

# DISCURSOS, IDENTIDADES DOCENTES E PROVA BRASIL: OS SILÊNCIOS, AS DENEGAÇÕES E O ALTRUÍSMO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno(UFS)  
[taysa\\_damaceno@yahoo.com.br](mailto:taysa_damaceno@yahoo.com.br)

## Introdução

Situado nos estudos de Linguística Aplicada, este trabalho<sup>1</sup> é apresentado sob a perspectiva interdisciplinar (Análise Crítica do Discurso, Sociologia para Mudança Social e Estudos Culturais). Trata-se da Análise Crítica dos Discursos de professores do Ensino Fundamental em Sergipe sob a ótica dos processos de subjetivações e de suas identidades fragmentadas no contexto de avaliações estandardizadas, a exemplo da Prova Brasil, ante os requerimentos de práticas pedagógicas atuais.

As buscas de resultados impostos pelos Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), nesse cenário, são apresentadas como motivadoras para mudanças dessas práticas e, por consequência, emergência de novas identidades docentes. A pesquisa se justifica pela rapidez com que as exigências da inovação para requerimentos de competências e habilidades em Leitura e Escrita adentram na sala de aula, visando ao alcance de metas nos índices dos *rankings* que refletem o discurso globalista da gestão nacional da educação, fazendo com que os docentes modifiquem seus discursos, silenciem ou resistam, apresentando, identidades e práticas pedagógicas fragmentadas nesse âmbito.

Buscamos aqui tratar da constituição identitária dos docentes de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, envolvidos nessa conjuntura e Classificar os modos de subjetivação nos espaços das novas demandas na escola. O estudo é de cunho qualitativo-interpretativo da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; RAMALHO; RESENDE,2011).Para tal, partimos dos pressupostos teóricos de Bauman (2005), Giddens (2002), Hall (2011), Medeiros (2009), Bajoit (2006) para trazer os estudos acerca da identidade e dos Sujeitos; Análise Crítica do Discurso

---

<sup>1</sup> As análises dos discursos de 13 professores das séries iniciais (5º ano) e finais (6º ao 9º anos) do ensino fundamental, atuantes na Rede Estadual em Sergipe, em específico na Diretoria Regional de Educação DRE 2, são o foco central desse trabalho. Recorte da nossa pesquisa de Doutorado desenvolvida entre os anos de 2011 e 2012. Defendida em 2013 PPG/L/UFRN, sob a orientação da Profa. Dra. Cleide Emília Faye Pedrosa.

(FAIRCLOUGH, 2001, 2006); Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (PEDROSA, 2012, 2013; DAMACENO, 2013, GAMBETTA ABELLA, 2012).

As considerações e desdobramentos são apresentados no contexto das emergentes práticas sociais dos professores e suas identidades neste cenário. As identidades nesse âmbito foram marcadas por discursos docentes em que a linguagem e a prática social revelaram a abordagem pedagógica de identidade(s) docente(s) na Modernidade Tardia.

### **1. Sujeitos e Identidades Fragmentadas na Modernidade Tardia**

O estudo das identidades não é algo novo na história das Ciências Humanas e Sociais. Essa temática tem interessado a vários pesquisadores do mundo inteiro, inclusive aos Linguistas, com distintos objetos de estudo, que investigam/analisa a formação das identidades e a fragmentação destas por meio da linguagem.

Alguns autores apontam como deve ser uma Linguística Aplicada contemporânea:

- redescobre o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando- 1 .
- construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar 1 .

Como parte dos estudos de LA, o tema da identidade torna-se, também, de interesse da ACD, uma vez que a concepção de discurso adotada por essa linha de estudo crítico é norteadada pelo papel constitutivo do discurso. Chouliaraki e Fairclough (1999) pontuam que o discurso é um dos momentos da prática social, unido a outros como as relações sociais e os fenômenos mentais que se articulam entre si estabelecendo relações de mudanças, emergindo formas novas de constituição do discurso. Esses processos, segundo Fairclough (2001), contribuem para construção de identidades sociais. Daí, o interesse em também investigar esse fenômeno nas mudanças da modernidade tardia.

Essas mudanças econômicas e sociais se por um lado criaram novas oportunidades e possibilidades para muitas pessoas, por outro lado, afetaram hábitos, o sentido do eu e o de espaço, causando sofrimento, confusão, sensação de insegurança (LEAL, 2006, p.212).

A partir dessa perspectiva, a ACD tem motivação de contribuir para investigar o novo mundo que surge. Essa vertente teórica procura observar a complexidade do discurso na modernidade tardia e propõe uma agenda de pesquisa, entre os quais está a questão da identidade (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

O interesse pelos estudos de identidade pode ser justificado pelas práticas discursivas que os professores se deparam nesse contexto globalista de avaliações estandardizadas, nas quais suas identidades são (re)posicionadas ou (re)experienciadas, e, porque não dizer, fragmentadas.

A construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmo e aos outros engajados no discurso (MOITA LOPES, 2002, p.34).

A partir dessa orientação, tratar da constituição identitária dos docentes de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e dos modos de subjetivação ante as novas demandas da modernidade tardia na escola é um quesito relevante no nosso trabalho.

É comum ouvirmos cotidianamente, os professores questionarem suas práticas docentes, seus desejos e as concepções acerca de sua profissão. Essas reflexões são premissas para estudarmos a identidade do professor no quadro de demandas em tempos de avaliações externas e de larga escala. Na modernidade tardia, as condições de vida se caracterizam pelo contexto dialético entre o global e o local, como nas modificações das relações de trabalho e mudanças na intimidade da vida pessoal. Há um dinamismo nas transformações qu

1 p.213).

O conjunto frenético de mudanças na escola pode revelar o novo docente, em processo de mudanças e reflexo de uma conjuntura, também em mudanças, melhor dizendo, ainda fragmentada, já que as práticas sociais propiciam a fragmentação.

Caracterizada como fluida, líquida, passível de transformação, a identidade significa um conjunto de critérios de definição de um indivíduo e um sentimento interno composto de diferentes sensações, tais como: sentimento de unidade, de coerência, de pertencimento, de valor, de autonomia e de confiança (MEDEIROS, 2009). Esses

diferentes ingredientes afetivos e cognitivos representam os processos internos, através dos quais, o psiquismo organiza todas as informações que ele recebe em um todo coerente. São essas as informações que constituem o saber universal do sujeito.

)

invoca aspirações, emoções, qualidades e defeitos, assim como filosofias de vida, papéis, *status* ) a comportamentos em coletividades, ou seja, receptividade aos outros, altruísmo, solidariedade e pertencimento múltiplo a categorias ou grupos sociais (MEDEIROS, 2009). Não obstante, nos discursos dos professores, encontrarmos a condição do aluno como premissa para sua condição, ou a condição da escola, a falta de estrutura para novas abordagens refletindo no individual aquilo que é coletivo. Esse contexto implica que, na construção das identidades, em algumas instâncias, os sujeitos serão como espelhos, conforme propõe Medeiros (2009, p. 113):

A constituição de identidades individuais passa necessariamente pela adoção de pontos de vista dos outros, dos grupos sociais de pertencimento ou dos grupos sobre os quais projetamos nossas aspirações. O eu é fundamentalmente uma estrutura cultural e social que se forma progressivamente, frutos das interações cotidianas, e o outro vem a ser um espelho no qual cada um se olha para reconhecer-se a si mesmo.

A partir dessa concepção sobre a formação das identidades, entendemos que são nas práticas sociais e na interação dos sujeitos que se formam identidades e que estas vão se moldando à medida que novas experiências são vivenciadas pelos sujeitos, ampliam-se nossa visão de mundo e maneiras de pensar e agir num contexto de estrutura social.

Examinar o discurso a partir dessa perspectiva indica considerar os efeitos sociais nas práticas discursivas em que agimos, o que está diretamente ligado a como construímos nossas identidades sociais e como estas são constituídas pelos outros (MOITA LOPES, 2002).

Para Hall (2011), a sociedade está, constantemente, descentrada ou deslocada por forças fora de si mesma. As sociedades são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de Sujeito, isto é, identidades para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente, não é porque elas não são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser, conjuntamente, articulados. Segundo

o autor, a chamada crise de identidade pode ser compreendida num processo mais amplo de deslocamento e mesmo de fragmentação do indivíduo moderno. O quadro de referência que dava ao indivíduo uma sensação de pertinência em um universo centrado, de alguma forma, entra em crise, e passa a se constituir em algo descentralizado e fragmentado. São transformações nas sociedades modernas do século XX e início do século XXI que estão deslocando ou descentrando o sujeito do seu espaço na sociedade e de si mesmo, gerando uma crise de identidade para os indivíduos, falamos do contexto de modernidade tardia.

A crise da identidade pode ser compreendida a partir de uma das suas características: o descentramento do sujeito. As sociedades modernas não têm núcleo ou centro determinado que produz identidades fixas, e sim, uma pluralidade de centros. Houve um deslocamento dos centros. A crise individual das identidades singulares soma-se à crise coletiva das identidades nacionais.

Giddens (1992) pontua que as crises de identidade são características da modernidade tardia e que sua centralidade atual só se faz sentido quando vistas no contexto das transformações globais que têm sido definidas como características da vida contemporânea. Dessa forma,

o pertencimento e a identidade não são sólidos como os rochedos, nem apresentam garantia de eternidade. Eles são sempre passíveis de negociações. Tudo dependerá das escolhas feitas pelos sujeitos e da decisão de se manter firme ou não a tais escolhas (BAUMAN, 2005, p. 17).

Na tentativa de alcançar as metas de um novo modelo de gestão, alguns professores, por vezes, alcançam uma identidade indesejada, silenciada que, muito embora atenda ao modelo de proposta para o ensino de qualidade, segundo os ditames das agências governamentais, se esbarra com um outro eu, que não pode assumir.

Para Giddens (2002), mudanças estruturais profundas, oriundas desse contexto, vêm provocando transformações macropolíticas e macrossociais, condicionando a experiência humana em todo o mundo. Essas macrotransformações, resultado da ação conjugada dos processos de globalização, informatização das redes sócio-organizacionais, da crise do sujeito e do Estado-Nação, deixam uma sensação de vazio, historicamente.

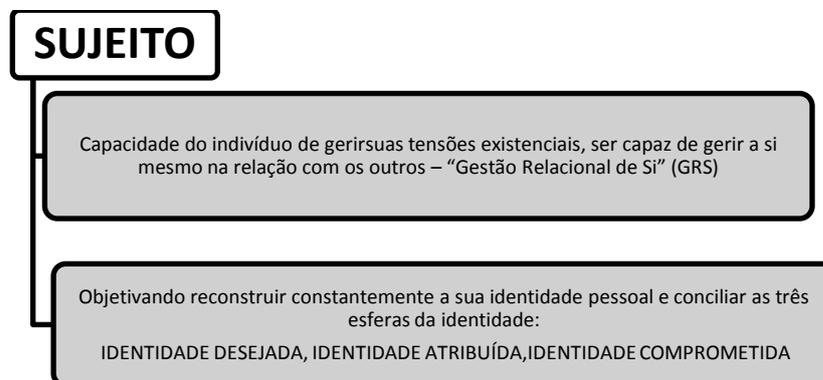
Trata-se de uma descontinuidade, um choque de sentidos, um deslocamento das concepções clássicas da totalidade nas esferas sociais. Nesse sentido, os estudos da modernidade tardia

a compreender que a identidade do sujeito é sempre fugidia, imprevisível, constitutivamente (ECKER-HOFF, 2008, p.40). O Sujeito se constitui pela diferença e multiplicidade de seus discursos, pelo descentramento de si. Segundo Ecker-Hoff (2008), a identidade não se processa apenas no âmbito das relações de

Falamos, aqui, de uma fluidez, a que Hall (2011) chama de identidades fragmentadas, fraturadas, construídas de forma múltipla nos discursos e nas práticas sociais. Situadas historicamente, essas identidades estão em constante processo de mudança.

Para contemplar, a partir dos discursos dos professores, um estudo sobre estes em tempos de mudanças globalizadas, especificamente, quando a gestão parte de um contexto maior de poderes e saberes de ordem hegemônica, já apresentado aqui no capítulo sobre as origens e estratégias das avaliações standardizadas.

A abordagem sociológica de um paradigma identitário é apresentada aqui pela gestão relacional que o Sujeito faz de si (BAJOIT, 2006). A construção de identidades individuais perpassa pela concepção de que os indivíduos trabalham sobre si mesmo a partir de três premissas: a realização pessoal, o reconhecimento social e a consonância existencial.



**FIGURA 8:** O Sujeito e as Esferas identitárias.

Fonte: Elaboração da autora, com base em Bajoit (2006).

Vejamos:

- realização pessoal: procura conciliar o que ele é, os compromissos que ele assume consigo mesmo (identidade comprometida), com o que ele gostaria de ser (identidade desejada);
- reconhecimento social: tenta conciliar o que os outros esperam dele (identidade atribuída), com os compromissos assumidos consigo mesmo (identidade comprometida);
- consonância existencial: produto da realização entre a realização pessoal e o reconhecimento social (identidade desejada + identidade comprometida + identidade atribuída).

## 2. Identities docentes: os silêncios, as denegações e o altruísmo

?

novo na escola e os requerimentos para suas práticas pedagógicas, nesse contexto, pudemos observar nos discursos dos docentes que as expectativas e as ansiedades estavam articuladas à gestão que estes faziam nas duas tensões existenciais. Buscamos, dessa forma, os momentos discursivos em que os docentes representavam essas tensões

momento, se configuravam os Sujeitos.

(42) *É como se eu tivesse flechas apontando pra mim.*

(43) *Eu me sinto um saco de pancadas no quinto ano.*

(44) *Há uma dificuldade muito grande para formação continuada não há incentivo por parte do governo, não se preocupam com a nossa formação, se nós quisermos temos que ir atrás. Há momentos na vida que a gente para.// Eu queria estar estudando pra isso e não posso.*

/

/ . saco de

nto em que falavam da sua condição e de como se sentiam dentro do contexto imediatista de mudança nas práticas pedagógicas, em tempos de avaliações nacionais de larga escala, revelaram uma posição de Sujeito.

Essas tensões existenciais, expressas e materializadas nos discursos, podem nos levar ao quadro de denegações dos Sujeitos, seus silêncios e falta de reconhecimento

pelo que estes esperam dos outros. As concepções apontadas em (42) e (43) recaem nas metáforas do fazer aquilo pela coerção, o que representa uma espécie de violação do trabalho, que, aqui, podemos chamar à atenção para a função discursiva do uso de metáforas, pois estas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, elas estão no contexto do não dito. Se há metáfora, é porque há aquilo que não diz, transforma-se em figura.

Esse mundo metaforizado por alguns professores desta pesquisa pode

/ e que o que se faz é uma denegação, uma obrigação do corpo, como pontua Bajoit (2006). O Sujeito denegado é reconhecido pelo que ele julga não ser, obriga o seu corpo a fazer qualquer coisa que não faria se não fosse pela força, imposição.

Como uma comparação implícita, a metáfora se realiza com o sentido da denegação de um docente que trabalha em função de um esforço resultante de muitas / . ) -se um saco de pancadas apresenta um Sujeito que não mais reconhece a si e não é reconhecido pelos outros, daí, a denegação, o silenciamento.

Embora as denegações sejam metaforizadas e não apresentem violência literal de corpos denegados, elas podem trazer a representação da experiência dos Sujeitos que se valem desse recurso linguístico para tratar da sua condição. Configura-se, dessa forma, a autogestão da tensão no contexto de negação do reconhecimento social de seus direitos e do que ele espera do outro.

5

(44), há o desejo e há a denegação desse desejo, uma espécie violência social, típica da vivência de Sujeitos denegados pelas oportunidades ou possibilidades de atualização docente, a fim de acompanhar o contexto de mudanças.

Trata-se d

(44), que representa o desejo aqui evidenciado.

*(45) Aí termina deixando a gente angustiada triste, é porque eu sou uma professora obediente, eu me angustio para obedecer, pode ser errado, pode ser até uma falta de autonomia, eu fui criada numa cultura da obediência, diretor, é diretor, secretário é secretário, não que eu me submeto, é uma questão de respeito, mas na minha sala de aula eu tenho autonomia, eu gosto eu faço, agora assim, não sigo certas // mas eu sou obediente quando é uma questão de Política Pública. Fico triste porque muitas das vezes eu me acho muito mais capaz do que quem mandou de lá pra cá.*

(46) *A Prova Brasil foi aplicada em novembro e as orientações que nós tivemos da DRE foi em outubro! Como é possível? Isso é um engodo/isso é uma mentira/ a gente não fala lá porque a gente é pequeno tem que ficar calado e ouvir.*

Nessa tensão existencial, o indivíduo, impondo-se a si mesmo deveres de reconhecimento, denega- / 0 ) A  
mesmo, falta audácia; o indivíduo acredita não ter direito de se exprimir, de experimentar, de s 1  
p.177).

Quando esse docente tem a consciência dos seus direitos, precisa ser reconhecido pelos outros, ele se divide, não está de acordo consigo e o que ele se torna, nessa busca, não corresp / 1 )))  
)

Um excesso de coerência também caracteriza indivíduos divididos. A obediência / 0 )))  
obediência  
já colocadas e valores cristalizados. Isso pode não dar a ele a capacidade de realizar expectativas identitárias que traz consigo: seus desejos, sonhos de mudanças ou de se fazer ouvir como professor, opinar sobre a forma como os professores são capacitados no momento de aplicação ou atualização junto à iniciativa da Secretaria de Estado da / 0  
nós ti ? ) :

As materializações discursivas se dão pelas escolhas de identificadores e 5  
sou obediente / 0 pequeno (45), / 1 )

(47) *Bem // assim // através da cobrança eu me sinto assim é deixe eu ver //eu não consigo falar de mim, o interesse do aluno e a gente se sente assim desarmada, o alunado hoje em dia está muito difícil por conta daquela falta de interesse do aluno na forma como trabalhar e transformar aquele aluno.*

(48) *É um pacote pronto e nós temos que executar e não analisa se a criança vai tá//a gente tem que preparar independente do nível de cada um//se tem condição... uns conseguem e outros não... aí você tem que cumprir aquela meta... É como eu acabei de dizer a você... por isso não, pq a gente recebe vários pacotes, Prova Brasil, ensino estruturado... eu posso dar aqui minha opinião a vc...mas...*

Diante de um contexto de avaliações estandardizadas, a presença da tensão existencial da cobrança para as ações formuladas no contexto educacional se esbarra numa de 5 /2 gerada: a falta de interesse do aluno /2 ) reconhecido, renega-se e ainda se depara com outra tensão existencial: não consegue conciliar o que sua identidade é atribuída com a desejada. Ele adere às novas 5 (48); tem que renegar a si próprio: //eu posso dar aqui a minha opinião, mas você ))) (48). O que não pode ser dito, o que é silenciado já gera outra tensão existencial. O silenciamento é o freio da tensão denegada. O docente quer se expressar, mas tem a noção que sua voz não terá muita validade.

### Considerações Finais

No contexto de nossa pesquisa, a escola não só ensina como também reproduz práticas estruturais do modo de produção capitalista. Ela monta estratégias para alcançar metas dos índices, modifica currículos, orienta professores para esse fim e prepara os alunos com o mesmo intuito. Na escola, por exemplo: docentes são gestores do ensino, alunos aprendizes e atingem as metas, a escola participa do *ranking*, as redes de educação se tornaram organizações e incluem planejamentos estratégicos em seus ) nos gêneros que circulam na escola: cartilhas orientadoras, cartazes publicitários do

A 1 ), , )

Há um aspecto de natureza política e social a ser abordado: as práticas pedagógicas hegemônicas, que se configuram muitas vezes distantes de uma realidade )

/3

numa prática planejada e com caráter mensurável, objetivando os resultados de políticas públicas. Nesse contexto a Prova Brasil e os seus descritores acabam tornando-se discursos norteadores das práticas pedagógicas de Sujeitos que por muitas vezes se denegam para atingir esse patamar. Tornam-se assim, Sujeitos de identidades

descentradas fluidos. As identidades individuais passam a ser necessariamente constituída pela adoção do ponto de vista do outros (GIDDENS, 2002).

O cumprimento do trabalho docente nesses moldes requer uma atualização, adequação do sistema educacional e preparação dos alunos. Num país territorial como o nosso, esse processo não é tão simples e veloz como as exigências de mercado que se configuram na modernidade tardia. Os processos de subjetivações também trouxeram para o contexto da pesquisa as identidades desses docentes. Percebemos que as materializações dos discursos caminharam para um descentramento do Sujeito, que tentava, a todo instante, conciliar compatibilidades e incompatibilidades, aflorando, assim, numa incompletude, numa fragmentação responsável pelas tensões. Ora eles apresentavam suas críticas, ora suas resignações, ora silenciavam. Essas práticas discursivas pendulares nos levaram a uma conclusão: não há como pensar numa identidade fixa, como também não há como conceber um Sujeito estanque. A modernidade tardia é caracterizada por esses posicionamentos fluidos, historicizados. As produções de subjetivações dos docentes encenaram uma descontinuidade, um choque de sentidos, um deslocamento das concepções clássicas da totalidade nas esferas sociais. Adaptar, silenciar e resistir são práticas comuns aos indivíduos, mas que só são gestadas nas tensões existenciais a que estes docentes são submetidos.

Podemos considerar que muito das fragmentações da identidade docente é resultante do contexto imediatista e globalista de mudanças nas práticas escolares para uma gestão de resultados sem um preparo anterior para esse dilema. Esse fato desemboca nas posições oscilantes de Sujeitos e, por conseguinte, nas identidades docentes de natureza fugidia, imprevisível, constitutivamente híbrida. O Sujeito se constitui pela diferença e multiplicidade de seus discursos, pelo descentramento de si, isso pode implicar, também, em práticas pedagógicas soltas, imprevisíveis, em constantes processos de mudanças.

## Referências

- BAJOIT, G. **Tudo Muda:** proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- \_\_\_\_\_. **La tiranía del “gran ISA”.** Revista Cultural y representaciones sociales. Año 3. n. 6. Março, 2009 a, p. 9-24. Disponível em: <[www.culturayres.org.mx/revista](http://www.culturayres.org.mx/revista)>. Acesso em: 02.12.2011
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade e Ambivalência.** 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar. Ed., 1999.

- \_\_\_\_\_. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Trad Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- DAMACENO, Taysa Mércia S. Souza. **Glocalização e Ensino de Língua Materna: Análise Crítica do Discurso das Mudanças**. Anais do V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino ECLAE. Natal: Gelne, 2011.
- ECKERT-HOFF, Beatriz M. **Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação**. Campinas: FAPESP/ Mercado de Letras, 2008.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001[1992].
- \_\_\_\_\_. **Language and globalization**. London; New York: Routledge, 2006.
- GAMBETTA ABELLA, Letícia. PEDROSA, Cleide Emília Faye & SANTOS, Paulo Sérgio Silva. **Análise crítica e Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso**. Cadernos do CNLF, Vol. XVI, Nº 03 Livro de Minicursos e Oficinas. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.
- GIDDENS, ANTONY. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentizien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martim W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. 1 reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- LEAL, Maria Christina Diniz. Gênero, Identidade e Controle no Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa. In: MAGALHÃES, I. GRIGOLETOO, M. CORACINI, M.J. **Práticas identitárias: Língua e diexurso**. São Carlos: Claraluz, 2006.
- MAGALHÃES, Izabel. **Introdução à Análise de Discurso Crítica**. D.E.L.T.A.21: especial, 2005.
- MEDEIROS, João Luiz. A identidade em questão: notas acerca de uma abordagem complexa. In: DUARTE, Maria Beatriz (Org.). **Mosaico de identidades**. Curitiba: Juruá, 2009.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PEDROSA, Cleide Emília Faye. **A Socioanálise e a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso: caminhos de análise em Análise Crítica do Discurso**. Texto inédito, cedido pela autora. Natal/RN, 2013.
- PENYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Ines e CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo de. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.