodológica, entre esses diferentes agentes e entre as ações e retroações produzidas na/pela dinâmica da aula.

Com base em tais pressupostos, propomos discutir de que forma as estratégias de referenciação permitem ao professor organizar a prática didática, ou seja, observaremos qual (quais) função (funções) essas estratégias apresentam na prática de ensino investigada, considerando-se que essa prática ganha corpo pelo uso de determinados instrumentos didáticos, como veremos a seguir.

## 2.1 OS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS NO TRABALHO DOCENTE

Schneuwly (2000), partindo da concepção marxista de trabalho, define a atividade do professor como um trabalho. E trabalho, para Marx (apud SCHNEUWLY, 2000, p. 21), é “antes de tudo um ato que se passa entre o homem e a natureza”<sup>2</sup>, um processo

<sup>2</sup> No original: “de prime abord um acte qui se passe entre l’homme et la nature”.

que se compõe de três elementos: “1. a atividade pessoal do homem ou o trabalho propriamente dito; 2. o objeto sobre o qual o trabalho age; 3. o meio pelo qual age”<sup>3</sup>.

Assim concebido, o trabalho de ensino, envolve, necessariamente, uma atividade voltada a transformar determinado objeto, utilizando-se de certos meios ou instrumentos que possibilitem agir sobre esse objeto, em direção a um produto. Ensinar, portanto, é uma atividade que tem como objeto a transformação de modos de pensar, de falar e de fazer dos alunos; que tem como meios ou instrumentos os signos ou sistemas semióticos; e tem um produto: modos de falar, de pensar e de fazer (dos alunos) transformados.

Essa configuração da atividade de ensino pressupõe que os meios ou instrumentos utilizados pelo professor têm um papel fundamental na transformação do objeto de ensino em objeto ensinado. Para compreender o papel desses instrumentos, é necessário levar em consideração que o trabalho de transformação baseia-se sobre um processo de dupla semiotização (SCHNEUWLY, 2001): o objeto de ensino é “presentificado” por meio de técnicas de ensino e materializado sob formas diversas (objetos, textos, folhas, exercícios etc.); ao mesmo tempo que é “topicalizado” pelo professor, através de procedimentos semióticos diversos, com os quais o professor detalha e mostra as dimensões essenciais desse objeto para os alunos. Tais processos estão indissolivelmente ligados e são mutuamente constitutivos.

Partindo da hipótese de que a ação referenciadora atua, globalmente, como um instrumento didático na aula, a análise proposta mais adiante enfocará as estratégias referenciais de que o professor se utiliza, em seu trabalho de ensino, para: i) tornar presente o objeto de ensino e ii) guiar os alunos para as dimensões específicas desse objeto.

<sup>3</sup> No original: “1. L'activité personnelle de l'homme ou travail proprement dit; 2. L'objet sur lequel le travail agit; 3. Le moyen par lequel il agit”.

### 3 CANTARAM OU CANTARÃO?

Os dados analisados a seguir constituem-se em uma aula registrada em vídeo, que totaliza 20min. 43s. de gravação, sendo que o recorte que constitui o corpus analisado a seguir contempla 14min. e 39s<sup>4</sup>. Trata-se de uma aula de revisão, ocorrida em janeiro de 2007, em que a professora Paula (nome fictício) corrige um exercício e tira dúvidas dos alunos. A situação de aula será considerada com base nos seguintes procedimentos: i) a descrição dessa situação em um quadro sinóptico que sintetiza sua organização global<sup>5</sup> e ii) a análise de alguns momentos da aula.

O episódio descrito configura-se como aplicação de um exercício de revisão para posterior avaliação da aprendizagem, constituindo-se em atividades de correção e de exposição da professora voltadas a dirimir as dúvidas dos alunos. Isso nos permite afirmar que a “instância do exercício” (BATISTA, 1997) sobredetermina essa aula.

Antes da análise, apresentamos o quadro sinóptico que possibilita uma visão geral do episódio:

**Quadro 1**

Sinopse de episódio: Emprego das terminações verbais -ÃO e -AM		
Professora: Paula	Aula: Exercício de revisão	
Série: 3ª	DVD: VC 2007 C2-2 Início: 01” – Término: 14’39”	Data: janeiro/2007

<sup>4</sup> A aula integra o banco de dados do projeto “A circulação de objetos de saber sobre a linguagem em práticas de ensino-aprendizagem da língua materna: formas do trabalho docente e modos de aprendizagem do aluno” (GOMES-SANTOS, 2005-2008).

<sup>5</sup> O quadro sinóptico proposto é inspirado na *sinopse*, tal qual proposta por Schneuwly, Dolz & Ronveaux (2005), que a consideram um instrumento metodológico que permite sumarizar as transcrições das aulas, evidenciando os modos de elementarização dos objetos de ensino no seio da prática didática.

Nível	Descrição das atividades
1	Empregar as formas verbais de 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo.
1-1	Identificar a distinção entre -ão e -am em palavras do texto.
0 Transição	A professora organiza a turma para a correção do exercício
1-1-1	Professora faz anotações no quadro e expõe sobre as terminações verbais.
1-1-2	Professora e alunos lêem o texto do exercício e corrigem coletivamente algumas questões.
1-1-3	Alunos resolvem o exercício. Professora vai corrigindo os exercícios de alguns alunos em sua mesa de trabalho ou dirige-se às cadeiras de alguns alunos fazendo orientação individualizada.

Após a proposição de um conjunto de questões com a finalidade de revisar um conteúdo provavelmente já exposto, a professora convoca os alunos para que resolvam o exercício. Quando percebe que a maioria dos alunos já havia respondido, mas que muitos ainda apresentavam dúvidas na resolução de algumas questões, organiza a turma para a correção coletiva do exercício e o esclarecimento das questões que representaram dificuldades para os alunos. É possível observar que a professora utiliza uma descrição nominal para categorizar o referente, no caso, o suporte material em que se encontrava o exercício. Temos, como é possível constatar no excerto a seguir, uma caracterização metonímica do referente, o termo *papelzinho* denota uma relação material com o exercício ao qual a professora faz referência:

- (1) 1" P: (xxx) já que tá tendo dúvida (xxx) SÓ...letra A senta lá... ((espera que os alunos localizem o texto, enquanto arruma os cabelos)) ...meninos tá ali o *papelzinho* peguem aí eu vou aproveitar e explicar... peguem a explicação de novo... pega o *papelzinho* Paulo... pegue o *papelzinho* ((tira os óculos enquanto fala e espera os alunos))... senta lá Leonardo

O exercício, materializado na folha de papel, pode ser considerado um instrumento didático que torna presente o objeto de ensino, no caso, o emprego das terminações verbais de 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo.

É a partir dessa presentificação inicial que o objeto vai sendo topicalizado.

Na ocasião da correção coletiva das questões do exercício, a professora destaca as dimensões do objeto que deseja enfatizar. Percebemos que esse trabalho é feito tanto através do uso de marcadores lingüísticos — como expressões nominais e pronomes anafóricos —, quanto de recursos prosódicos (entoação e acentuação) e do gesto de apontar, ocasião em que a professora direciona o olhar dos alunos para as anotações no quadro.

- (2) 50" P: Ó peguem de novo o Paulo o Ednaldo o:: Leonardo peguem o papelzinho de vocês depois o Ednaldo não é:: o Gabriel é:: o Alejandro nós estamos trabalhando o *AM e AO TÁ* ((nesse momento, aponta para anotações no quadro)) nos verbos nas últimas pessoas no passado e no futuro eles têm uma mudança *TÁ* quando eu fa eu falei psixi:: ((interrompe pedindo silêncio)) quando vocês vão ler o *textinho* eu vou explicar novamente as questões Priscila ((interrompe para chamar a atenção da aluna))...*TÁ* olha aqui ó Leonardo cadê o Leonardo? Leonardo preste atenção *TÁ* quando eu digo *canTArAm* ou *cantaRÁO tá?* ((aponta novamente para as anotações no quadro)) no passado [...].

Assim, ao apontar para as anotações no quadro e pronunciar determinadas sílabas com mais ênfase, a professora procura destacar um aspecto do objeto de ensino para os alunos, qual seja a acentuação tônica que diferencia o emprego das formas verbais em estudo.

O emprego de expressões e gestos dêiticos, comuns às práticas discursivas como recursos referenciais que atendem aos propósitos comunicativos do sujeito falante, funciona particularmente como auxílio à professora no processo de topicalização do objeto de ensino e de focalização de alguns de seus componentes. No excerto a seguir, por exemplo, ao tentar focalizar a relação entre as terminações dos verbos e o tempo expresso nas respectivas formas verbais que as contêm, a professora, enquanto explica, aponta para a questão do exercício que trata de tal aspecto, no papel que tem nas mãos. O

gesto de apontar, nesse caso, conjuga-se às expressões usadas nessa ação discursiva (“na letra b”, “são esses os verbos”).

- (3) 3'41" P: vai acontecer então respondendo é uma ação que vai acontecer *na letra b* é onde vocês vão estão com dúvida ((*aponta, no papel que tem nas mãos, para a questão que está comenando*)) são *esses os verbos* falaram mentiram falarão e mentirão e vocês vão levar pro caminho certo onde é que fica os verbos falaram e mentiram? que quadrado? tempo passado ou tempo futuro?  
 4'03" A5: passado  
 4'04" P: passado... e o outro falarão e mentirão?...tempo...  
 4'09" A6: futuro

Como podemos depreender pelo excerto acima, a introdução de determinados objetos-de-discurso está diretamente relacionada com certos gestos dêiticos. É o que ocorre quando a professora, ao explicar a resolução da questão do exercício, introduz o termo “quadrado”, enquanto aponta para o papel: assim, ela procura guiar os alunos para a localização visual, no exercício, da resposta adequada.

No excerto (4), a seguir, a professora opera sobre uma dimensão do objeto de ensino, as sílabas tônicas das formas verbais em estudo. Tal qual observamos em relação ao excerto (2), o aspecto prosódico (o acento tônico em determinadas sílabas das formas verbais) é um recurso utilizado por ela para pontuar essa dimensão do objeto, já que é importante que os alunos percebam a relação entre a acentuação tônica e a escolha adequada entre os tempos expressos em cada forma verbal.

- (4) 4'10" P: futuro então tem dúvida nisso? não tem “Releia esses versos do poema se falaram no passado no futuro falaRÃO se mentiram no passado no futuro mentiRÃO” agora ele tá pedindo assim letra a “Circule a sílaba tônica” ou seja a sílaba que é pronunciada com mais força ((gesticula com a mão direita fechada, como se quisesse imprimir força em algo)) nesses verbos... que verbos? esses que estão em? ... escuro em negrito estão com um traço ainda por baixo ((enquanto fala, aponta no papel)) TÁ?(xxx) os

que estão destacados... no a no verbo faLArAm qual é a sílaba mais forte?... faLArAm  
 4'50" Vários alunos: LA  
 4'52" P: LA então você vai circular a sílaba?... LA e falaRÃO?  
 4'59" A7: RÃO  
 5'01" P: RÃO aí circula a sílaba?...RÃO tá bom? na letra b “quais os verbos cuja sílaba tônica é a penúltima?” eu coloquei pra vocês aqui ó quando eu coloco ((escreve no quadro))... ÁRvore não tem acento mas se fosse acentuado aqui ((referindo-se a última sílaba re)) seria a?... última mas não é ((apaga o acento feito na sílaba re)) vamo colocar a pala  
 5'24" A7: *ei tia mas é desse ver*  
 5'25" P: *é do verbo é do verbo então vamo colocar o verbo?... vamo colocar o verbo qual é o verbo? vou fazer difícil ((escreve no quadro))... faLArAm e falaRÃO... onde está a sílaba tônica que é a última?...*

A participação dos alunos contribui tanto para a categorização e recategorização dos referentes, quanto leva a professora a reorganizar a própria tarefa de topicalização dos elementos constitutivos do objeto de ensino, o que implica, como demonstra o excerto acima, a reformulação do exemplo apresentado, em função da intervenção de um dos alunos (A7).

É relevante pontuar que, embora a interação analisada não se dê de forma simétrica, sendo da professora a maior parte dos turnos, há participação dos alunos na construção da referenciação, o que acontece em geral quando alguns respondem a perguntas feitas pela professora.

Assim, por meio do par dialógico pergunta-resposta, a professora topicaliza determinada faceta do objeto de ensino, e, diferentemente do que ocorre numa conversação espontânea, esse recurso serve para verificar se os alunos sabem ou não a resposta a ser dada (SILVA, 2006). As perguntas dirigem-se para a turma, em geral, e não para um aluno específico. Assim, a professora direciona os alunos, procurando certificar-se do seu grau de compreensão em relação ao aspecto do objeto de estudo que ela está evidenciando.

Do ponto de vista didático, a organização discursiva dessa aula pode estar relacionada a dois fatores: o propósito da aula e o

objeto de ensino em questão. A forma de organização da prática didática nessa aula permite-nos supor que o objetivo da professora centra-se no enfoque de um objeto gramatical. Isso se revela inclusive pelo fato de que o exercício trabalhado contempla a leitura de um texto (um poema), no entanto, as questões propostas nesse exercício enfocam tópicos gramaticais.

É possível que o fato de se tratar de uma aula de revisão, a respeito de um conteúdo de cunho gramatical, determine os movimentos do diálogo entre a professora e os alunos que pode ser globalmente assim caracterizado: a professora, com o intuito de averiguar se os alunos sabem a resposta, enuncia a pergunta e, em boa parte da interação, vários alunos respondem prontamente. Logo após ouvir a resposta dos alunos, a reação da professora é quase automática: ela enuncia o mesmo segmento dos alunos, concordando com sua resposta<sup>6</sup>, como podemos observar nos excertos (3) e (4). Esse movimento discursivo também subsidia a professora na tarefa de manter os alunos atentos ao aspecto topicalizado do objeto de ensino, e, assim, garante-lhe, em certa medida, a gestão da turma.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos episódios apresentados permite constatar o quão complexa é a tarefa do professor, que precisa coordenar as ações discursivas de tratamento do objeto de ensino com o trabalho de gestão da atenção da turma para esse objeto, tudo isso mediado

<sup>6</sup> Em Silva (2006, p. 264), encontramos uma descrição da configuração do par dialógico *pergunta-resposta*, baseada em fórmula apresentada por Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 134), na qual nos baseamos para analisar a dinâmica enunciativa da aula em foco. Silva, citando as autoras: “configuram a estrutura básica do par dialógico P-R: P R (S), em que P é a primeira parte proferida por um dos falantes, R é a segunda parte produzida pelo interlocutor, contígua à primeira, e S é um segmento opcional que pode seguir a R como uma reação a esta última.”

pelo uso dos instrumentos didáticos materiais (exercício, texto, anotações) em articulação com estratégias de referenciação, que, em grande medida, enquanto instrumento didático global, garantem a presentificação-topicalização do objeto de ensino.

As hipóteses aqui levantadas apontam para a necessidade de aprofundamento da análise de dados oriundos de práticas de ensino com base em um foco que busca tratar da interação verbal em sala de aula sem renunciar à discussão da dimensão didática dela constitutiva. Em outros termos, trata-se de abordar o funcionamento discursivo da interação em sala de aula escapando ao risco de dissociar análise lingüística (discursiva) e reflexão didática, como sugerem Gomes-Santos e Abreu (2007).

#### REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOMES-SANTOS, S. N. A circulação de objetos de saber sobre a linguagem em práticas de ensino-aprendizagem da língua materna: formas do trabalho docente e modos de aprendizagem do aluno. (Projeto de Pesquisa), Mestrado em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2005-2008.
- GOMES-SANTOS, S. N., ABREU, I. D. (2007). Um olhar sobre a aula de português: materialidade discursiva e economia didática. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE (org.). *O Espelho de Bakhtin*. São Carlos, SP: PJ.
- KOCH, I. V.; MORATO, M. E.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I. V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, M. E.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.
- MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica.

- In: KOCH, I. V.; MORATO, M. E.; BENTES, A. C. (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31.
- SCHNEUWLY, B. *Les outils de l'enseignant: un essai didactique*. Université de Genève, *Repères*, n. 22, 2000.
- SCHNEUWLY, B. La tâche: Outil de l'enseignant, métaphore ou concept ? In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. et al. (dir.). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8<sup>e</sup> Colloque International de la DFLM – Neuchâtel 26-28 septembre 2001. Neuchâtel: IRDP [CD-ROM].
- SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, L. P. da (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.
- SILVA, L. A. da. Perguntas e respostas: oralidade e interação. In: PRETI, D. (org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p. 261-295.