

LÍNGUA ESTRANGEIRA, FORMAÇÃO DO PROFESSOR E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: A ESCRITA COMO LUGAR DE OBSERVAÇÃO

PATRICIA H. FRANZONI (*)

Universidade de Buenos Aires
phfp@arnet.com.ar

Introdução

A relação que os alunos constroem nas práticas de leitura, de fala e de escrita no texto acadêmico vem constituindo uma preocupação significativa nos diversos âmbitos do ensino superior. Com efeito, nos últimos anos, foram lançadas várias iniciativas que visam a resolver os denominados “problemas” de compreensão e produção de textos acadêmicos detectados em graduandos das diferentes disciplinas, uma vez que a esses textos é atribuído um papel

fundamental no processo de construção e circulação do saber e de vinculação com a comunidade científica¹.

No âmbito da formação docente na área da linguagem, o texto acadêmico aproxima o futuro professor de língua materna e de língua estrangeira do conhecimento específico sobre seu fazer pedagógico, ao mesmo tempo que instaura práticas de leitura, escrita e oralidade que o constituem, por si, em objeto de estudo.

De meu lugar de professora e pesquisadora na pedagogia de línguas, venho interrogando o relacionamento entre o texto acadêmico – em específico, as práticas de escrita de textos acadêmicos - e os alunos-futuros professores de língua estrangeira, como caminho para conhecer as representações que esses professores fazem da prática pedagógica. Pretendo, assim, encontrar elementos que contribuam para uma mudança na maneira de se construir o lugar social do professor de língua estrangeira, nos cursos de formação de professores².

Como passo inicial nessa direção, tomei as práticas de escrita de futuros professores de Português como Língua Estrangeira, como lugar de observação³.

O contexto da pesquisa

Apresento, neste trabalho, os resultados de uma pesquisa que se inicia com a detecção de problemas recorrentes na produção textual de alunos-futuros professores de Português no espaço disciplinar destinado à Didática do Português para falantes de Espanhol e à Lingüística Aplicada⁴.

A leitura e a correção de trabalhos escritos por alunos com 50% do curso de formação completado, me levaram a constatar: (a) que eles costumam incluir a voz dos textos teóricos sem diferenciá-la da própria voz; (b) que o discurso escrito que eles produzem possui abundantes marcas de oralidade coloquial, marcas que o distanciam do discurso escrito acadêmico; (c) que a presença da dimensão teórica no fazer pedagógico não é suficientemente reconhecida pelos alunos-futuros professores.

Como maneira de atender a esses problemas, resolvi, em primeiro lugar, em termos de “ações concretas”, incluir a produção textual enquanto “conteúdo” disciplinar, isto é, enquanto objeto de ensino. Em segundo lugar, privilegiei, na instância da correção, o reconhecimento da construção de um texto enquanto processo que requer de rascunhos e versões preliminares, re-leituras e revisões, consultas, orientação, reformulações, critérios de auto-correção e auto-avaliação até a elaboração de uma versão “final” que será, inevitavelmente, ponto de partida para outras reflexões e outras produções. Por último, e como recurso para acompanhar o funcionamento do processo de correção, resolvi entrevistar, numa primeira etapa, os alunos em cujos trabalhos tinha detectado dificuldades, deixando para uma segunda etapa, ainda em andamento, a realização de entrevistas com alunos cujas produções são consideradas “corretas”, bem como com professores-formadores de outras disciplinas.

Segue, na seqüência, uma seleção de fragmentos dos depoimentos coletados durante a primeira etapa⁵.

Nesses depoimentos, alunos argentinos e brasileiros⁶ avaliam as correções recebidas em diferentes produções escritas – resenhas, relatórios, provas ou monografias. Trata-se de textos em que, entre outros exemplos que deixo de enumerar, eles tiveram de analisar as práticas discursivas em diferentes aulas de língua estrangeira, identificar os pressupostos sobre os quais um livro didático para o ensino de português como língua estrangeira é construído, elaborar a análise pré-pedagógica de materiais de ensino, comparar diferentes tipos de provas, abordar tópicos vinculados ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras em geral e de português para falantes de espanhol, em particular.

À busca do lugar de enunciação

...se temos que ensinar um português “comunicativo”, se aprendemos de acordo com os princípios da abordagem comunicativa, por que não posso ser comunicativa nos textos que escrevo?...<B, e 3>

Nos enunciados que seguem abaixo, vemos emergir, no aluno escrevente que procura construir seu lugar de autor, a percepção de uma situação de conflito entre o texto teórico fonte e o texto por ele produzido. Esse conflito vem à tona ora no esforço por se afastar das palavras do texto consultado (i), ora na necessidade de utilizá-las (ii); no reconhecimento do saber do autor (ii) ou na resistência a esse reconhecimento (iii):

- (i) *...eu percebo que no texto o autor utiliza um tom mais sério, mais formal, mas se a pergunta está me pedindo para eu responder de minha própria perspectiva, por que minha maneira de falar – na verdade, escrever - não seria válida?... eu estava me esforçando por não utilizar as palavras do autor... <A, e 12>*
- (ii) *...a sensação é que se utilizo as mesmas palavras do autor consigo entender melhor o que ele está falando, posso chegar mais perto da idéia (...) também não saberia dizer com outras palavras, só quando eu já tiver aprendido, talvez... <C, e 7>*
- (iii) *...o que me incomoda sobre as citações é que muitas vezes, nas leituras, encontro idéias que eu já tive... por que, então, elas só podem pertencer ao autor que as escreveu e publicou? <B, e 15>*

Nas produções dos alunos, o conflito texto fonte/texto produzido pelo aluno se concretiza nas imprecisões das referências bibliográficas, na ausência de citações e, em casos extremos, na simples cópia textual do texto consultado.

O texto fonte representa a voz da teoria que é preciso “conseguir” entender (ii), a voz do saber que aparece em um “tom mais sério, mais formal” (i), enquanto a apresentação da “própria perspectiva” – (i) e (iv) – ou a “resposta certa” (v) pareceriam autorizar um registro coloquial.

- (iv) *...não estou entendendo por que é necessário eu reformular o comentário “Acho que a atividade foi boa, porque a turma adorou”. Que a turma tenha adorado, para mim, é suficiente, pois considero o prazer um elemento fundamental da aula de língua estrangeira e, se ele existe, há mais chance d(a) aprendizagem acontecer... <C, e 24>*
- (v) *...a meu ver, continua não ficando claro qual é o problema em escrever conforme a gente fala; afinal, estou dando a resposta certa <C, e 9>*

“Escrever conforme a gente fala” significa, neste contexto, presença de marcas de oralidade coloquial e, também, ausência de análise crítica. Assim, por exemplo, em trabalhos sobre práticas discursivas em sala de aula, são frequentes as descrições extremamente minuciosas do “acontecido”, do que professor e alunos “fizeram” ou “disseram”. A atenção costuma focalizar as palavras e ações do professor observado, que acaba sendo julgado de acordo com critérios baseados mais nas próprias preferências e na própria história de aprendizagens, do que na bibliografia sugerida. Certas representações acerca das características que definiriam uma “boa aula de língua estrangeira”, tais como evitar o uso da língua materna ou fazer correções sem interromper, por exemplo, são, às vezes, aplicadas de maneira automática, sem que as condições de produção em que emergem a interrupção ou o uso do espanhol sejam previamente avaliadas:

- (vi) *...mas afinal o professor pode ou não pode interromper? Todo mundo fala que não, e agora, você me sugere que nesse caso interromper foi bom? <C, e 14>*

A apresentação de livros didáticos será realizada mais através da descrição e da enumeração de itens isolados do que reconhecendo os princípios teóricos e metodológicos que orientaram a elaboração desses livros:

- (vii) *...acho que justifiquei bem por que o material é legal; falei que tem desenhos muito coloridos, material áudio variado, muitos exercícios ... <A, e 27>*

Como decorre dos exemplos que acabam de ser mencionados, a presença de abundantes marcas de oralidade coloquial está anunciando, no tratamento dos diferentes tópicos, uma análise que desconsidera os pressupostos teóricos que sustentam a prática pedagógica⁷.

A oralidade coloquial aparece, em alguns casos, justificada pela abordagem comunicativa de ensino de línguas, como em (viii), depoimento feito por uma aluna que iniciou o curso de formação com conhecimentos mínimos de português⁸:

- (viii) *...eu fiz bastante esforço por me afastar do texto escrito original dando uma resposta comunicativa, acho que não deveria reformular... (...) se temos que ensinar um português “comunicativo”, se aprendemos de acordo com os princípios da abordagem comunicativa, por que não posso ser comunicativa nos textos que escrevo?...<B, e 3>*

Por envolver outro tipo de discussão, não abordarei, neste trabalho, a avaliação sobre as contribuições e os prejuízos da abordagem comunicativa na pedagogia de línguas⁹. Do ponto de vista da formação e das decisões a serem tomadas nesse âmbito, contudo, o depoimento sugere algumas

perguntas que vêm a pôr em xeque o poder atribuído a essa abordagem. Entre outras, por que, para essa aluna, a única possibilidade de reformulação do texto fonte é a produção de um texto escrito em “português comunicativo”? Como justificar a escolha de um “português comunicativo” em um contexto acadêmico de enunciação? Por que a aluna não pode discriminar entre seu lugar de aluna-*aprendiz* de português e seu lugar de aluna - *futura professora* de português?

O espaço da formação deve oferecer respostas a essas perguntas. De um lado, tomando providências para que o futuro professor tenha acesso ao conhecimento das diferentes concepções de língua e de linguagem, de ensino e de aprendizagem que atravessam a prática pedagógica. De outro, encarando modos de contribuir para a compreensão dos limites e possibilidades de cada uma dessas concepções. Dessa maneira se estará formando um professor, ao mesmo tempo, capaz de dar conta dos princípios que sustentam sua prática pedagógica e em condições de assumir um lugar de enunciação como professor de língua estrangeira.

Para melhor entender esse lugar de enunciação, gostaria de evocar o sentido de *enunciar* apresentado por Serrani Infante (1998), uma vez que ele pode, a meu ver, esclarecer tanto os funcionamentos da compreensão e da produção em uma língua *outra*, quanto orientar o processo de formação do professor. Ao descrever o que ela entende como *modo de acontecimento da enunciação em segunda língua*, a partir de um percurso transdisciplinar com a Análise do Discurso e a Psicanálise, a autora considera que a língua não é *exterior a um sujeito que a adquire, como se o processo fosse de estocagem de palavras e de regras de combinação*. Em decorrência dessa concepção, Serrani Infante opta por defender o processo de *enunciar* em outras línguas e não de adquiri-las: *o termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos (portanto, muito mais do que informações referenciais). No ato de “nomear”, predicamos, estabelecemos posições ideológicas e subjetivas, relações de poder...* (cf. op. cit., págs. 148 e 150).

Parece-me que essa concepção do processo de *enunciar* pode orientar a construção das duas dimensões de “aprendizagem” que se desenvolvem no interior dos cursos de formação de professores de língua estrangeira. Uma dimensão inclui o aluno-futuro professor que continua “aprendendo” a fazer sentido em uma língua *outra* ao longo de sua formação¹⁰. A outra, o aluno-futuro professor que vai atribuindo e produzindo efeitos de sentidos da perspectiva do conhecimento específico sobre a prática pedagógica. Neste sentido, a proposta de Serrani Infante contribui para a busca de um lugar de enunciação-escrevente de textos acadêmicos tanto com alunos argentinos quanto com alunos que têm o português como língua materna e querem se tornar professores de português como língua estrangeira.

Com efeito, apesar de não precisar se instalar em uma língua alheia, esses alunos também encontram dificuldades na busca de um lugar de enunciação-escreventes de textos acadêmicos:

- (ix) *...como brasileira realmente nunca pensei que seria tão complicado escrever esse relatório (...) na verdade, no início, achava bastante esquisito receber correções sobre a produção escrita de alguém que não é brasileiro (...) não é por você, não, não me leve a mal; é que a gente acha que sendo a própria língua, sabe mais... <B, e 9>*
- (x) *...eu me pergunto se para os argentinos também é difícil escrever em espanhol... Nossa! Estou assustada de ver quanta coisa desconhecia do português! Acho que é mais duro ver de dentro, quando você já sabe, do que quando você não sabe... <B, e 32>*

Como fora antecipado na nota 6, é freqüente, na Argentina, no âmbito da formação de professores de português, a presença de estudantes que têm essa língua como materna, em sua maioria brasileiros, tanto entre os alunos quanto entre os professores. O convívio entre eles e os alunos e professores argentinos cria espaços de entrecruzamentos culturais particularmente interessantes para observar as representações de nativos e não-nativos tanto sobre a língua e a cultura de chegada e de partida, quanto sobre o saber atribuído a uns e outros.

Os alunos e professores não-nativos, ao tempo que nos constituímos em “representantes” dos diversos tipos de espanhol, temos a oportunidade de assistir, “ao vivo”, a um amplo leque de variedades e sotaques do português, incluindo aqueles de brasileiros – e, em menor proporção, de portugueses - que estão instalados há bastante tempo na Argentina.

Quanto à questão do saber do nativo sobre o do não-nativo, apesar de a oposição ter sido re-significada por vários autores, a representação do nativo como “dono” da própria língua continua gerando tranqüilidade e/ou inibição, conforme se percebe a possibilidade de consultá-lo ou de ser “descoberto” em uma construção errada¹¹. Assim, um professor argentino poderá sentir segurança e/ou insegurança em presença de seus colegas e alunos brasileiros ou portugueses. Já o aluno que tem o português como língua materna deverá experimentar o estranhamento diante do que tem como próprio e, com ele, a surpresa de descobrir que desconhece aspectos do funcionamento da própria língua e da própria cultura, da qual se considerava “dono”. Como vimos em (ix), a surpresa pode ser maior se ela se originar a partir de observações feitas por um professor não-nativo.

Ainda como exemplo da resistência a receber observações e correções sobre o português, mas vinculado com a falta de reconhecimento da dimensão teórica no fazer pedagógico, antecipada em (c), o depoimento (xi) limita as “considerações sobre como a gente escreve (...) à área de Língua e não a Metodologia”:

- (xi) *...sempre pensei que esse tipo de considerações sobre como a gente escreve correspondiam à área de Língua e não à Metodologia... para mim, Metodologia era aprender a trabalhar com fita áudio, com fita vídeo, com computador, com texto escrito, essas coisas... conhecer diferentes atividades, aprender diferentes técnicas (...) para cuidar da língua já temos Língua, Gramática, Fonética, Estruturas Comparadas... (...) <A, e 16>*

As palavras do aluno me parecem especialmente preocupantes. De um lado, elas se pronunciam a favor de uma abordagem fragmentada de saberes: as disciplinas “específicas” devem atender apenas os conteúdos da própria área, sem qualquer necessidade de estabelecer vínculos interdisciplinares. De outro, elas evocam a antiga imagem do professor de língua estrangeira como “dono absoluto e completo” de uma língua determinada, com capacidade para se pronunciar acerca de qualquer tipo de texto.

Ao reduzir-se tudo à “língua”, à materialidade lingüística, a dimensão discursiva da expressão verbal acaba sendo desconsiderada. Não existiriam, nessa perspectiva, modos diferentes de circulação do saber e, portanto, de dizer, no interior de cada disciplina, conforme as regras de sua comunidade interpretativa. Não existiriam, também, modos diferentes de dizer no interior de cada língua¹². A visão cindida entre a teoria e o fazer do professor que emerge de (xi) é tratada, ainda, em outro depoimento:

(xii) *...estava esperando chegar nas aulas de Metodologia para entrar em contato com a prática mesmo, não pensei que deveria ler e escrever sobre textos teóricos, lidar com terminologia tão complexa... <A, e 17>*

Interessa-me ressaltar, em (xii), a expectativa de vínculo com o cotidiano, que aparece, enquanto efeito de sentido, no desejo de entrar em “...contato com a prática mesmo” e na decepção perante a necessidade de “ler textos teóricos” e a dificuldade de “lidar com terminologia complexa”. Como em (xi), emerge um perfil de professor de língua estrangeira do qual não se espera capacidade crítica nem possibilidade de tomada da palavra senão através da mera experiência imediata, da urgência da prática concreta.

Considerações finais

A partir dessa representação do fazer pedagógico atravessada pelo instrumentalismo, apaga-se qualquer consideração da dimensão formativa da linguagem¹³ e, conforme decorre dos depoimentos incluídos neste trabalho, as dificuldades detectadas na produção textual são reduzidas à materialidade lingüística, desatendendo-se o papel dos processos discursivos, a relação língua-discurso.

O instrumentalismo que atravessa o fazer pedagógico, por sua vez, fortalece a antiga concepção do professor como “técnico”, cujo saber está ancorado apenas no fazer cotidiano, nas “técnicas pedagógicas”. Do lugar de mero conhecedor da prática empírica, o professor outorga à teoria o papel de uma dimensão à qual ele não pode aceder, pois não se encontra em condições de *enunciar*, de compreender e produzir efeitos de sentidos vinculados aos princípios que sustentam a prática pedagógica, no sentido que tomamos, acima, de Serrani Infante. O vínculo com a teoria fica, assim, reservado ao especialista, ao pesquisador acadêmico.

Sabemos, contudo, de nosso lugar de formadores, que a possibilidade de o aluno-futuro professor de língua estrangeira assumir a voz de enunciador, nos textos que lê ou que escreve, constitui um passo prévio crucial para a

construção de seu futuro lugar social no âmbito profissional e, para quem quiser também escolher este caminho, no âmbito acadêmico.

Portanto, resulta urgentemente indispensável assumir, no âmbito da formação, a responsabilidade de desconstruir essa imagem reduzida e redutora do lugar do professor de língua estrangeira e contribuir para uma mudança na maneira de se construir seu lugar social.

Essa mudança deve orientar-se, a meu ver, para a formação de professores com capacidade crítica de análise sobre sua própria prática pedagógica. Professores “pesquisadores”, capazes de *enunciar*, de tomar a palavra e sustentar decisões tanto pedagógicas quanto pedagógico-institucionais. Dentre as pedagógicas, justificar a escolha de materiais de trabalho, propor determinadas atividades, instaurar determinados funcionamentos da correção. Dentre as pedagógico-institucionais, argumentar, em reuniões de departamento, a favor do trabalho com a reflexão intercultural nas aulas de língua estrangeira; justificar, em reuniões de pais, o sentido do ensino de português; em reuniões com autoridades, solicitar uma carga horária maior para o ensino das línguas estrangeiras, entre outros exemplos possíveis.

Considero que esse caminho pode constituir uma primeira aproximação no sentido de fornecer aos futuros professores elementos que lhes permitam reconhecer e valorizar a presença da dimensão teórica no seu fazer pedagógico.

NOTAS

- (*) Agradeço a Silvana Serrani, da UNICAMP, pela leitura crítica das versões preliminares deste texto e a Manoel Gonçalves Corrêa, da USP, pela revisão do português.
- 1 Trata-se de iniciativas impulsionadas tanto pelas instituições em que os cursos de graduação se desenvolvem quanto pelos órgãos que avaliam programas em andamento e coordenam a criação de programas novos ou a redação de propostas curriculares.
- 2 Na Argentina, o professor pode ser formado na universidade ou nos “*Institutos de Formación Docente*” (IFD), considerados de nível “*terciário*” e não universitário. Segundo as representações ainda vigentes entre uma alta porcentagem de docentes argentinos, os IFD teriam fortalecido a formação no sentido da prática pedagógica mais concreta, da prática empírica, enquanto a universidade teria contribuído para a formação na prática de pesquisa. Os preconceitos que decorrem dessa concepção dicotômica do fazer pedagógico atravessam toda a discussão sobre a formação do professor; a dicotomia tem, ainda, uma conseqüência direta afetando o futuro acadêmico desses professores: aqueles formados nos IFD não têm acesso a cursos de pós-graduação universitários senão, através da obtenção de uma “licenciatura”

(título universitário de graduação que pressupõe um trabalho de pesquisa e uma “tesina” – monografia de conclusão de curso).

- 3 Considero relevante esclarecer que a formação de professores de Português se inicia, na Argentina, em 1954, no *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”* da cidade de Buenos Aires, instituição que forma professores em línguas estrangeiras desde os primeiros anos do século XX. A partir da década de 90, a formação em Português é oferecida por outros IFD e por universidades de diversas províncias (cf. Franzoni, 1999).
- 4 Nos IFD e nas universidades, esse espaço disciplinar costuma aparecer sob o nome de “*Metodología de la enseñanza de...*”, “*Didáctica de...*”, “*Enseñanza de...*” ou “*Metodología y práctica de la enseñanza*”. Os cursos de formação docente, com uma duração mínima de quatro anos, costumam oferecer dois ou três anos de “*Metodología*”.
- 5 Os fragmentos incluídos neste trabalho pertencem a um corpus de entrevistas realizadas em cursos de formação oferecidos por um IFD (grupo A) e por uma universidade nacional regional (grupo B); incluo, ainda, fragmentos de entrevistas com futuros professores de português realizadas em seminários e oficinas organizados pela Secretaria da Educação e pelo Ministério da Educação. Identifico, em cada depoimento, o grupo e o enunciador; por exemplo, <A, e 7> está indicando o enunciador 7, pertencente ao grupo A.
- 6 Apesar de ter diminuído, nos últimos anos, comparativamente à primeira época da conjuntura Mercosul, a presença de alunos brasileiros é constante nos cursos de formação de professores de português da Argentina. Note-se que convênios e contratos individuais vêm possibilitando a presença de professores brasileiros e que, através do Instituto Camões de Portugal, as instituições contam, também, com a colaboração de professores-leitores portugueses. Ainda neste trabalho serão feitas algumas considerações sobre os efeitos do convívio entre alunos e professores nativos e não-nativos nos cursos de formação.
- 7 Minha preocupação pela presença de marcas de oralidade coloquial nas produções escritas dos alunos se origina mais no vínculo que essas marcas estabelecem com a ausência de análise crítica do que em uma concepção da escrita e da oralidade como domínios autônomos. Da perspectiva do ensino da produção textual, concordo com Corrêa (2001), quanto à necessidade de se reconhecer a *heterogeneidade constitutiva da escrita*, de se encarar os *vários modos de relação entre o oral e o escrito como recursos lingüísticos úteis para o processo de produção do texto* (cf. pág. 163).
- 8 Note-se que, na Argentina, todo candidato aos cursos de formação de professor em língua estrangeira é submetido a uma prova de admissão na língua-alvo. Ainda que os critérios possam variar conforme a instituição, poderíamos afirmar que os requisitos mínimos exigidos correspondem atualmente a um nível de proficiência intermediário *standard*. O fato de o português possuir uma história diferente, no sistema formal argentino, comparativamente a línguas como alemão, francês, inglês e italiano, obstaculiza, por enquanto, a instauração de uma prova de admissão com

características similares às das outras línguas. Em decorrência disso, é freqüente que uma quantidade considerável de alunos aceda ao curso de professor de português com um nível mínimo de conhecimentos e complete esses conhecimentos ao longo dos quatro ou cinco anos do curso de formação.

- 9 Para uma análise pormenorizada sobre a comunicação na pedagogia de línguas, ver Franzoni, 1992.
- 10 Estou utilizando a expressão “continuará *aprendendo...*” no sentido amplo do termo *aprender*. Sobre as concepções de *aprendizagem* de língua estrangeira que orientam minha posição, ver Franzoni, op. cit., Revuz, 1998 e Serrani-Infante, 1997 e op. cit.
- 11 Autores como A. Celani, P. Charaudeau, D. Coste e L. Dabène têm se preocupado com desmistificar o lugar do professor nativo e com caracterizar o espaço da língua materna e da língua estrangeira como categorias não estanques.
- 12 Cf., em Serrani-Infante, 1997, o conceito de formação discursiva.
- 13 Cf. Corradi et alii, 2001 e Franzoni, 2002.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corradi, L., Franzoni, P., Gassó, L., Klett, E. & Valsecchi, R. (2001) *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras – Niveles 1, 2, 3 y 4*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento: Dirección de Currícula.
- Corrêa, M. L. G. (2001) “Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português”. Em Signorini, I. (org.), *Investigando a Relação Oral/Escreto e as Teorias do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 135-166.
- Franzoni, P. (1992) *Nos Bastidores da “Comunicação Autêntica”. Uma reflexão em Lingüística Aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (1999) “La enseñanza del portugués. Situación actual”. Em *I Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas. Lenguas y Educación Formal*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp. 93-98.
- _____. (2002) “Dimensión instrumental / dimensión formativa. Apuntes sobre el lugar de las lenguas extranjeras en contexto escolar”. A sair em *Versiones, n° 13*. Buenos Aires: Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires.

- Revuz, C. (1998) “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. Em Signorini, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 213-230.
- Serrani-Infante, S. (1997) “Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas”. Em *Delta 13, 1*. São Paulo: PUC.
- _____. (1998) “Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA”. Em *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade*. Signorini, I. & M. Cavalcanti (orgs.). Campinas: Mercado de Letras, pp. 143-167.