

- Seção I -

**DISCURSO EM CONTEXTOS
INSTITUCIONAIS: CLÍNICA,
ESCOLA, EMPRESA E
OUTROS**

CONTEXTOS INSTITUCIONAIS EM LINGÜÍSTICA APLICADA: NOVOS RUMOS*

Luiz Paulo da MOITA LOPES (UFRJ)

“Frente a frente, derramando enfim todas as palavras, dizemos, com os olhos, do silêncio que não é mudez.”

Ana Cristina César, A Teus Pés, p.25**

0. Introdução

Em trabalho anterior (cf. Moita Lopes, 1994a:75), no qual traço um quadro retrospectivo e prospectivo da Lingüística Aplicada (LA) no Brasil, indico que a “ampliação do foco de ação do pesquisador em LA para contextos de uso da linguagem outros que o da sala de aula” é um dos pontos que nortearão o desenvolvimento da LA no Brasil. Encontra-se naquele texto, portanto, a força geradora deste trabalho, em que pretendo, essencialmente, delinear as bases teóricas que, me parece, orientam os novos rumos da LA. Para tal, discuto, de início, o modo contemporâneo de se compreender LA para, a seguir, apresentar uma visão teórica, de cunho interdisciplinar, que focaliza a linguagem em contextos institucionais, e concluir levantando questões relativas às noções de poder e ética, que parecem ser cada vez mais centrais em uma área de investigação de natureza aplicada.

1. Uma visão contemporânea de LA

Atualmente, entende-se Lingüística Aplicada (LA) como uma área de investigação interdisciplinar que se centra na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula (cf. AILA Vademecum, 1992; Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1991; entre outros), ou seja, uma visão que traz implícita a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana. Embora o vínculo inicial com a sala de aula, constante na tradição de pesquisa em LA, tenha levado a uma definição de LA que se pauta por explicitar o foco de ação do lingüista aplicado a partir do contexto de sala de aula (je, o elemento não-marcado: sala de aula versus contextos outros), a tendência em nosso campo parece ser a de se entender o foco de ação do lingüista aplicado como estando situado em contextos institucionais diversos.

Assim é que a pesquisa em LA parece privilegiar as relações entre a ação humana e os processos de uso da linguagem, ou seja, a inter-ação de atores sociais (usuários da linguagem: falantes, ouvintes, leitores, escritores e tradutores) em um determinado contexto e os problemas da prática de uso da linguagem com que se defrontam. Isto não quer dizer que não haja pesquisadores em LA trabalhando sob outra orientação (já se disse até que lingüistas aplicados são aqueles que se consideram lingüistas aplicados - cf. Celani, 1991), mas a visão que vou delinear aqui parece indicar a pesquisa de ponta em LA, posto que, conforme argumentarei a seguir, compartilha dos mesmos princípios que embasam, atualmente, outras áreas de investigação nas Ciências Sociais e Humanas, e, portanto, aponta os caminhos a que nos levam os novos rumos da LA.

2. O foco em contextos institucionais

Se o foco no contexto institucional da sala de aula já era parte essencial da visão de LA com que se trabalhava, os novos rumos da pesquisa em LA estariam simplesmente atrelados ao fato de que agora se estende o foco de ação para outros contextos? Defendo, aqui, que essa não parece ser a questão. Há uma motivação teórica que permeia o foco em contextos institucionais: a compreensão de que o uso da linguagem é uma forma de ação ou, como Wittgenstein (1968:11) aponta, “falar uma língua é parte de uma atividade, ou uma forma de vida”, sendo, portanto, necessário que se investiguem os atores sociais como seres envolvidos em um contexto específico de ação.

Esta compreensão perpassa também outras áreas de investigação (a análise do discurso, a psicologia, a ergonomia, a sociologia, etc) que, ao investigarem o ser humano em contextos de ação, têm prestigiado, cada vez mais, a interação como meio de se ter acesso ao modo como o ser humano constrói o discurso, aprende, atua no trabalho, etc: um interesse “pelas atividades reais de pessoas reais, o ponto necessário essencial de análise” (Cole, 1985: 159). O foco desses campos de pesquisa incide, cada vez mais, em contextos de interação. Tal interesse prende-se à idéia de que a interação entre os atores sociais está na base da organização social (cf. Cicourel, 1974), sendo, portanto, crucial para entendermos a ação humana. Assim é que em psicologia se fala hoje em “aprendizagem situada” (Lave & Wenger, 1991) e, em análise do discurso, se discute o “discurso situado” (Duranti & Goodwin, 1992) ou a “interpretação situada” (Gumperz, 1992), ou seja, várias disciplinas focalizam a cognição, o discurso e a educação como processos estritamente vinculados a contextos sociais. É essa, no meu entender, a motivação que nos

faz situar a pesquisa em LA em contextos institucionais: uma motivação teórica compartilhada por várias disciplinas e que vai requerer que voltemos a examinar o contexto da sala de aula desta perspectiva, como, aliás, alguns de nós já vêm fazendo (cf. Coracini, 1994; Magalhães, 1994; Moita Lopes, 1994b e 1995a etc).

Assim, vários psicólogos tratam da aprendizagem e da cognição como processos construídos socialmente (cf. os chamados neo-vygotskianos, tais como Wertsch, 1985 e 1991; Bruner, 1986; Lave & Wenger, 1991; Newman, Griffin and Cole, 1989; etc). Sob a inspiração de Vygotsky, essencialmente, eles vêm demonstrando que os processos intrapessoais são gerados através da mediação de meios simbólicos (discurso, instrumentos, etc) manifestos por meio de processos interpessoais. Vários estudiosos do discurso (etnometodólogos, analistas da conversação, teóricos da literatura, etc), **embora com perspectivas e ênfases diferentes**, têm chamado a atenção para o fato de que o discurso é uma construção social: a) o significado é um construto negociado pelos participantes ou seja não é inerente à linguagem (cf. Bakhtin, 1981; Duranti, 1986; Widdowson, 1983; Nystrand & Wiemelt, 1991; Cicourel, 1992; Fish, 1980; etc); e b) a construção social do significado vincula-se a momentos sócio-históricos específicos e é mediada por práticas discursivas particulares, em que os participantes estão atrelados a relações de poder (cf. Foucault, 1984; Fairclough, 1992 & 1989; Lindstrom, 1992; etc).

Esta visão do discurso tem influenciado também pesquisadores que têm examinado como a construção das identidades sociais se dá através da vinculação das pessoas a práticas discursivas (cf. em psicologia social, Sarbin & Kitsuse, 1994; Shotter & Gergen, 1993; em psicanálise, Freire Costa, 1992; e, em LA, Moita Lopes, 1995a), ressaltando-se que, da mesma forma que o discurso é constitutivo do social, o social reflexivamente constrói o discurso: o discurso “dá forma e é formado pela sociedade” (Fairclough, 1992:8). Assim, o mundo social e as identidades das pessoas no mundo estão constantemente se criando, “já que suas origens estão localizadas dentro da interação na comunidade, através do processo de se fazer a interação de todo dia inteligível” (Shotter & Gergen, 1993:8) para o outro, construindo-se, desta forma, a realidade e as identidades através do discurso. É por isso que o psicanalista Freire Costa (1992:39), evocando Hannah Arendt, afirma que “nada na condição humana ... é mais frágil e ‘mais humano’ que aquilo sustentado pela prática do discurso”. A investigação de Freire Costa (1992) sobre a construção social do preconceito contra o homoerotismo, por exemplo, aponta o contexto médico-legal e psiquiátrico do século XIX como responsável por “essa crença preconceituosa que até hoje faz parecer natural

dividir os homens em 'homossexuais' e 'heterossexuais'" (Freire Costa: 1992:24).

Da mesma forma, as rotinas interacionais ou tipos de texto também podem ser vistos como gerados socialmente: "cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica" (Bakhtin, 1981: 43). Neste sentido, é relevante ressaltar, seguindo Fairclough (1992:53-54), que a confissão se tornou um tipo de texto bastante comum atualmente. Há em nossas sociedades, no mundo ocidental, uma compulsão por falar sobre si mesmo, em especial sobre sua própria sexualidade, como forma de liberação (cf. a quantidade enorme de programas de talk-show em várias partes do mundo, nos quais, freqüentemente, a intimidade das pessoas é o tópico central da conversa), embora, segundo Foucault (1981 apud Fairclough, 1992:53) essa liberação seja ilusória, já que "a confissão suga mais a pessoa para o domínio do poder" (cf. Fairclough, 1992:53).

Portanto, o que parece resumir o foco em contextos institucionais em diferentes áreas de investigação é o interesse pelo que Wertsch (1991:8) chama de "a situacionalidade cultural, institucional e histórica da ação mediada". Nessa perspectiva, "quando a ação recebe prioridade analítica, os seres humanos são vistos como criando e entrando em contato com o seu meio e consigo mesmos através das ações nas quais se engajam. Assim, a ação, ao invés dos seres humanos ou do meio considerados isoladamente, fornece o ponto de entrada para a análise" (Wertsch, 1991:8). E como o discurso/ a interação fornecem os meios de mediação da ação é o estudo deste/desta que demonstra como os participantes da práxis social constroem os contextos institucionais em que vivem. O foco na ação humana situada, que perpassa várias áreas de investigação, implica duas noções fundamentais para se compreender a práxis humana: alteridade e contexto.

A noção de alteridade está implícita no próprio conceito de interação, já que esta pressupõe ação conjunta entre atores sociais. É a presença do outro com quem interagimos que, em última análise, nos faz ser quem, como e por que somos através do envolvimento no discurso. (Cabe aqui, portanto, lembrar a epígrafe deste trabalho: "Frente a frente, derramando enfim todas as palavras, dizemos, com os olhos, do silêncio que não é mudez" (César, 1984: 25)). Ou, como diz Markova (1990:3): "o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros". E o outro é entendido aqui como alguém presente face a face na interação ou representado mentalmente pelo participante de uma interação, como no caso da interação mediada pela língua escrita. Como Bakhtin (1981) indica, quando alguém produz um enunciado, pelo menos duas vozes podem ser ouvidas

simultaneamente, já que todo texto é um encontro dialógico com as vozes de outros: “ A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor” (Bakhtin, 1981:112), ou, ainda: “ Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (Bakhtin, 1981:113).

A outra noção importante para o estudo da ação humana situada é o conceito de contexto. Duranti & Goodwin (1992: 32) afirmam que a noção é crucial “ em grande parte da pesquisa contemporânea sobre a relação entre linguagem, cultura e organização social como também sobre o modo como a linguagem é estruturada da forma que é”. Seguindo esses autores, defino contexto como um enquadre interacional que envolve o evento sendo examinado e que dá as pistas para a sua interpretação (cf. Goodwin & Duranti, 1992: 3) ou para a sua contextualização (Gumperz, 1992). Os participantes discursivos envolvidos em uma interação específica interpretam, portanto, o que está acontecendo com base no enquadre interacional e conceitual, que pode mudar durante a própria interação. Dessa forma, a noção de contexto como enquadre é muito mais uma noção mental e, na verdade, diverge de contexto institucional, como no título deste trabalho, que se refere ao espaço/meio institucional em que a ação se desenvolve.

Essa noção é compreendida aqui como o resultado do próprio processo interacional, ou seja, o contexto mental que criamos ao agirmos com o outro no mundo. Como dizem Edwards & Mercer (1987), “ o contexto é melhor compreendido como mental do que como lingüístico ou situacional; ou seja, como uma propriedade dos entendimentos gerais entre as pessoas que estão se comunicando, ao invés de uma propriedade do sistema lingüístico que usam, ou das coisas feitas e ditas, ou, na verdade, das circunstâncias físicas nas quais se encontram” (Edwards & Mercer, 1987:63).

Os entendimentos gerais que caracterizam contextos de interação estão, porém, situados cultural, institucional e historicamente (cf. Wertsch, 1991:8) e constituem uma base de conhecimentos, crenças e valores compartilhados socialmente. Isto implica que “todas as ações individuais são fenômenos sociais e históricos” (Markova, 1990:3). Portanto, como diz Bakhtin (1981:95), “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Assim é que os

agentes sociais, por meio do discurso, constroem sua realidade social e atuam sobre ela (cf. Fairclough, 1989:238). A projeção de um determinado enquadre interacional / contexto mental na interação é vista como um instrumento de poder, posto que tal projeção implica quem pode falar, como e o quê (cf. Lindstrom, 1992:32). O discurso da sala de aula (cf. Moita Lopes, 1995b) e o do consultório médico (cf. Ribeiro 1994), como, de resto, o de qualquer prática discursiva que envolva desigualdade em relações interacionais, i.e., relações assimétricas, exemplifica o papel que quem detém o poder exerce no controle de enquadres interacionais. Estou, portanto, adotando uma visão dialógica/sócio-interacional, que considera o discurso e a mente como fenômenos históricos, institucionais e culturais, afetados pelos embates pelo poder na sociedade.

É desse quadro teórico que, acredito, parte o interesse da LA por contextos institucionais, ou seja, o interesse pela centralidade dos processos interacionais para se ter acesso à compreensão dos problemas com que se defrontam as pessoas em contextos de ação. Tais contextos têm sido, cada vez mais, ampliados em LA: sala de aula, consultório médico, empresas, tribunais de justiça, lutas ecológicas, etc. A idéia de que as pessoas, ao agirem colaborativamente em um contexto de inter-ação, constroem o discurso, aprendem, atuam na resolução de tarefas, se envolvem em embates pelo poder, etc parece um caminho teórico que, além de ser compartilhado com outras áreas de investigação (o que por si só empresta respaldo ao trabalho do lingüística aplicado), pode revelar novas intravisiões para a resolução de problemas da prática de uso da linguagem, enfocados de outra forma anteriormente ou que só agora podem ser tratados com base nessa visão inovadora. A comparação de resultados de pesquisas realizadas em contextos institucionais diferentes pode ser também enriquecedora. Minha pesquisa em sala de aula, por exemplo, tem sido iluminada por pesquisa realizada em contextos de consultório médico (cf. Moita Lopes, 1995b em que traço um paralelo entre a interação em sala de aula e em consultório médico - cf. Ribeiro, 1994).

Cabe, ainda, mencionar que o tipo de pesquisa implícita no arcabouço teórico aqui esboçado requer um esforço de compreensão teórica **interdisciplinar** dos fenômenos focalizados, como espero, tenha ficado explícito em meu próprio texto. Isso significa que um suporte teórico conceitual globalizador da questão da linguagem em uso em contextos institucionais é essencial para o nosso tipo de trabalho, de modo que o pesquisador, com tal apoio, possa navegar pelas questões que o interessam, sem se preocupar em tiranizar todos os pesquisadores como uso de metalinguagens iguais. A ausência desta compreensão teórica conceitual pode levar a disputas

metalingüísticas estéreis e reveladoras de um nível de teorização inadequado à área (cf. Moita Lopes, 1995c).

Além disso, o fato de a pesquisa em LA se estender a contextos outros dos quais temos pouco conhecimento requererá intercâmbio com especialistas de áreas específicas, como medicina, direito, ecologia, etc, ie, um percurso transdisciplinar de investigação (cf. Moita Lopes, 1995c). Uma vez que esses domínios têm suas rotinas interacionais, valores, crenças específicos que regulam o que Foucault chama de "regimes de verdade" - "uma série de princípios que legitimam atitudes e práticas sociais particulares" (cf. Cameron et alii, 1992). Na verdade, estou indicando que esse foco transdisciplinar em contextos institucionais está redefinindo objetos novos de investigação em LA. Na redefinição desses objetos em contextos institucionais em que "pessoas reais" trabalham, amam, sofrem, aprendem, se envolvem nas malhas do discurso e, portanto, do poder - em resumo, se constroem e constroem os outros -, a relação entre poder, ética e pesquisa merece atenção especial.

3. Pesquisa, poder e ética

A operação científica, como um tipo de construção social através do discurso, não implica neutralidade ou objetividade, como, aliás Kuhn (1970) indica, a produção científica envolve processos de persuasão e propaganda (cf. Moita Lopes, 1994c). Assim, as Ciências Sociais têm sido freqüentemente usadas como forma de controle social no sentido de que têm ajudado a definir quem é competente na escola, formas de aumentar a produção em fábricas, a noção de desvio sexual, a relação entre gênero e desempenho no trabalho, etc, que, embora sejam apresentadas como categorias objetivas, servem ao interesse de grupos dominantes. Conforme Cameron et alii (1992: 2) apontam, "uma grande proporção de pesquisa social é conduzida sobre populações que, relativamente, não têm poder social. [Os pesquisados] são os trabalhadores de fábricas, os criminosos, os delinqüentes ... Sem dúvida, isso se deve, em parte, ao fato de que as elites poderosas freqüentemente se recusam a se submeterem ao escrutínio de pesquisadores - seu tempo vale muito, sua privacidade é cuidadosamente preservada. Outro motivo, também, é o de que muitas pesquisas sociais são diretamente inspiradas pela necessidade de compreender e, algumas vezes, mesmo controlar 'problemas sociais'". Nesse sentido, como ilustração, torna-se interessante refletir sobre a seguinte questão: enquanto em LA temos nos debruçado sobre as salas de aula da escola de 1^o e 2^o graus, qual de nós tem aberto as salas de aula da Universidade para a pesquisa? É notória a dificuldade em se obter permissão para fazer pesquisa em sala de aula de professores universitários. Aliás,

Cavalcanti (1994) já ressaltou a importância de, antes de submetermos a prática de um(a) outro(a) professor(a) a uma investigação, submetermos a nossa própria. Por tudo isso, quero concluir este trabalho com uma questão crucial em nossa área: a relação entre pesquisa, poder e ética.

Se a preocupação com questões de natureza ética, no sentido de respeitar os interesses do pesquisado, o seu direito de saber exatamente o que está acontecendo em seu contexto social, e de preservar a sua face, já era extremamente importante nos contextos de sala de aula em que, tradicionalmente, o pesquisador em LA atuava, esta problemática torna-se ainda mais crucial quando o lingüista aplicado caminha por outros espaços institucionais (empresas, hospitais, tribunais, etc) que, por suas próprias naturezas, podem mais facilmente oferecer dificuldades para quem, como pesquisado, permite que a sua ação na prática discursiva seja investigada. É claro que a noção de objetividade positivista que implica a possibilidade de ver o mundo social como existindo separadamente do ser humano, envolvendo, portanto, a possibilidade de controlar o pesquisado para evitar contaminação no resultado da investigação, se torna inaceitável na visão que estou apresentando neste trabalho, já que a primeira questão que se coloca para esse pesquisador positivista é se o fim justifica o meio: um problema de natureza ética existe aqui. Assim, questões sobre como os resultados serão usados, quem vai lucrar com eles, a preservação da face do pesquisado, quem está financiando o projeto, etc são centrais.

Em uma visão interpretativista de pesquisa, tais questões são também essenciais, mas aqui toda a problemática da intersubjetividade típica da construção discursiva é tomada como inerente ao próprio ato de investigação como prática social, sendo, portanto, um elemento importante e natural do ato de investigação (cf. Moita Lopes, 1994c) o envolvimento do pesquisado no ato da pesquisa e sua consciência sobre o processo a que se está submetendo. Ou seja, nas várias metodologias de natureza interpretativista, o pesquisado e suas percepções dos processos a que está submetido na prática discursiva, os seus conhecimentos, e a sua relação interacional com o pesquisador são parte da própria investigação.

Ainda aqui em uma abordagem interpretativista cabe a pergunta: o que se faz com esse conhecimento? As Ciências Sociais vêm sendo cada vez mais acusadas de usar atores sociais como pesquisados, mas de devolver-lhes muito pouco. Assim é que muitos têm defendido formas de pesquisa que transformam os atores sociais em pesquisadores de sua própria prática, de modo que o conhecimento produzido lhes dê poder / conhecimento (cf. Kincheloe, 1991; Cameron et alii, 1992; Harvey, 1990; etc). Como ressaltam

Gitlin, Siegel & Boru (1988:15), “É impossível para o pesquisador compreender o ‘sujeito’ a menos que entre em diálogo com o ‘sujeito’ com o objetivo de uma compreensão mútua. E este tipo de diálogo é improvável se se parte do princípio de que o papel do pesquisador é compreender e o do ‘sujeito’ é aplicar esta compreensão, ou pior ainda, ser compreendido”. Ou seja, a relação com o pesquisado não leva à sua emancipação mas à sua dominação. A discussão sobre tradições de pesquisa demonstra que, contrariamente ao que se diz em alguns círculos, na escolha de uma metodologia de pesquisa está implícita uma visão política que indica formas de relação entre as pessoas. Ou seja, a idéia comum nesses círculos de que certas questões estudadas quantitativamente fornecem dados melhores ou de que outras são melhores se estudadas qualitativamente não é tão simples assim (cf. Gitlin, Siegel & Boru, 1988:25) quando se começa a pensar a investigação sobre a relação entre a linguagem e contextos da ação humana.

Resta ainda, contudo, a questão: dar poder a quem? Quem são os pesquisados? O que vão fazer com o conhecimento? A questão é complexa. Por exemplo, um trabalhador sexista de uma fábrica pode adquirir conhecimento sobre as rotinas interacionais de opressão a que está submetido e usar este conhecimento para oprimir mulheres em casa ou homossexuais no bar da esquina. O exemplo parece caricatural, mas creio ser útil para chamar a atenção para a complexidade da questão, e, principalmente, para o fato de que nem toda pesquisa deve dar poder. A questão de quem merece poder envolve as convicções sócio-políticas do pesquisador (cf. Cameron et alii, 1992). Certamente, o pesquisador deve ter cuidado para que sua pesquisa não seja usada para tirar a voz e caçar o poder de quem está em situação de desigualdade. Fazer pesquisa, ie, produzir conhecimento, é uma forma de construção de significado prestigiada na sociedade e, portanto, impregnada das relações de poder inerentes à prática discursiva. Assim, os resultados de nosso trabalho podem ser usados para desempregar, condenar, criar incompetência, etc. Ao se engajar em um projeto de pesquisa, financiado por um banco sobre os problemas interacionais na empresa, por exemplo, cabe ter consciência sobre a quem este conhecimento vai dar poder.

Para finalizar, gostaria de citar Cameron et alii (1992:23) que definem três preocupações da pesquisa que dá poder, que me parecem úteis aqui: 1) “As pessoas não são objetos e não devem ser tratadas como objetos”, ou seja, têm direito a ter conhecimento sobre os processos discursivos a que estão se submetendo; 2) “Os sujeitos têm suas próprias agendas e a pesquisa deve tratar delas”, isto é, os pesquisados devem poder escolher questões de pesquisa que diretamente lhes interessem; e 3) “Se vale a pena ter

conhecimento, este conhecimento deve ser compartilhado”, respeitando-se, quero crer, a complexidade da relação entre conhecimento e poder a que me referi acima.

4. Conclusão

Espero ter justificado teoricamente o foco em contextos institucionais em LA como motivado por um interesse pelo estudo da ação mediada pelo discurso, que, atualmente, perpassa várias áreas de investigação e que, interdisciplinarmente, fornece um arcabouço teórico para ancorar as questões a serem investigadas. Mostrei também que tais questões, nos novos rumos que a pesquisa está tomando em nossa área, envolvem, sobretudo, a relação entre ética, poder e pesquisa.

NOTAS

- * Este trabalho tornou-se possível graças a uma bolsa de pesquisa do CNPq (CNPq 523730/94-2) e ao auxílio da FUJB (3825-3). Agradeço a Sílvia Brandão (UFRJ) pelas sugestões feitas a uma primeira versão deste trabalho.
- ** Agradeço a Maria Christina de Motta Maia (UFRJ) por me lembrar, de forma carinhosa, da lucidez e propriedade destes versos para iluminar este trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AILA Vademecum (1992) Information on the International Association of Applied Linguistics.
- BAKHTIN, M. (1981) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec.
- BRUNER, J. S. (1986) **Actual Minds, Possible Worlds**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CAVALCANTI, M. (1986) *A propósito de Lingüística Aplicada*. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 7: 5-12.
- _____. (1994) *Contradições na construção do discurso pedagógico em contexto transcultural*. **Anais da ANPOLL. Boletim Informativo 22**: 233.
- CAMERON, D., E. FRAZER, P. HARVEY, M. B. H. RAMPTON & K. RICHARDSON (1992) **Researching Language. Issues of Power and Method**. London: Routledge.
- CELANI, M. A. (1991) *Afinal, o que é Lingüística Aplicada?* **Intercâmbio, Anais do I INPLA**, PUC-SP.
- CICOUREL, A. V. (1974) **Cognitive Sociology**. NY: The Free Press.
- _____. (1992) *The interpretation of communicative contexts: examples from medical encounters*. In A. Duranti & C. Goodwin (eds.) (1992).

- COLE, M. (1985) *The zone of proximal development: where culture and cognition create each other*. In J. V. Wertsch (ed) (1985).
- CORACINI, M. J. (1994) *A banalização dos conceitos no discurso de sala de aula*. **Anais da ANPOLL, Boletim Informativo 22**: 234-235.
- DURANTI, A. (1986) *The audience as co-author: an introduction*. **Text 6/3**: 239-247.
- DURANTI, A. & C. GOODWIN (eds.) (1992) **Rethinking Context**. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDWARDS, D. & N. MERCER (1987) **Common Knowledge**. London: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. (1989) **Language and Power**. London: Longman.
- ____ (1992) **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press.
- FISH, S. (1980) **Is There a Text in this Class?**. Cambridge: Harvard University Press.
- FOUCAULT, M. (1981) **History of Sexuality, 1**. Harmondsworth: Penguin Books.
- FREIRE COSTA, J. (1992) **A Inocência e o Vício**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- GITLIN, A., M. SIEGEL & K. BORU (1988) *Purpose and method: rethinking the use of ethnography by the educational left*. Trabalho apresentado no encontro anual da American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana, mimeo.
- GUMPERZ, J. J. (1992) *Contextualizing and understanding*. In Duranti & Goodwin (eds.) (1992).
- HARVEY, L. (1990) **Critical Social Research**. Londres: Unwin Hyman.
- KINCHELOE, J. L. (1991) **Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment**. Londres: The Falner Press.
- KUHN, T. (1970) **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press.
- LAVE, J. & E. WENGER (1991) **Situated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- LINDSTROM, L. (1992) *Context contests: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu)*. In Duranti & Goodwin (eds.) (1992).
- MAGALHÃES, M. C. (1994) *O discurso na sala de aula: alunos, professores e pesquisador*. **Anais da ANPOLL, Boletim Informativo, 22**: 246-247.
- MARKOVA, I. (1990) *Introduction*. In I Markova & K. Foppa (eds) (1990).
- MARKOVA, I. & K. FOPPA (eds) (1990) **The Dynamics of Dialogue**. London: Harvester Wheatsheaf.
- MOITA LOPES, L. P. (1991) *Afinal, o que é Lingüística Aplicada*. **Intercâmbio, Anais do I InPLA (PUC-SP)**: 13-21.

- _____ (1994a) *Linguística Aplicada no Brasil: um olhar retrospectivo e prospectivo*. **Boletim Informativo da ANPOLL, 21**: 67-77.
- _____ (1994b) *Varição de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna*. In M. C. Mollica & L. P. Moita Lopes (orgs.) (1994) **Linguagem, Interação e Cognição**. RJ: Tempo Brasileiro, nº 117.
- _____ (1994c) *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. **D.E.L.T.A, 10(2)**: 329-338.
- _____ (1995a) *Perceptions of language in L1 and L2 teacher-pupil interaction: the construction of readers' social identities*. In A. Wenden & C. Schaffner (eds.) **Language and Peace**. Aldershot: Dartmouth Publishing Company.
- _____ (1995b) *What is this class about? Topic formulation in an L1 reading comprehension classroom*. In G. Cook & B. Seidelhofer (eds.) **Principle and Practice in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1995c) *Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada?* Trabalho apresentado na mesa-redonda intitulada Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada no IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, no prelo.
- NYSTRAND, M. & J. WIEMELT (1991) *When is a text explicit? formalist and dialogical perspectives*. **Text, 11/1**: 25- 41.
- NEWMAN, D., P. GRIFFIN & M. COLE (1989) **The Construction Zone**. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIBEIRO, B. (1994) **Coherence in Psychotic Discourse**. NY: Oxford University Press.
- SARBIN, T. & J. KITSUSE (1994) **Constructing the Social**. London: Sage.
- SHOTTER, J. & K. GERGEN (1993) **Texts of Identity**. London: Sage.
- WERTSCH, J. (ed.) (1985) **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1991) **Voices of the Mind**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1983) **Learning Purpose and Language Use**. Oxford: Oxford University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1968) **Philosophical Investigations**. New York: The Macmillan Company.