

# **UMA PROPOSTA DISCURSIVA DE LEITURA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLES**

**DÉBORA C. M. BAGHIN SPINELLI**

**Universidade Estadual de Campinas  
Dbspinelli@aol.com**

## **1. Introdução**

Em geral, as aulas de leitura em língua inglesa nas escolas de nosso país parecem vir sendo caracterizadas por atividades em que o texto é usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário, ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputam como importante ensinar. Além disso, grande parte desses professores ainda conduzem as aulas de leitura impondo *sua* interpretação do texto trabalhado, admitindo pouco ou nenhum ‘desvio’ por parte do aluno. O professor, investido de um

papel soberano outorgado pela instituição escolar, conduz o aluno para a sua leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, e, portanto, a única correta.<sup>1</sup>

Não é de se admirar que propostas de trabalho como essas estejam também presentes em nossas universidades, em especial, nos cursos de formação de professores de língua inglesa, fomentando um círculo vicioso no qual professores, futuros professores (e seus futuros alunos), acabam sendo ‘naturalmente’ integrados.

Preocupados com esse quadro e partindo de uma concepção de texto não como um mero produto lingüístico, mas como instância de um processo discursivo do qual fazem parte memórias discursivas e condições de produção (M. Pêcheux, 1990), temos por objetivo apresentar e discutir neste artigo uma proposta de aula de leitura em língua estrangeira – inglês, a partir de duas perspectivas: exporemos, em primeiro lugar, a proposta por nós trabalhada em um curso de formação de professores em uma universidade pública mineira em 1997, e, em seguida, uma abordagem alternativa dessa mesma aula, elaborada algum tempo depois (com base em S. Serrani-Infante, 2000), fruto da articulação de nossas atividades de pesquisa em Análise de Discurso à nossa experiência como professores de Prática de Ensino.

Num primeiro momento estaremos tratando desse nosso trabalho anterior, trazendo esclarecimentos sobre o contexto onde ele foi realizado, sobre as bases teóricas que nos norteavam naquela proposta, e apresentando na íntegra um planejamento de aula de leitura em língua inglesa, como elaborado na época por um de nossos alunos do curso de Prática, sob a nossa orientação. Em seguida, estaremos nos detendo no campo teórico-analítico da Análise de Discurso (AD), ao qual nos filiamos, enfocando nele mais especificamente as considerações feitas sobre o processo de *produção* de leitura, condição necessária para podermos, nesse segundo momento, apresentar e discutir nossa abordagem alternativa da aula de leitura apresentada. Nesse momento aproveitaremos para retomar o primeiro planejamento de aula e comentá-lo a partir dessa perspectiva discursiva.

## **2. Uma proposta de prática de leitura em cursos de formação de professores**

### **2.1. Contexto de trabalho**

O planejamento de aula de leitura que estaremos primeiramente apresentando foi resultado de um trabalho que realizamos em 1997, ao ministrarmos a disciplina *Prática de Ensino de Língua Inglesa 2*, do curso de Letras de uma universidade pública mineira. Nessa disciplina, normalmente, os alunos-professores são levados a discutir o processo de leitura em língua estrangeira - inglês e a planejar e ministrar aulas de leitura para as comunidades civil e acadêmica, sob a orientação do professor responsável, em *estágios supervisionados*.

Na disciplina de *Prática 2* em questão, ministramos no semestre mais ou menos seis horas-aula semanais, que se dividiam em três encontros dos alunos-professores conosco. Nos primeiros dois meses do curso, essas aulas estiveram voltadas para o estudo de questões relacionadas ao processo de leitura em língua inglesa e à discussão sobre o planejamento de aulas com enfoque no ensino de *estratégias de leitura*. Esse período foi destinado ao que se chamava na instituição de “aulas teóricas”. A partir do final do segundo mês e início dos meses subsequentes demos início às aulas conhecidas como “aulas práticas”. Estas começaram com os alunos-professores ministrando aulas de *Inglês Instrumental* para os próprios colegas (a fase dos “*Micro-Teachings*”), e depois, para grupos de alunos da comunidade (os *estágios supervisionados*).

Com base em uma concepção *interacionista* de leitura,<sup>2</sup> discutimos e orientamos nossos alunos no planejamento (e docência) de aulas nas quais *estratégias de leitura* seriam enfocadas. As estratégias trabalhadas foram as seguintes<sup>3</sup>:

1. *Predição e conhecimento de mundo*;
2. *uso do contexto*;
3. reconhecimento no texto: de *cognatos*, e 4. de *informação verbal e não verbal*;
5. *Skimming* (‘busca por informações gerais no texto’);
6. *Scanning* (‘busca por informações pontuais no texto’);
7. reconhecimento no texto: de *marcadores de discurso*, 8. de *grupos nominais*,
9. de *elementos de referência*, e,
10. análise de textos *informativos*,
11. *apelativos*, e,
12. *emotivos*.

Respeitando essa ordem de apresentação das estratégias nos *estágios supervisionados*, os alunos se revezavam no planejamento e na atividade de ministrar as aulas. Pedíamos a eles também que entregassem um texto junto a esses planejamentos, chamado de “*teacher’s notes*”, onde deveriam justificar a elaboração de cada atividade ou exercício proposto em suas aulas de leitura, assim como a escolha dos textos trabalhados.

A seguir, apresentaremos um planejamento de aula elaborado por uma aluna-professora nesse período, assim como suas justificativas de cada uma das atividades propostas para a aula. Poderemos através dessa apresentação, vislumbrar como as aulas de leitura eram planejadas nesse

curso, e ter parâmetros de comparação entre este tipo de proposta e a que traremos posteriormente.

## 2.2. Uma proposta de aula de leitura em língua inglesa

O planejamento elaborado por Leilane<sup>4</sup> visava tratar do reconhecimento de *grupos nominais* em textos em língua inglesa, a oitava estratégia de leitura listada acima. Quando esta elaboração se deu, Leilane e seus colegas já estavam envolvidos com os *estágios supervisionados* na universidade, portanto, essa aula seria (e foi) ministrada à comunidade.<sup>5</sup> Por haver uma ordem de apresentação e trabalho dessas estratégias, sugerímos aos alunos-professores que sempre procurassem retomar (de alguma forma) aquelas já vistas no curso, além, é claro, de se dedicarem à abordagem da estratégia a ser aprendida.

O texto escolhido pela aluna-professora para essa aula foi retirado de um material produzido especialmente para o trabalho de leitura de textos em língua inglesa, um *Reader*. Colocado por nós à disposição dos alunos do curso como material de consulta, esse *Reader* fazia parte de uma série de outros, cada um tratando de assuntos específicos (por exemplo: “Inglês Internacional”, “A Família Real Britânica”, entre outros<sup>6</sup>). O texto escolhido por ela, intitulado “*Rainforests*”, pertencia ao *Reader* “*The Green World*” (“O Mundo Verde”), cujo índice era composto de temas ecológicos variados. Vejamos esse texto a seguir:<sup>7</sup>

### RAINFORESTS

**1 In the last forty years, half of the world's rainforests have disappeared. 2 If this continues for the next forty years, millions of species of plants and animals will become extinct. 3 And that's just the beginning...**

#### 4 Rainforest Data

5 . Rainforests grow in countries near the equator. 6 They receive 2 metres-10 metres of rain every year.

7 . There have been rainforests on Earth for over 75 million years. 8 That makes them the oldest habitats on the planet.

9 . Nearly 60% of rainforests are in Central and South America. 10 The rest are in West Africa, Zaire, South East Asia and the Pacific Islands.

11 . Half of all the species of butterflies, birds, flowers, trees and insects live in rainforests. 12 Fifty species become extinct every day.

#### 13 People in the Rainforest

14 Tribes have lived in the rainforests of South America for over 10,000 years. 15 People like these have the oldest cultures on Earth. 16 But now they are in serious danger. 17 When Columbus sailed to the America

500 years ago, between six million and nine million people lived in the Amazon rainforest. 18 Today that number is less than 200,000. 19 Since 1900, 87 tribes have disappeared completely. 20 Why? 21 Because outsiders shot them, poisoned them and gave them diseases.

## 22 Why is the Crisis Happening?

23 There are two main reasons.

24 1. *Because Third World farmers don't have enough land.*

25 800 million people in the Third World have nowhere to grow food for their families. 26 250 million of them are destroying the rainforest simply to live.

27 2. *Because rich countries depend on rainforest products.*

28 Modern life in the First World depends on rainforest products. 29 These include:

30. **Minerals.** 31 Experts say that man has discovered only 10% of the minerals in the Amazon area.

32. **Wood.** 33 By the year 2000 America alone will import \$2 billion of rainforest wood.

34. **Medicine.** 35 25% of all medicines contain rainforest products.

36. **Rubber.** 37 For tyres on cars, buses and lorries all over the world.

## 38 The Effects of the Crisis

39 The world's rainforests are facing a total disaster. 40 Some scientists say it's even worse than the effects of a nuclear war. 41 The rainforest fires in Africa, for example, are so big that they appear in satellite photos.

42 But it's not just a question of disappearing tribes, trees and species.

43 It's a question of climate, too. 44 Our planet needs healthy rainforests to control its temperature. 45 Without them, the Greenhouse Effect will just get worse and worse.

## 46 The Answers

47 It's impossible to stop rainforest destruction completely. 48 Too many countries – rich and poor – depend on it. 49 But it is possible to make it less serious. 50 To do this, governments must plan and work together. 51 Here's how.

52 1. *More conservation.* 53 At the moment only 5% of rainforests are national parks. 54 Governments need to protect more land and grow more new trees.

55 2. *More Third World Aid.* 56 Many poor countries are burning and cutting down their rainforests simply for money. 57 More aid will help them to develop different industries. 58 Then they won't have to destroy their environment.

59 3. *More planning.* 60 Rainforests are like fossil fuels – we can only use them once. 61 Governments need to plan for the future – not just today. 62 That means using fewer rainforest products.

63 4. *More education.* 64 Books, articles, reports and photos can all make difference to the rainforest crisis. 65 In the past most people simply didn't know the facts. 66 Today they do. 67 Because of this there is now more pressure on governments to:  
68 - stop destroying and start conserving rainforests.  
69 - use fewer rainforest products.  
70 - give more aid to Third World countries.

Although this book is not printed on recycled paper (which is unsuitable for high-quality colour reproduction), no rainforest products are involved in its manufacture. The paper used is from sustainable forests, where for every tree cut down another is planted in its place.

Após encontros de orientação conosco, a aula de leitura de Leilane foi planejada e elaborada da seguinte maneira:

#### **Grupo Nominal**

**OBJETIVO:** *Ao final desta unidade, você deverá ser capaz de identificar e interpretar corretamente grupos nominais.*

**Grupo nominal** é um grupo de palavras relacionadas entre si. Num grupo nominal encontramos o núcleo e os modificadores. O núcleo é representado pelo substantivo e os modificadores são representados por artigos, numerais, pronomes, advérbios, adjetivos e, até mesmo, por substantivos com função de adjetivo. Convém ressaltar que os advérbios, no grupo nominal, precedem o adjetivo modificando-o. É necessário, porém, chamar atenção do leitor para o fato de a língua portuguesa e a língua inglesa apresentarem peculiaridades na formação desses grupos nominais.

1- Observe, com seu colega ao lado, os exemplos abaixo. Na 1<sup>a</sup> coluna estão os **Grupos Nominais** escritos em inglês. Na 2<sup>a</sup> coluna, estão os mesmos **Grupos Nominais**, escritos em português. Qual a diferença entre eles?

#### **Nominal Groups**

United Nations Organization  
World Health Organization

#### **Grupo Nominal**

Organização das Nações Unidas  
Organização Mundial da Saúde

Vamos fazer aqui uma breve revisão dos modificadores para melhor ajudá-lo na identificação dos Grupos Nominais.

#### **a) Artigo indefinido: A ou AN**

Exemplos: a man, a car, a teacher, a dog, a university, a student / an orange, an egg, an apple.

**b) Artigo definido: THE**

Exemplos: the sun, the coffee, the boy, the history, the orphan, the United States.

**c) Numeral:** one, two, three, first, second, third....

**d) Pronomes demonstrativos:** Singular: THIS / THAT – Plural: THESE / THOSE

Exemplos: this man, that girl, these houses, those pictures.

**e) Caso Possessivo:** 's – boy's car, Mary's book, students' classroom.

**f) Pronome Possessivo Adjetivo:** MY / YOUR / HIS/ HER/ ITS/ OUR/ YOUR/ THEIR

Exemplos: my boyfriend, your cat, his job, her hair.

**g) Adverbs:** badly, potentially, very, quickly, surprisingly, well, ...

Exemplos: well dressed woman, potentially priceless species.

**h) Determinantes Quantitativos:** MANY / FEW, MUCH / LITTLE, SEVERAL, SOME, ANY.

Exemplos: many pens, much water, several photographs, little money.

**2-** Com base nas informações acima, leia os **Grupos Nominais** abaixo. Circule o núcleo, sublinhe os modificadores, e dê a classe gramatical de cada componente.

a) The great comet.

b) A modern working farm.

c) the school girl's massacre.

d) Sherwood forest visitors centre.

e) A better street guide.

f) A cosmopolitan city.

Seus objetivos nessa primeira etapa da aula eram: “*levar o aluno a reconhecer os grupos nominais (G.N.s) em um texto ou simples sentença, e conscientizá-lo da importância que esta estratégia lhe oferece para melhor compreender todo o conteúdo do texto ou sentença*” (t'n)<sup>8</sup>. Com a atividade de **n.1**, a aluna-professora procurou “*descontrair os alunos e colocá-los pré-dispostos a compreender o novo conteúdo.*” (t'n). Com a de **n. 2**, ela propôs aos alunos uma revisão “*de pontos gramaticais necessários ao reconhecimento de um G.N. para saber distingui-lo no texto e facilitar seu entendimento*” (t'n). E acrescentou: “*Após a*

*explicação gramatical, o aluno deverá ser capaz de circular os núcleos dos G. Ns dados, sublinhar os modificadores, classificando-os e se assegurará da importância do mesmo. Verá como é importante identificar o núcleo do G.N. para entender melhor o texto” (t'n).*

Seu planejamento continua com as seguintes atividades propostas:

- 1) Empregando a estratégia de leitura “Skimming”, escreva, com suas palavras, qual é o assunto do texto.
- 2) Leia o texto novamente e responda:
  - 2.1) De onde ele foi retirado?
  - 2.2) Faça uma lista das marcas tipográficas, das palavras repetidas e das cognatas e verifique através delas, algumas informações relevantes sobre o texto lido.
  - 2.3) A que se referem os elementos de referência abaixo. (Indique a(s) linha(s) em que você achou sua resposta).
    - a) **They** receive 2 metres-10 metres of rain every year (linha 06) \_\_\_\_\_
    - b) But now **they** are in serious danger (linha 16) \_\_\_\_\_
    - c) Without **them**, the Greenhouse Effect will just get worse and worse (linha 45) \_\_\_\_\_
    - d) Too many countries – rich and poor – depend on **it** (linha 48) \_\_\_\_\_
  - 2.4) Retire do texto 10 (dez) Grupos Nominais. Marque seus respectivos núcleos e não se esqueça de dizer em que linha os encontrou:  
\_\_\_\_\_

- 2.5) Discuta com o seu colega ao lado sobre a situação das florestas em território nacional.’  
\_\_\_\_\_

Nessa segunda etapa, Leilane procura, com a primeira atividade, revisar as estratégias de *skimming, predição e uso de informação não verbal*. Segundo ela, “*o aluno irá prever o assunto do texto através do uso das estratégias mencionadas. Isto valorizará cada vez mais a importância de fazer suposições, observar as figuras, as marcas tipográficas e passar os olhos rapidamente por todo o texto antes de lê-lo cuidadosamente* (t'n). Em 2.1, ela procura garantir a atenção do aluno à fonte do texto trabalhado; em 2.2. busca “*fazer com que o aluno, através da estratégia de scanning volte ao texto e identifique as marcas tipográficas, cognatos e palavras repetidas. Com isto, segundo ela, ele estará buscando informações específicas que o levará à compreensão do texto. Sempre mostrando ao aluno a importância do uso das estratégias*” (t'n). Em 2.3, a aluna-professora tem por objetivo “*levar o aluno a buscar o elemento de referência dos pronomes grifados. Ele vai perceber a importância de se observar estes pronomes, relacionando-os ao que eles se referem para a compreensão do texto*” (t'n). Em 2.4, novamente o objetivo é “*fazer com que o aluno seja capaz*

*de identificar os G.Ns e marcar seus núcleos. Facilitar seu entendimento*” (t'n). Em 2.5, “os alunos deverão se posicionar criticamente em relação ao assunto trabalhado no texto” (t'n). Segundo Leilane, o objetivo é “provocar um pequeno debate final” (t'n).

Antes de tratarmos de nossa abordagem alternativa (discursiva) dessa aula, faremos breves considerações a respeito das diretrizes teórico-analíticas da AD, nas quais nos apoiamos, e enfocaremos de modo particular o processo de *produção* de leitura como concebido nessa área. Este é um momento de particular importância por trazer sustentação para as discussões que faremos, em seguida, de nossa abordagem alternativa como também desse nosso momento anterior de trabalho, cuja proposta de aula foi apresentada acima.

### 3. Uma perspectiva discursiva de leitura

O discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, questão fundamental para a AD. Nessa perspectiva, o discurso é considerado não como um mero conjunto de frases, mas como uma totalidade lingüístico-histórica específica além da soma das frases que o constitui. É efeito de sentidos entre locutores, o que implica dizer que os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a **exterioridade**, nas condições em que eles são produzidos.

As condições de produção de um discurso compreendem fundamentalmente os interlocutores, a situação, e também a memória, como parte constitutiva. Essa memória discursiva, ou interdiscurso, disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. O fato de que há um já-dito, que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia.<sup>9</sup>

A distinção conceitual de dois níveis de análise: o **interdiscursivo** e o **intradiscursivo**, constitui um suporte teórico fundamental para os deslocamentos de abordagem que pretendemos realizar aqui. É importante saber que o intradiscursivo se refere à dimensão horizontal do dizer, ao fio do discurso, à dimensão linear da linguagem. Ao focalizarmos o intradiscursivo, examinamos o que um enunciador efetivamente formula num momento dado, em relação que que disse antes e dirá depois. Nesse nível se estuda a construção de representações imaginárias no âmbito do registro discursivo em que os objetos de discurso *se ligam* na cadeia da formulação. Quanto ao **interdiscursivo**, este remete à dimensão vertical, não linear do dizer, à rede complexa de formações discursivas em que todo dizer está inserido.<sup>10</sup> Daí se tem, nessa perspectiva, que na produção/compreensão em segunda língua (ou, língua estrangeira) do sujeito, materialidade lingüística e processo discursivo operam **interdependentemente**.<sup>11</sup> A materialidade lingüística é da ordem do sistema da língua (o *intradiscursivo*), que só se realiza em processos discursivos (o *interdiscursivo*).

Segundo a perspectiva discursiva, todo texto resulta de uma infinidade de outros textos e se constrói a partir de determinadas condições de produção

marcadas pelo imaginário discursivo. O estudo das condições de produção comporta: a) os participantes na interação lingüística (neste caso, autor e leitor), considerados como sujeitos determinados social e ideologicamente, e b) o objeto discursivo. Tanto a) como b) funcionam através de *formações imaginárias*, ou seja, são representados, no próprio texto, os lugares que os interlocutores atribuem a si mesmos e aos outros, a imagem que fazem do objeto e a imagem que ambos têm da língua.

Há um leitor virtual inscrito em todo texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Dentro desse imaginário discursivo, seria o leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Quando um leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente. A relação básica que instaura o processo de leitura é a do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. **O leitor**, portanto, **não interage com o texto** (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc). A relação sempre se dá entre pessoas, relação social, histórica, ainda que (ou porque) mediada por objetos (como o texto).

A leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, *sujeitos e sentidos*, se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real.

Outro aspecto importante na produção da leitura é a *incompletude*, noção da qual derivam-se outras duas: a de *implícito* e a de *intertextualidade*. Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. O que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significam com nuances distintas, etc.

Sobre a *intertextualidade*, podemos dizer que há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que outros textos dizem. A intertextualidade é, pois, na perspectiva discursiva que adotamos, a relação de um texto com outros (existentes, possíveis, ou imaginários). Portanto, os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos. Isso mostra como a leitura é um processo complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler.

Com o intuito de dar conta dessa complexidade, apresentaremos a seguir a nossa proposta alternativa de aula de leitura. Trata-se de uma análise pré-pedagógica do texto “*Rainforests*”, elaborada com base em S. Serrani-Infante, 2000. Pela forma como serão consideradas concomitantemente nessa

análise, materialidade lingüística e processo discursivo, esperamos que ela possa se constituir em uma referência útil nas aulas dos cursos de formação de professores em nossas universidades.

Antes de tratarmos dos procedimentos adotados na análise textual-discursiva específica e de sua apresentação, nos deteremos em considerações necessárias sobre as *condições de produção* desse texto, explicitando o seu *imaginário discursivo*, para depois, partindo de sua superfície lingüística<sup>12</sup>, evidenciarmos elementos de seu processo de produção.

#### **4. Sobre as *condições de produção***

O estudo das *condições de produção* que faremos nesta seção estará contemplando um imaginário discursivo formado:

pelas **imagens** que o **veículo textual (o Reader)** faz:

- dele mesmo;
- do leitor, seu público-alvo;
- do objeto de discurso “a questão ecológica” (assunto principal do *Reader*);
- do que seja ensinar/aprender a língua inglesa;
- do que seja o processo de leitura em língua estrangeira;
- da linguagem; e,

pelas **imagens** que o **autor do Reader**,<sup>13</sup> faz:

- do *Reader*;
- do objeto de discurso “a questão ecológica”;
- do objeto de discurso “florestas equatoriais” (tema do texto *Rainforests*);
- do leitor;
- do processo de leitura (em língua estrangeira);
- do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira;
- da imagem que o leitor faz do objeto; e,
- da imagem que o leitor faz do *Reader*.

Estes dois últimos itens constituem *antecipações das representações imaginárias* do leitor, feitas pelo autor do texto. É a forma como o autor prevê e se situa no lugar do leitor (o leitor virtual, imaginado), a partir de seu próprio lugar de locutor/autor. A consideração dessas antecipações é essencial na análise, uma vez que elas fazem parte das condições de produção, regulando e dirigindo a argumentação do texto.

Sobre o *imaginário discursivo referente ao Reader*, podemos dizer que ele se apresenta como um “novo conceito em material de leitura” (imagem que o *Reader* faz dele mesmo)<sup>14</sup>. As afirmações apresentadas em sua contracapa deixam resvalar a imagem de língua(gem) enquanto “meio de comunicação” - forte evidência de uma orientação teórica dentro da abordagem comunicativa de ensino. Esta orientação se faz perceber também quando analisamos a imagem do *Reader* sobre o processo de leitura em

língua inglesa: o leitor lê para falar, comprehende as informações do texto para “expressar sua opinião” – ex: *Read a Dossier...Digest the information...express your opinion*<sup>15</sup>, ou quando analisamos a sua imagem do processo de aprender/ensinar uma língua estrangeira – processo que se dá através do uso de “habilidades” lingüísticas integradas (como pudemos observar, os textos presentes nesse material são para leitura e conversação principalmente).

As observações feitas revelam uma linha de argumentação do *Reader* baseada em uma característica de *modernidade*, de *comunhão com a proposta comunicativa de ensino*<sup>16</sup>.

Com relação ao público-leitor a que este *Reader* se destina, encontramos explicitado (ainda em sua contra-capa) o público adolescente, cuja proficiência na língua inglesa deve atingir pelo menos o nível “pré-intermediário”. A respeito da imagem que o *Reader* faz de seu leitor, podemos dizer que este último é o que poderíamos chamar de *cidadão do mundo*: que “precisa” da língua inglesa para comunicar-se internacionalmente (ex: “*English as a means of international communication*”<sup>17</sup>), para expressar suas opiniões (ex. “*English as a source of ideas*”<sup>18</sup>), para colocar-se perante os fatos (ex: “*English as a starting point for discussion, argument and dissension*”<sup>19</sup>).

A imagem que o *Reader* faz do objeto, ou seja, do “Mundo Verde”, das questões ecológicas mundiais, parece estar concentrada naquilo que é exótico<sup>20</sup>, diferente, em perigo.

Sobre o *imaginário discursivo do autor do Reader*, pudemos verificar que a leitura se apresenta para ele como uma atividade de *aprendizagem* e de *descoberta*, onde o leitor pode *informar-se, obter explicações, respostas (e probabilidades) sobre várias questões* além de *divertir-se*.<sup>21</sup> A imagem, portanto, que o autor faz do leitor é de alguém que busca na leitura todos esses itens (imagem possível graças à antecipação que o autor faz da imagem que o leitor tem do *Reader*); e o material é que torna possível o trabalho com todos esses itens (imagem que o autor faz do *Reader*).

A imagem que o autor faz do objeto (“Rainforests” - “florestas equatoriais”) se relaciona diretamente com a imagem que o autor faz da imagem que o leitor tem do objeto, e podemos analisar isso claramente através da nota final presente no texto, em que o autor justifica o não uso de papel reciclado na edição do *Reader*. O autor, colocando-se no lugar do leitor, antecipa possíveis representações imaginárias deste último sobre “um livro que trata de questões ambientais e **não** usa papel reciclado”, e se preocupa em esclarecer esse possível questionamento através da nota.

Retomando nossas considerações acerca do imaginário discursivo atuante nas condições de produção do texto em questão, podemos dizer que elas refletem uma preocupação do autor em apresentar um material didático coerente com a abordagem de ensino comunicativa e um posicionamento favorável à preservação do meio ambiente.

Dados como estes precisam ser trabalhados em sala de aula, especialmente se estamos tratando da formação de professores de línguas. Estarmos atentos simplesmente às referências bibliográficas de um texto (ou “de onde ele foi retirado”, questão 2.1. de Leilane, por exemplo) é uma orientação limitada diante do trabalho exposto acima. Se estamos adotando uma perspectiva teórica discursiva que concebe a linguagem como trabalho, como materialidade do discurso e este, como materialidade da ideologia, devemos alertar nossos alunos, nossos futuros professores, para as abordagens teóricas (implícitas ou explícitas) dos materiais didáticos que adotamos nos cursos, para que adaptações possam ser realizadas ou para que a seleção desses materiais seja feita de forma criteriosa.

Quanto ao posicionamento “ambientalista” do autor, precisamos ler no texto também o que é **silenciado**, o que **não é dito**, e acreditamos que isso possa ser melhor explicitado a seguir, entre outros pontos, quando trataremos do processo de produção do texto em questão, através da análise pré-pedagógica que nos propomos a fazer.

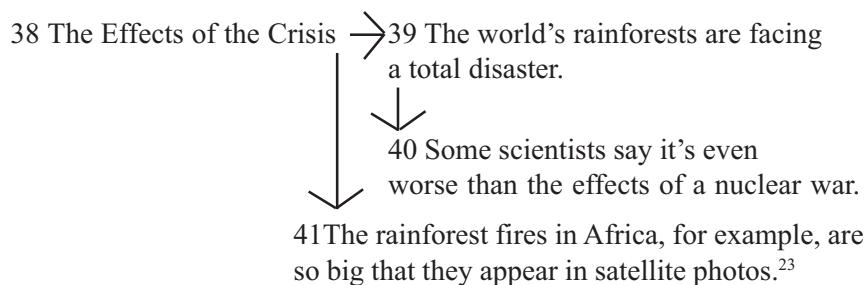
## 5. Uma proposta de análise pré-pedagógica

A proposta de análise pré-pedagógica de S. Serrani-Infante (2000), na qual estaremos nos baseando aqui, tem por finalidade apresentar um caminho possível de abordagem discursiva da textualidade. Essa abordagem se propõe “a observar a dimensão argumentativa no intradiscurso do texto, de um ângulo que possibilite levantar hipóteses sobre a interdiscursividade do mesmo”. Um primeiro parâmetro de análise, segundo a autora, é: I) *o funcionamento textual das construções sintáticas*. Nele, procura-se de início determinar:

### *a) a hierarquização das dependências funcionais dos enunciados na argumentação.*

Essa hierarquização diz respeito à *direção argumentativa* (cf. E. Guimarães, 1987) e não à concentração de informação em “frases principais”. Essa hierarquização pode ser estudada, por exemplo, observando *dominâncias enunciativas em expansão* (ou seja, um enunciado domina vários outros que sustentam o argumento do primeiro) e *dominâncias por saturação* (um enunciado amarra outros prévios).

Vejamos abaixo, como exemplo, a esquematização de um parágrafo do texto, onde um enunciado domina os outros seguintes:<sup>22</sup>



Os enunciados 40 e 41 reforçam, por exemplificação, o argumento exposto em 39.

É importante descrever também nesse funcionamento textual das construções sintáticas:

*b) a forma predominante nas sentenças, observando a significação textual dos tipos de construção predominantes; e*

*c) os conectivos implícitos nas pausas mais relevantes.<sup>24</sup>*

Com relação a esse segundo procedimento, nossa análise do texto revelou que este apresenta um predomínio de  *períodos simples*. Esta escolha lingüística no processo permite conservar a independência de cada enunciado e fazer afirmações de aparência categórica. Os poucos períodos compostos, todos por subordinação, foram observados nos enunciados 2, 17, 31, 40, 44, 50, 57, 60, e 64.

Com relação ao terceiro procedimento, constatamos a presença de operadores *implícitos de adição*<sup>25</sup>; *conseqüência*<sup>26</sup>; *exemplificação*<sup>27</sup>, e de *contraste*<sup>28</sup>.

Nos enunciados 60 e 61, interpretamos os sinais de pontuação utilizados, (traços (-)), como operadores implícitos de *exemplificação* e de *adição*, respectivamente.

Com relação aos operadores *explicitados* nas formulações, constatamos o de *condição* entre os enunciados 1 e 2 (“If”); de *contraste* (“but”) entre os enunciados 15 e 16, 41 e 42, 47 e 49; de *exemplificação* (“for example”) entre os enunciados 40 e 41; de *causa* (“because”) entre os enunciados 20 e 21, 23 e 24, 23 e 25, 66 e 67; de *adição* (“too”) entre os enunciados 42 e 43 e, de *conseqüência* (“then”) entre os enunciados 57 e 58.<sup>29</sup>

A reconstituição semântica das pausas interfrásticas no texto nos permitiu observar, portanto, um predomínio de operadores implícitos de adição, seguidos pelos de exemplificação.

Revelando que a argumentação é construída com base em um acúmulo de evidências. A dimensão polifônica, neste nível intradiscursivo, é analisada observando-se:

*d) a heterogeneidade mostrada* (J. Authier, 1990). Trata-se aqui de examinar marcas de discurso-outro, enquanto voz do enunciador que se põe em cena como um outro ou como discurso de um outro posto em cena pelo enunciador. Por exemplo:

[31] – “*Experts say* that man has discovered only 10% of the minerals in the Amazon area.

O segundo parâmetro de análise nesta proposta é:

*II) a caracterização discursiva da seleção lexical.* Pode-se começar:

*e) pelo levantamento dos substantivos, e*

*f) pelas modalizações apreciativas mais salientes na argumentação (adjetivação e adverbialização).*

Com relação ao primeiro desses itens, consideramos os seguintes substantivos como argumentativamente mais relevantes em referência às florestas equatoriais no texto: *habitats; crisis; disaster; destruction; conservation; environment*. Com relação aos povos desses lugares, achamos relevantes: *people; tribes; outsiders; farmers*; e com relação aos países de primeiro mundo, o substantivo *government*.

Com relação às *modalizações apreciativas mais salientes na argumentação*, tomamos como mais significativas as relacionadas: às florestas equatoriais (*rainforests*); à crise dessas florestas (*rainforests crisis*); a seus povos, e à ligação do Primeiro e do Terceiro Mundos com essa crise.

Podemos citar como exemplos:

- em relação às **florestas equatoriais**:

- enunciado [8]: “That makes them the *oldest* habitats on the planet”;<sup>30</sup>

- em relação à **crise** vivida pelas florestas equatoriais:

- enunciado [47]: “It’s *impossible* to stop rainforest destruction *completely*";<sup>31</sup>

- em relação aos **povos** das florestas equatoriais:

- enunciado [19]: “Since 1900, 87 tribes have disappeared *completely*";<sup>32</sup>

- em relação ao Primeiro e Terceiro Mundos e sua ligação com as florestas tropicais:

- enunciado [27], em relação ao Primeiro Mundo: “Because *rich* countries depend on rainforest products”;<sup>33</sup> e

- enunciado [26], em relação ao Terceiro Mundo: “250 million of them are destroying the rainforest *simply to live*”.<sup>34</sup>

A proposta de análise pré-pedagógica que estamos seguindo, conclui pela observação de:

*g) os sentidos produzidos pelos verbos escolhidos e a modalização lógico-verbal.*

Pudemos verificar que as modalizações lógicas aparecem muito pouco no texto, apenas a partir do último sub-item (“The Answers” – enunciado 46). Verificamos suas presenças nos enunciados 50 (uso do “must”), 60 (uso do “can”) e 64 (uso do “can”). Nos enunciados 60 e 64, o uso do modal “can” parece indicar potencialidade e probabilidade respectivamente. No enunciado 50, o uso do “must” parece indicar recomendação. Nesses três casos, pudemos observar uma menor distância entre o autor e o seu discurso no funcionamento discursivo.

A análise dos verbos utilizados no texto revelou um predomínio daqueles usados em atos de exposição ou argumentação - consequência da preferência do autor por frases curtas e períodos simples, e também de outros usados

em atos de exposição ou argumentação com uma carga explícita de julgamento. Por exemplo:

[12] – “Fifty species become extinct every day”.

Observamos também a presença de *advertências/conselhos* no texto, o que se deu pelo uso dos verbos *need to*, *have to*, e dos modais *must* e *can*. Por exemplo:

[50] – “To do this, governments must plan and work together”.

Como apontamos anteriormente, o texto analisado apresenta um predomínio de frases curtas e períodos simples, o que permite conservar a independência de cada enunciado, configurando um discurso no qual se sobressaem as afirmações categóricas.

Os períodos compostos verificados no texto são todos períodos compostos por subordinação, havendo um número expressivo de subordinadas adverbiais finais<sup>35</sup>, seguidas pelas subordinadas substantivas objetivas diretas<sup>36</sup>, configurando um discurso no qual sobressaem afirmações categóricas

O uso de interrogativas no texto (enunciados 20 e 22), por seu caráter interpelador, atua de forma a implicar o leitor nas considerações/conclusões apresentadas.

Essa análise nos permitiu depreender no texto uma linha de argumentação que vai *além* de um simples posicionamento do autor em favor da preservação das florestas equatoriais do planeta, em processo de destruição.

O texto apresenta a floresta equatorial (e a floresta Amazônica, especialmente) como um meio ambiente em processo de degradação, cuja responsabilidade recai principalmente sobre os povos que habitam esse(s) local(ais) (ver enunciados 26 e 56): fazendeiros e forasteiros principalmente (já que as *tribos* sofrem, juntamente com a floresta o processo de extermínio).

Os povos do Primeiro Mundo são aqueles que “dependem” dos produtos das florestas equatoriais, que os “compram” “por necessidade”, e contribuem *indiretamente*, portanto, para a devastação das florestas.

Chamou-nos muito a atenção a **não explicitação** no texto dos agentes específicos dessas ações de destruição (não só das florestas, de sua fauna e flora, como também dos povos indígenas, habitantes da região). As **generalizações** feitas (como: “fazendeiros”, “forasteiros”) isentam “pessoas” ou “companias/indústrias determinadas (multinacionais ou não)” das responsabilidades dessas ações, e o autor de comprometimentos sociais/políticos/ideológicos mais “sérios”. No entanto, quando a generalização se refere aos “povos do Primeiro Mundo”, há a explicitação da América (Estados Unidos da América) em um momento do texto (enunciado 33). Aí, ela aparece como grande importadora de madeira das florestas equatoriais, o que lhe atribui papel de destaque como país de primeiro mundo, responsável “indireto” pela sua destruição. (Cumpre mencionarmos a procedência *britânica* do *Reader* em questão).

O texto traz também a consideração dos países de Terceiro Mundo carentes de uma ação governamental<sup>37</sup>, de educação e de recursos financeiros (implícitos observados no funcionamento discursivo dos enunciados 52 ao 70 (principalmente)). E, ainda, como países que vivem *exclusivamente* da exploração de suas florestas (o que as modalizações apreciativas nos enunciados 57 e 58 permitem ao leitor concluir).

As figuras apresentadas no texto (ver anexo), com exceção de uma, não determinam a origem da floresta equatorial mostrada (uma vez que, segundo o próprio texto, elas ocupam as América Central e Sul, a África ocidental, o Zaire, o sudeste da Ásia e ilhas do Pacífico). Países de Terceiro Mundo e florestas equatoriais acabam sofrendo um “processo de homogeneização” no texto, o que acarreta um conteúdo informativo, no mínimo, questionável. A **não alusão** a outros textos, o uso de períodos simples predominantemente, ou de períodos compostos explicitando finalidade (subordinadas adverbiais finais), a utilização de verbos com força expositiva, veridictiva e exercitiva, as modalizações apreciativas empregadas, tudo isso, a nosso ver, pode acabar levando o leitor a aceitar afirmações como as apresentadas acima sem questionamentos. Principalmente (e definitivamente), se ele, nas aulas de leitura, é orientado a conceber o processo leitura como a “apreensão do sentido do texto”, que o professor “ajuda” a compreender....

## 6. Considerações finais: análise pré-pedagógica e leitura crítica

O planejamento de aula de leitura de que primeiramente tratamos aqui,<sup>38</sup> com enfoque dado em *estratégias de leitura*, revela limitações (da forma como foi elaborado) em cada uma das atividades propostas, a começar do objetivo principal da aula, o de trabalhar com o aluno o ‘reconhecimento de grupos nominais’ no texto. Nesse tipo de abordagem, corre-se o risco do trabalho em sala de aula ‘parar’ nesse reconhecimento: o aluno identifica simplesmente o ‘núcleo’ e os ‘modificadores’ do grupo nominal, mas pode não se dar conta do ‘valor’ desses substantivos e modificadores (modalizadores apreciativos) no funcionamento discursivo do texto – algo que pudemos observar no trabalho desenvolvido nos itens “e” e “f” da análise pré-pedagógica, apresentada acima. O mesmo pode acontecer com o trabalho de ‘reconhecimento de elementos de referência’ no texto (exercício 2.3 da aula de Leilane). O aluno pode ficar restrito (e restringido a) n(esse) tipo de atividade e não dar atenção a outros pontos relevantes de análise, como, por exemplo, o proposto no item “g” (acima), de observação dos sentidos produzidos pelos verbos escolhidos no texto e pelas modalizações lógico-verbais. Quanto às estratégias de *skimming* e *uso de informação não verbal*, ou ainda de *reconhecimento de cognatos* no texto (exercícios 1 e 2.2 da aula de Leilane) - todas essas *estratégias* também podem impedir que o aluno atinja níveis mais profundos de análise.<sup>39</sup> Comparemos essas propostas de atividades com as desenvolvidas no estudo das *condições de produção* do texto em questão (seção n.4 deste artigo), e com aquelas

desenvolvidas nos itens “a”, “b” e “c” da proposta pré-pedagógica. Atividades de *skimming* e *scanning* não dão conta da profundidade de análise desenvolvida nessas últimas atividades, sem dizer que o *scanning* (“busca de informações pontuais no texto”) pode levar alunos e professores a um trabalho de leitura apoiado na crença da existência do “sentido único”, do “sentido correto”.

O trabalho que apresentamos nos leva a advogar a necessidade de repensarmos a maneira como estamos trabalhando a leitura em nossas salas de aula, e, como estamos orientando nossos futuros professores (nos cursos de Prática de Ensino nas universidades) nesse trabalho e na escolha dos materiais didáticos (sejam estes nacionais, importados, selecionados de jornais, revistas, etc.). As condições de produção de um texto não podem ser ignoradas, como as *incompletudes* (os implícitos e a intertextualidade) que constituem o seu processo de produção. Nossas atividades de pesquisa em Análise de Discurso<sup>40</sup> nos mostram que a materialidade lingüística pode (e deve) ser trabalhada em nossas salas de aula, mas nunca como um fim nela mesma, sem a consideração do processo discursivo do qual ela faz parte.

## NOTAS

- 1 Cf. M. J. Coracini, 1995.
- 2 Nessa perspectiva, o significado do texto é um processo caracterizado por procedimentos interacionais entre o escritor e o leitor (posicionados social, política, cultural e historicamente) através dos quais seus respectivos esquemas (pré-conhecimentos) são negociados. (Cf. M. Lopes, 1996:138-9).
- 3 Nos apoiamos nesse período principalmente nas obras de M. Lopes (1996), R. Dias (1996) e C. Nuttall (1982).
- 4 Nome fictício.
- 5 Nesse período dos estágios supervisionados, 2 dos 3 encontros semanais da Prática de Ensino ficavam reservados para as aulas dos alunos-professores à comunidade (salas do prédio de Letras eram reservadas para esse fim). O terceiro deles era destinado à reunião dos alunos-professores conosco para discussão das aulas, troca de opiniões e esclarecimento de dúvidas.
- 6 Nos originais em inglês: “*International English*” e “*The British Royal Family*”. Editados pela Macmillan Publishers, em 1990 e 1991 respectivamente.
- 7 Esse texto, em sua diagramação original, encontra-se em anexo. Na cópia que se segue, enumeramos os enunciados a partir da introdução.
- 8 t’n – observações da aluna-professora em seu “Teacher’s notes”.
- 9 Cf. M. Pêcheux, 1990, 1997.

- 10 Cf. M. Pêcheux, 1995: 163-167.
- 11 Cf. S. Serrani-Infante, 1998, por exemplo.
- 12 Entendida no sentido de “*seqüência oral ou escrita de dimensão variável, em geral superior à frase. Trata-se aí de um “discurso” concreto, isto é, do objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 e 2, na medida em que é o lugar da sua realização, sob a forma, coerente e subjetivamente vivida como necessária, de uma dupla ilusão*” (M. Pêcheux & C. Fuchs, 1990: 180).
- 13 Stephen Rabley.
- 14 A primeira edição desse material data de 1989, com re-edições nos anos seguintes (90, 91, 92, 93), até o ano de 1994 (edição que consultamos).
- 15 Em português: “Ler um Dossiê....Assimilar a informação....expressar sua opinião”. Estas, como as outras traduções presentes neste artigo, são de nossa responsabilidade.
- 16 Sugerimos aqui a leitura de M. J. Coracini (1998), por tratar, entre outras coisas, de um histórico das metodologias de ensino de línguas estrangeiras mais correntes no Brasil e na Europa nos últimos anos.
- 17 “Inglês como um meio de comunicação internacional”.
- 18 “Inglês como uma fonte de idéias”.
- 19 “Inglês como ponto de partida para discussões e questionamentos”.
- 20 A capa desse material traz a foto de uma índia em trajes e pinturas corporais típicos.
- 21 Baseamo-nos em considerações que o autor faz logo na primeira página, por exemplo: - “Welcome to the Green World dossier. In it you'll find out...what acid rain is; why the Earth is getting hotter; (...) But the Green World dossier doesn't stop here. (...) This has lots of useful addresses and ideas for projects. (...) I hope you enjoy the Green World dossier and have fun with the Action Section. (...) ”. Em português: “Bem vindos ao Dossiê Mundo Verde. Nele vocês descobrirão...o que é a chuva ácida, por que a Terra está ficando mais quente; (...) Mas o Dossiê Mundo Verde não pára por aqui. (...) Ele traz um monte de endereços úteis e idéias para projetos. (...) Eu espero que vocês curtam o Dossiê Mundo Verde e se divirtam com a Seção Ação. (...)”.
- 22 Considerando a **dimensão interpretativa** e a **natureza polissêmica** da leitura, cabe apontar que esta não é a única representação possível. O objetivo de uma atividade desse tipo é o de propiciar, mediante a elaboração do esquema, a discussão relativa às dominâncias na argumentação e às perspectivas de sentido mobilizadas pelo texto (cf. S. Serrani-Infante, op.cit.).
- 23 O autor, depois de mencionar as duas principais razões para a crise que assola as florestas equatoriais, introduz os efeitos que essa crise traz para o planeta (enunciados 40 e 41). A argumentação significa, portanto, por acúmulo. Ver o texto integral, na página 04 deste artigo, para uma melhor contextualização.

- 24 Para a Análise do Discurso, as vírgulas, pontos etc, não são brancos semânticos; têm papel de implicitar operadores semanticamente polivalentes.
- 25 Nas pausas entre os enunciados 7 e 8, 9 e 10, 11 e 12, 17 e 18, 28 e 29, 44 e 45, 49 e 50, 50 e 51, 61 e 62.
- 26 Nas pausas entre os enunciados 14 e 15, 25 e 26.
- 27 Nas pausas entre o enunciado 29 e os seguintes: 30, 32, 34 e 36, e, entre o enunciado 51 e os demais: 52, 55, 59, e 63.
- 28 Na pausa entre os enunciados 65 e 66.
- 29 Voltaremos a esses dados mais adiante.
- 30 A escolha do substantivo indeterminado ‘experts’ neste exemplo, revela que a argumentação é fundamentada de maneira nebulosa na discursividade.
- 31 Ver também enunciado 40.
- 32 Ver também enunciados 15, 16 e 43.
- 33 Ver também enunciados 28 e 33.
- 34 Ver também enunciado 56.
- 35 Enunciados 27, 44, 50, 57, 67-68-69.
- 36 Em menor número: enunciados 31 e 40.
- 37 Como apontamos, o substantivo “government” refere-se argumentativamente no texto apenas aos países de primeiro mundo.
- 38 Pelo qual, é bom lembrar, nos responsabilizamos.
- 39 Por exemplo, o aluno observa as figuras do texto, as marcas tipográficas, para ter “uma idéia *do* assunto do qual irá tratar o texto”. Em si, essa atividade já é limitadora se finalizada nesse ponto. Pudemos perceber na análise pré-pedagógica desenvolvida, a escolha pouco esclarecedora das figuras apresentadas.
- 40 Em especial, nosso trabalho junto ao Grupo de Pesquisa – CNPq – coordenado por Silvana Serrani.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- Authier, J. (1990) “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)” *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 19. Campinas: IEL-UNICAMP, pp. 25-42.
- Coracini, M. J. R. F. (1995) “Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?”. In Coracini, M. J. R. F. (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, pp. 13-20.

- \_\_\_\_\_. (1998) “Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma Questão de Sujeito e Identidade”. In *Letras & Letras*, vol.14, n.1. Uberlândia: Editora da UFU, pp.153-170.
- Dias, R. (1996) *Reading Critically in English*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Guimarães, E. (1987) *Texto e Argumentação*. Campinas: Pontes.
- Moita Lopes, L.P. (1996) *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- Nuttall, C. (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.
- Orlandi, E. P. (1993) *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez Editora, Campinas: Editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1999) *Análise de Discurso. Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. (1990) “Análise Automática do Discurso (AAD – 69)”. In F.Gadet & T. Hak (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 61-162.
- \_\_\_\_\_. (1995) *Semântica e Discurso - Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- \_\_\_\_\_. (1997) *O Discurso – Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. & C. Fuchs. (1990) “A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas”. In F.Gadet & T. Hak (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, pp. 163-252.
- Serrani-Infante, S. M. (1998) “Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso”, In Signorini, I (org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. (2000) “Discurso Sobre a Língua, Textualidade e Línguas Estrangeiras Próximas”. In *Anais da ANPOLL*, Niteroi, RJ.

