

RECORTE - REVISTA DE LINGUAGEM, CULTURA E DISCURSO

ANO 3 - NUMERO 4 - JANEIRO A JUNHO 2006

[início](#)

LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DISCURSIVO

Beatriz Maria Eckert-Hoff
UNINCOR e UNIANCHIETA

ABSTRACT - The main of this article is to make explicit the view of the reading and of the interpretation that we give to reading in foreign language. The reading and the interpretation gesture is guided by the French Discourse Analysis concepts and by some psychoanalysis aspects, that allow us to understand that the teacher-subject is crossed by a multiplicity of vowels that make him heterogenous. We want to study and to understand the reading in foreign language as a process, as interpretation gestures, that involve the citizen, history and the culture.

Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento,
mas ninguém diz violentas
as margens
que o comprimem.
(Bertolt Brecht)

INTRODUÇÃO

Este artigo visa a problematizar o processo de leitura em língua estrangeira (LE) a partir de uma visão discursiva. Entendemos, com Coracini (2000, p. 8), que o professor foi/é "formado para 'homogeneizar', para transformar o diferente em igual, para 'ensinar', transmitir conhecimentos, orientar atitudes, procurando transformar em algo controlável o que não pode ser controlado". Tradicionalmente a leitura em língua estrangeira é compreendida como tradução linear de palavras para a língua materna, para a busca incessante do significado dado 'intencionalmente' pelo autor, como garantia de uma unanimidade de interpretação. Em vista disso, este texto, apóia-se nas noções teóricas da Análise do Discurso de linha Francesa que nos permitem compreender a leitura em língua estrangeira como um processo, como *gestos* de interpretação, que envolvem o sujeito, a história e a cultura. Cabe ressaltar que, embora este estudo refira-se ao ensino de língua estrangeira, acreditamos que as reflexões aqui procedidas possam ser estendidas, também, às situações de ensino de língua materna.

1. O TECIDO DISCURSIVO

Discutir o ensino de LE implica explicitar a noção de linguagem, discurso e sujeito que fundamentam este estudo.

Bakhtin (1929) revela o caráter polifônico e dialógico da linguagem. Diferentemente de Saussure e de seu *objetivismo abstrato*, e de Humboldt e do *subjetivismo idealista*, Bakhtin valoriza a fala, que não é individual, mas está estreitamente ligada ao momento da enunciação, que instaura a intersubjetividade. O autor afirma que toda palavra é ideológica por excelência.

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. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1929, p. 95).

Para o autor, a palavra é sempre dirigida a um outro e, por ser social, é habitada por várias vozes carregadas de valores sócio-culturais, tornando-se, assim, um *palco de conflitos*. Para Bakhtin (1929), o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, a relação com o outro. Todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Nessa rede dialógica que é o discurso, instituem-se sentidos que não são originários, mas que fazem parte de um *continuum*, de já-ditos, de uma infinidade de vozes.

É do dialogismo bakhtiniano, de um lado, e da concepção de sujeito psicanalítico com inspiração lacaniana, de outro, que Authier-Revuz (1982; 1990; 1998) postula a teoria da heterogeneidade nos estudos da linguagem, heterogeneidade essa, entendida como constitutiva do sujeito e do discurso. O discurso é, sob esse enfoque, marcado pela multiplicidade e alteridade: "nenhuma palavra é 'neutra', mas inevitavelmente 'carregada', 'ocupada', 'habitada', 'atravessada' pelos discursos nos quais 'viveu sua existência socialmente sustentada'" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27). Todo discurso é constituído de já-ditos exteriores ao sujeito e produz sentidos em relação às formações discursivas (doravante FD) em que essas se inscrevem. Entendemos formação discursiva, a partir de Foucault (1969) e Courtine (1981), como práticas em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes, por meio do interdiscurso.¹

Dizemos sempre mais do que sabemos, assim como não sabemos totalmente o que estamos dizendo, pois um algo a mais da ordem do inconsciente e da determinação histórica e ideológica é sempre dito além da linearização do discurso (ECKERT-HOFF, 2002, 2004). Nesse sentido, trazemos também a contribuição de Derrida (1967) que entende que "o sujeito falante já não é aquele mesmo ou só aquele que fala. Descobre-se numa irreduzível secundariedade, origem sempre já furtada a partir de um campo organizado da palavra no qual procura em vão um lugar que sempre falta" (p. 120).

Daí os sentidos não serem unos, fechados em si mesmos, pois "a palavra proferida (...) é sempre roubada. Sempre roubada. Sempre roubada porque sempre *aberta*. Nunca é própria do seu autor ou do seu destinatário" (ibidem, p. 121).

Dessa perspectiva, o sentido da palavra jamais é transparente e o discurso mantém sempre relação com outros dizeres; o discurso, portanto, não é uma entidade homogênea; o sujeito, por sua vez, se constitui na relação com o outro

e pelo outro. Por ser atravessado e habitado pelo outro, o sujeito está inscrito sócio-historicamente e, embora tente camuflar a heterogeneidade que o constitui, é "atravessado pelo inconsciente e, por isso mesmo, impossibilitado de se reconhecer e de reconhecer o outro, já que é fragmentado, esfacelado, emergindo apenas pontualmente pela linguagem, lá onde se percebem lapsos, atos falhos" (CORACINI, 1999, p. 11).

Isso nos revela a complexidade que envolve o sujeito, inerentemente constituído pela falta, pelo desejo de completude, pelo desejo de querer ser inteiro, o que o move em busca da verdade. Verdade essa que, na perspectiva teórica aqui adotada, não pode ser entendida como única, fixa e estável, mas como verdades que são constantemente construídas e postuladas para certos momentos, em dados lugares (FOUCAULT, 1979).

A partir dessa perspectiva teórica, não podemos mais ver a leitura como algo fechado que se reduz à busca dos sentidos deixados pelo autor do texto, ou à busca de preencher lacunas e completar respostas. Derrida (1972a) afirma que, se um texto é colocado no papel e lido por outra pessoa em outro momento, será uma nova escritura, pois a primeira trama sempre será desfeita e ao mesmo tempo será tecida novamente, mas formando outros fios, tecendo-se, a cada fio, a ilusão de se prenderem os sentidos desejados na nova malha. Em suas palavras, "a escritura é rastro perdido, semente não viável, tudo o que no esperma se gasta sem reserva, força extraviada fora do campo da vida, incapaz de engendrar, de se repor e se regenerar a si mesma" (Ibid., p. 103).

Coadunando-se com esse autor, Coracini (2001) salienta que jamais duas leituras serão iguais, considerando a heterogeneidade do sujeito e do discurso, as crenças, os valores e os estereótipos que habitam o seu inconsciente. Jamais, no entanto, duas leituras serão totalmente diferentes, considerando que os sujeitos pertencem às mesmas FDs, ou seja, pertencem ao mesmo momento histórico-social que faz com que certos sentidos sejam possíveis e outros sejam excluídos. Jamais também um texto vai ter significados iguais se lidos em épocas diferentes, pois os sentidos não estão prontos, fechados em si mesmos.

Dado o caráter heterogêneo da linguagem, a leitura é entendida, nas palavras de Coracini (1995, p. 36), como "interpretação; sempre que lemos estamos interpretando, construindo sentido a partir do que somos, do momento sócio-histórico que nos constitui enquanto sujeitos", logo, leitura e interpretação andam juntas. A leitura não pode, pois, ser reduzida a mera decodificação de símbolos: é um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido $\frac{3}{4}$ sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. O sentido não existe em si mesmo, isto é, na sua relação transparente com a materialidade do significante, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas.

Nessa tessitura teórica, os sentidos dados a um texto serão sempre *fios possíveis* de serem desconstruídos. Isso implica dizer que não podemos tocar todos os fios de um texto, assim como os fios tocados nunca serão os mesmos entre os sujeitos alunos e professores: sempre haverá não-coincidências, dependendo da FD em que o sujeito está inserido e da posição que ocupa.

Tais observações nos levam a afirmar, com Authier-Revuz (1998), que, quanto mais se quer fazer coincidente um discurso $\frac{3}{4}$ diríamos, especialmente, no caso de leitura em LE $\frac{3}{4}$ mais ele se mostra não-coincidente, não suficiente, fortemente heterogêneo, uma característica constitutiva de todo discurso, segundo o qual toda palavra se constitui por um já-dito de outros discursos e é habitada pelo discurso-outro.

As não-coincidências do discurso podem ser relacionadas ao mito de Babel, que Derrida (1985) cunha como a não-coincidência de uma língua para outra.

Pelo mito de Babel Derrida postula que "A Torre de Babel" não representa simplesmente uma multiplicidade de línguas, ou a edificação de uma língua, mas a incompletude, a impossibilidade de acabar, de totalizar, de completar um significado. Assim, o autor defende a impossibilidade de uma tradução² ³/₄ entendida como leitura ³/₄ na busca original dos sentidos, já que não é possível tirar do texto o sentido primeiro.

Vale trazer, pois, os estudos de Robin (1993) quando cunha que somos estrangeiros na própria língua sendo que, na passagem de uma língua para outra há sempre uma borda, uma confusão babélica: uma transformação se sua própria língua em Babel, que vai da inquietante estranheza ao sentimento do estranho (p. 41).

A não coincidência dos sentidos de uma língua para outra nos leva a repensar o ensino de LE, que, não raro, ainda vem sendo centrado ³/₄ embora tenha sofrido influências de diversas abordagens do ensino de LE ³/₄ em torno da tradução da língua estrangeira para a língua materna. Isso nos leva a buscar as palavras de Prasse (1997, p. 71), ao afirmar que "o ofício de tradutor se sustenta de uma impossibilidade inerente. Jamais se pode traduzir todo o sentido", o que comprova a heterogeneidade, a não-coincidência das palavras, do discurso.

No caso da relação língua materna e estrangeira, entende Robin (1993, p. 07), o sujeito fica na borda, na margem, onde o estranho e a estranheza vêm se atar ao mesmo, ao maternal, ao fantasma da língua materna ou a esta impossibilidade de habitar o mesmo.

Dessa perspectiva podemos dizer, com Coracini (1997), que aprender uma língua estrangeira é buscar o estranho, o diferente, o outro. Tal estranhamento pode provocar medo ou atração, de modo que, em ambos os casos, "é o mesmo desejo do outro, desejo de plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua" (p. 161).

Consideramos necessário buscar o contexto histórico do ensino de LE, que indicia, inevitavelmente, sentidos possíveis.

2. AS DIVERSAS VISÕES DO ENSINO DE LE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Procuramos descrever, ainda que sucintamente, as diversas visões do ensino de LE, em determinadas situações históricas (década de 60 em diante) que constituem determinadas linguagens e apontam certos sentidos.

Conforme Coracini (1997), predominava, nos anos 60, no Brasil, o método tradicional, com ênfase na gramática e na tradução. Acreditava-se na transparência da linguagem, logo, o ensino de LE era baseado na transposição da língua materna para a estrangeira, de modo que "ler significava traduzir na sua língua o texto escrito em outra" (p. 154).

Já na década de 70, o método estruturalista-behaviorista (também chamado de método direto) atingiu seu auge e pressupunha uma concepção de ensino-aprendizagem de LE semelhante ao da língua materna, isto é, se reduzia à memorização de estruturas em situação de comunicação. Isso significava, conforme Coracini (1997),

expor o aluno à língua estrangeira, em situações de vida cotidiana - embora os diálogos fossem fabricados e obedecessem a uma progressão gramatical e lexical rígida -, fazê-lo ouvir e repetir as estruturas, até a sua total memorização e total assimilação. O ensino de LE se dava, pois, de forma artificial, com ênfase em

exercícios estruturais, esvaziados de significados (ibid).

A concepção behaviorista se caracterizou, pois, como um conjunto de respostas inviáveis a perguntas irrelevantes, com tentativas de 'adestramento' científico do aluno para a aquisição de uma segunda língua.

Em oposição ao ensino behaviorista insurgem, na década de 80, no Brasil (década de 70 na Europa), metodólogos e lingüistas aplicados, influenciados pela psicologia cognitivista, que propõem a abordagem comunicativa no ensino de LE. Desta vez, afirma Coracini (1997), a ênfase não está na imitação da forma como se adquire a língua materna, mas na simulação das situações reais de comunicação na língua a ser adquirida e, embora seja preconizado o uso da LE em aula, é recorrente o uso da tradução ou da comparação com a língua materna, quando isso facilitar a compreensão de itens gramaticais ou de aspectos culturais. O professor fazia perguntas aos alunos apenas para verificar o uso da forma sintática correta nas respostas. Praticava-se, nesse método, conforme Weininger (2001), um jogo de faz-de-conta, pois (para exemplificar) ninguém perguntava realmente o nome do colega ao lado, já que o sabia. Nesse sentido, os exercícios não passavam de uma simulação artificial. Essa abordagem, afirma Coracini (1997, p. 155),

embora tenha recebido, ao longo do tempo, influências de diferentes correntes lingüísticas (...), continuou a defender a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação e de sujeito dotado de razão e capaz de atingir a consciência e, portanto, o controle do processo de ensino-aprendizagem.

Já a década de 90 caracteriza-se pelo avanço dos processos de globalização econômica e cultural, que passaram a exigir, mais fortemente, competências específicas em línguas estrangeiras, o que suscitou o desenvolvimento de abordagens mais eficientes. Dentre outras, podemos citar o sócio-construtivismo, o mais difundido, que tem como fundamentação as teorias de Piaget e de Vygostsky (WEININGER, 2001). Conforme Weininger (2001, p. 50) "depois da relevância subjetiva dos conteúdos, o contexto social ou sócio-cultural no qual estes conteúdos e as estratégias para o seu processamento têm validade, exerce igualmente uma função chave". O autor acrescenta ainda que, normalmente, este contexto não coincide com a sala de aula, o que decorre na separação entre teoria e ação real no ensino de LE, e volta-se, então, a recursos do método tradicional e/ou do método comunicativo (anteriormente discutidos).

Podemos ver que as diversas abordagens, acima apresentadas, mesmo que de maneira diferenciada, se assemelham no sentido de evitar o confronto entre a LE e a língua materna, "passando para o professor e, conseqüentemente, para o aluno, a imagem de que aprender línguas é uma atividade sem conflitos" (Ibid., p. 156).

Daí podermos entender que, historicamente, a escola tem desenvolvido, especialmente nas aulas de LE, uma prática de demarcar uma suposta verdade, de abafar a diferença, de postular a homogeneidade e, assim, desenvolve uma prática de comprimir as margens,³ não possibilitando leituras possíveis a partir de um texto. Assim afirma Coracini (1997, p. 163):

A escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero 'repetidor' da voz do livro didático e/ou do professor, seguidor de esquemas e modelos

fornecidos a priori, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do 'bom leitor'.

Esses "modelos ideais de bom leitor" podem ser percebidos nas diferentes abordagens aqui discutidas e, embora tenham sofrido transformações pelas correntes lingüísticas como a pragmática, a lingüística textual e as teorias do discurso, não podem ser radicalmente separadas por décadas, tal qual aqui apresentadas (ainda que de forma bastante sucinta).

Assim, a leitura, logo interpretação, em LE, não pode ser única, definitiva; ela se constitui como um processo em que há sempre sentidos outros a desvendar, como um processo em que o conflito é constitutivo, uma vez que aprender uma outra língua, implica lidar com o estranho, com o outro, com o diferente.

Para isso, é preciso que o sujeito-professor não busque no texto uma suposta verdade, mas que saiba lidar com o desconhecido, com as novas possibilidades de significação, isso porque, como entende Derrida (1985), a interpretação não tem fim, há sempre outras 'cascas' a serem retiradas, cascas essas que se regeneram, produzindo outras cascas, indefinidamente.

Entendemos que a produção de sentidos em LE não pode ser reduzida à mera tradução literal, mas a uma tradução tal qual postulada por Derrida (1985) $\frac{3}{4}$ enquanto interpretação o tempo todo. Entendendo que a linguagem não é transparente, a mera tradução de uma língua estrangeira para a materna impede a disseminação de sentidos, a emergência do inefável, já que "o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna" (REVUZ, 1998, p. 225).

Conforme Coracini (2000, p. 7), o professor, especialmente o de LE, se reconhece como sendo de sua competência buscar o significado verdadeiro "investido pela autoridade (poder) que lhe confere o suposto saber". Tal autoridade é legitimada pelo aluno $\frac{3}{4}$ em função do jogo que ocorre na sala de aula, especialmente na de LE $\frac{3}{4}$, o qual obedece sem contestações, uma vez que vê a LE como pertencente ao outro.

Essa prática desconsidera a porosidade da linguagem e se mantém na crença de que a palavra contém uma verdade presente, verdade essa dita pelo autor e que precisa ser buscada pelo leitor. Tal prática mascara a heterogeneidade do sujeito e do discurso e leva a homogeneizar (ainda que ilusoriamente) a sala de aula, os sentidos, o texto, a língua estrangeira. Por conseguinte, ela *comprime as margens*, aprisiona o sujeito-aluno-leitor, mascara a subjetividade

O fato do aluno não conhecer a língua outra reforça o hábito de se ater à tradução de palavras, como portadoras do significado do texto. Esse hábito "que a escola vem enfatizar com o ensino (embora camuflado com atividades 'comunicativas') pela gramática e pelo léxico, mesmo na língua materna, reforça, ainda mais, no aluno, o sentimento de impotência diante do desconhecido", entende Coracini (1995, p. 31).

Tal abordagem, conforme a autora, impede a disseminação de sentidos, a emergência do inefável, do incontrolável, do inesperado, uma vez que propõe atividades que transformam a leitura em mero exercício de ler para decifrar códigos e transportá-los para a língua que não lhe pertence, que é do outro.

4. GESTO FINALIZADOR

Nosso estudo evidencia que, geralmente, a aula de língua estrangeira incita o apagamento da diferença. Entendemos, com Coracini (1995, p. 31), que tal apagamento se deve à

unidade aparente que reina na aula de leitura de LE, onde todos - alunos e professor - se debruçam sobre o texto, primeiramente, em busca de seu sentido, da intenção do autor, das marcas deixadas propositalmente por ele para garantir a unanimidade da interpretação, em busca, enfim, das idéias principais que todo texto deve conter; depois, em busca de aspectos gramaticais salientes.

Entendemos que é preciso que o sujeito-professor tenha possibilidades de discutir, em situações de sua formação, a concepção de sujeito e de linguagem para que possa buscar caminhos que possibilitem lidar com os conflitos, com a diferença, com o estranho, com o outro.

E isso não depende de novos métodos ³/₄ já que nenhum dá conta da complexidade que envolve o sujeito, de sua constitutividade heterogênea e conflituosa ³/₄ depende sim de uma postura do professor e da escola que deverão perscrutar caminhos possíveis para proporcionar um envolvimento com a LE, capaz de lidar com o conflito e com o estranhamento que a LE provoca no sujeito.

Considerando o sujeito cindido, clivado, constitutivamente heterogêneo, logo, impossibilitado de controlar a si mesmo e o outro, é preciso impedir ³/₄ no ensino de LE ³/₄ o apagamento do conflito, o abafamento da heterogeneidade, o encobrimento da diferença, já que, "aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro" (REVUZ, 1998, p. 227) e, como diz Robin (1993), é estar na borda que ata e desata os fios que ficam entre o fantasma da língua materna e a estrangeiridade da outra língua, língua do outro.

Leitura em LE, então, significa produzir sentidos e isso só se dá a partir da história de vida de cada um, das vozes que vão constituindo e (trans)formando a (re)significação e a emergência da subjetividade, o que implica o não encobrimento da diferença. Para que o aluno ³/₄ enquanto sujeito constituído historicamente ³/₄ possa manifestar sua subjetividade é necessário que sua voz seja ouvida, ao invés de abafada. É necessário, pois, que a sala de aula (e não cela de aula com suas grades curriculares)⁴ se constitua como um espaço em que a aula de LE ³/₄ parafraseando a epígrafe inicial ³/₄ não se arvore a função de ser a margem que comprima o rio para dizê-lo violento, mas sempre suspeite que tal violência pode ser incitada porque ela (aula de LE), enquanto margem, o violenta.

NOTAS

1 O interdiscurso é definido por Orlandi (1999, p. 31) como memória discursiva: "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra".

2 Para Derrida (1985), tradução é interpretação o tempo todo, por isso o mito de Babel em que Ba=pai e bel=Deus.

3 Referimo-nos à epígrafe inicial (Bertolt Brecht).

4 Expressão de Lauro Wittmann, citada por Weininger (2001, p. 47).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV* 26, 1982, p. 91-151.

_____. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19. Trad. J. W. Geraldi. Campinas, IEL, São Paulo: UNICAMP, 1990.

_____. *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

CARMAGNANI, A. M. G. Analisando as Visões de Leitura em LE de Alunos de 3º grau. In: CORACINI, M. J. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. *Letras e Letras*. Uberlândia, MG. 14 (1) 153-169, jun./dez, 1997.

_____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Autonomia, poder e identidade na aula de língua In: PASSEGI, L. (org.) *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino* - UFRN, 2000.

_____. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, M. J. R. R. & PEREIRA, A. E. (orgs.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB / EDUCAT, 2001.

COURTINE, J. J. (1981). Analyse du discours politique. *Langages*, Paris, n. 62, 127 p., juin, 1981.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. 2. ed. Trad. R. Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997.

_____. *Posições*. Trad. M. M. Barahona. Lisboa: Plátano, 1972a.

_____. *Des Tours de Babel*. Trad. J. F. Graham. In: GRAHAM J. F. *Difference in translation*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1985.

ECKERT-HOFF, B. M. E. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002.

_____. *O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor*. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Microfísica do poder*. 12 ed. Trad. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

GRIGOLETTO, M. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. F. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. *Revista Internacional*, Ano 1, n. 1. R.J., Paris, Nova York, Buenos Aires: Companhia de Freud, 1997.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. S. Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

ROBIN, R. *Le deuil de l'origine: une langue en trop, la langue en moins*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 1993.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: ALAB / EDUCAT, 2001.