

**A REPETIÇÃO FORMAL NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: IMPOSSIBILIDADE  
PARA ASSUNÇÃO DA AUTORIA**

*Giovani Forgiarini Aiub<sup>1</sup>*

**RESUMO**

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma das tarefas mais solicitadas aos aprendizes é a escrita nesta língua alvo. Contudo, muitas vezes estas escritas surgem em formas de diálogos estereotipados, ou também a escrita de um vocabulário previamente memorizado para preencher lacunas de uma estrutura linguística em processo de aprendizagem pelos alunos: uma repetição formal. Nesse sentido, fazer com que o aluno produza um texto nesta língua alvo sem que se dê a ele estruturas e léxicos a serem rigidamente seguidos é uma atividade que pode envolver o aprendiz em um processo de assunção autoria. O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise de uma atividade de versão (inglês-português) de um texto aplicada na aula de língua inglesa como língua estrangeira. Através da teoria da Análise do Discurso francesa, verifica-se que esta atividade não dá possibilidades para que o aprendiz assuma sua posição de autor.

**Palavras-chave:** Repetição Formal. Autoria. Análise do Discurso Francesa

**1 UMA ABERTURA POSSÍVEL**

É já iniciado o ano letivo em alguma escola de alguma região metropolitana. Aula de língua inglesa. A professora já se apresentou. Já disse *My name is...* e continuou dizendo *What is your name?*, ela também já apresentou diversos diálogos com personagens muito fictícios (bem longe de serem legítimos) falando em inglês. E estes personagens diziam *How are you?* e respondiam *I'm fine* (e como poderia ser diferente, pois todos se compreendem perfeitamente no mundo da língua estrangeira que a professora apresenta aos alunos!). Os estudantes já estavam até

estranhando que língua era aquela. A professora fica intrigada: *mas que estranhamento é esse!* Espantada com as ex(im)pressões dos alunos, a professora pergunta: *vocês não sabem que essa é a língua dos americanos, dos ingleses, a língua inglesa? Essa é a língua mais “usada” no mundo, a mais famosa língua de todas* (a língua mais vendida também! esquece a professora de comentar). *Nós precisamos saber bem essa língua, afinal ela abre portas, abre caminhos, quem sabe inglês tem lugar garantido no mercado de trabalho.*

Mas não se trata desse estranhamento. O espanto dos alunos é outro, pois eles já sabiam que essa língua é sim a mais utilizada no mundo globalizado, a mais pedida nos empregos, eles sabem que se trata da língua inglesa, a língua dos americanos, os mais ricos do mundo (e aqui vem uma questão de lógica: se os americanos falam inglês e são ricos, ora se eu também souber falar inglês serei rico igualmente. É claro, é óbvio, é lógico!). Os aprendizes se espantam com outras coisas. Afinal, que língua é essa que todo mundo se entende e se dá bem? Que língua é essa que não tem desentendimento, todos estão sempre felizes (*I’m fine*), uma língua onde todos se compreendem e compreendem tudo? Ingênuos aprendizes se lamentam não terem nascido em um país onde a língua inglesa é a oficial (como se isso fosse alguma garantia). *Essa língua sim é fácil, português é difícil, pois eu nunca entendo o que a professora de português quer. Ela sempre me dá nota baixa nas minhas redações, mas a professora de inglês não. Ela entende todos os diálogos que escrevo. Sempre recebo nota dez, pois eu sempre sigo muito bem as instruções do manual. “I like ‘of’ English!”*

Partindo desta cena fora do incomum, cabe dizer que está em jogo algumas (doces?) ilusões. Num rabiscado de uma simulação de alguma sala de aula de língua inglesa, apresenta-se o que não é tão raro de se ver nas escolas: o imaginário de que a língua estrangeira é mais fácil, intensificando a ilusão da língua homogênea, sem equívocos, sem falhas, sem brechas, reforçando ainda outro imaginário: o de que a língua materna é mais difícil, uma vez que ela apresenta desentendimentos.

Juntamente com a ilusão da língua homogênea, há mais um imaginário: o de que para aprender uma língua estrangeira é indispensável não sair do *roteiro*, isto é, torna-se obrigatório seguir as etapas – as fases –, não se pode ir além do que foi solicitado em um dado exercício, muito menos escrever palavras não (pre)vistas com estruturas linguísticas ainda não trabalhadas em sala de aula<sup>2</sup>. Caso o aluno se

atreva a fazê-lo, ele corre o alto risco de errar, quem erra está fadado ao fracasso, e um fracassado não aprende. Aqui há a ilusão do sujeito centrado, indiviso, dono de si, capaz de controlar todos os dizeres, a ilusão de um sujeito capaz de pensar por etapas (assim como é majoritariamente o ensino de línguas), pois, “na escola, o saber, selecionado, é classificado em níveis, devendo ser absorvido pelo aluno de forma gradativa” (SOUZA, 2002, p.119). Dessa forma, o ensino de determinados saberes se dá pela passagem do que é mais fácil ao que é mais difícil. Entretanto, cabe afirmar que o fácil e o difícil sempre dependem do ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, não sendo, portanto, características estanques, ao contrário, variam.

Voltando à simulação inicial deste texto, é sensato tomar o processo de ensino por etapas como uma possibilidade de aprendizagem da língua inglesa. Esta possibilidade não pode ser vista apenas como uma mera tentativa, pois há muitos que já conseguiram assim aprender, pois, de acordo com Revuz (1998, p.216), “nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça”. Desse modo, tomando como base a teoria da Análise do Discurso, especialmente no que diz respeito à noção de autoria, este trabalho, ao tomar como amostragem uma atividade feita em sala de aula de língua inglesa de uma escola pública regular, pretende apontar como (e se) esta tarefa abre a possibilidade de diferentes interpretações, ou seja, este artigo almeja mobilizar a atividade em questão, verificando como ela coíbe ou não o aprendiz de assumir seu papel de autor.

## **2 DAS CONDIÇÕES PARA A ASSUNÇÃO DA AUTORIA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA**

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma das tarefas mais solicitadas aos aprendizes é a escrita nesta língua alvo. No entanto, muitas vezes estas escritas são em formas de diálogos estereotipados (estes mais comuns em abordagens iniciais), ou também a escrita de um vocabulário previamente memorizado para preencher lacunas de uma estrutura linguística em processo de aprendizagem. Não se trata, porém, a não ser em casos diferenciados, de uma produção textual que envolva a inscrição do sujeito naquela outra língua. Desse

modo, sob estas condições de ensino, há o que Gallo (1994) chama de “discurso da escrita” que é “aquele cujo efeito é de ‘fechamento’, de finalização”. O discurso da escrita é, portanto, aquele que modela o dizer, tem a sua forma como normativa. Ainda com Gallo (1992, p.59), o discurso da escrita faz parte de uma “prática pedagógica que estará legitimando, mais uma vez, esse discurso, por isso mesmo, produz um sentido único e desambiguizado”. Assim, cabe dizer que a escola não é uma instituição que produz o discurso da escrita, mas sim o conserva e o transmite (GALLO, 1994), de tal modo que se torna difícil a assunção da autoria pelo aprendiz, pois

para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica (ORLANDI, 2006, p.79).

Nesse sentido, refletindo especificamente sobre o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, não é incomum que os alunos submetidos a uma tarefa de escrita nesta língua alvo não se inscrevam nessa língua, e assim também deixem de assumir o papel de autores, pois, em geral, as atividades nesta sala de aula procuram inibir tudo que está do lado de fora da atividade por si só. E este lado *exterior* pode ser entendido como, além do contexto sócio-histórico, a língua materna<sup>3</sup>, uma vez que há ainda o mito de que a língua materna interfere negativamente no aprendizado de uma língua estrangeira – mito este que é subjacente ao modelo behaviorista de ensino<sup>4</sup>. Assim, para que o aluno seja percebido (e se perceba) como sujeito, dando possibilidades para a assunção da autoria, é preciso que haja condições para esta produção, pois toda autoria passa pelo gesto de interpretação. O aluno traz, de modo mais ou menos inconsciente, para a interpretação a sua singularidade, sua interioridade e a relaciona com o objeto simbólico. Mesmo que o aprendiz diga que algo lhe escapa ao entendimento, isto já é uma interpretação, pois se trata de uma injunção. Segundo Orlandi (2005a, p.45), “não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar”. Portanto, interpretar não é apenas dizer o esperado, trata-se de fazer relação com a exterioridade, pois “a interpretação não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e também não é igualmente

distribuída na formação social” (ORLANDI, 2004, p.67). Entretanto, voltando a pensar a sala de aula, há certas condições de produção de escrita que tentam apagar as marcas do sujeito, pois não levam em conta que a interpretação nunca é única. E estas condições são possíveis de serem verificadas em muitas salas de aula. Sobre esse ponto, é possível dizer, juntamente com Carmagnani (1999, p.163), que

a escola brasileira, desde a sua constituição (jesuítica), pontua-se por um discurso que valoriza a ‘re-produção’, privilegia o acúmulo (adição) e memorização de conhecimentos alheios, restando a professores e alunos apenas o papel de repetidores. Se tomarmos as atividades de redação na escola, percebemos o quanto essa proposta é recente e, ao mesmo tempo, a dificuldade de sair de fórmulas que levam o aluno a fazer cópias disfarçadas, resumir aquilo que o autor disse, dar sua opinião a partir de uma instrução modelar. Desse modo, esse aluno raramente tem a oportunidade de entrar no ‘jogo’ da escrita, assumindo a função-autor.

Nesta perspectiva, para que haja o espaço, em sala de aula, de outras possíveis interpretações – e com a possibilidade de outras interpretações há a inscrição do aluno enquanto sujeito –, não se pode tomar este espaço como um lugar que aprecia a reprodução e a memorização desenfreada, como se tudo tivesse um modelo a ser seguido, impossibilitando, assim, o aprendiz de se colocar no papel de autor.

Sobre o conceito de autor, este trabalho não partilha de uma perspectiva na qual o autor é visto como fonte de um saber, tal qual é em uma tese intencionalista, cujo sentido do texto está no que o autor quis dizer, pois sob este ponto de vista não há brechas para diferentes interpretações. Há apenas um sentido no texto, e a fonte desse sentido é a intenção do autor. Pensando dessa maneira, a questão da interpretação estaria resolvida, uma vez que “se sabemos o que o autor quis dizer, ou se podemos sabê-lo [...], não é preciso interpretar o texto. A explicação da intenção torna, pois, a crítica literária inútil” (COMPAGNON, 1999, p.49). Indo ao encontro de Compagnon (1999), é possível estender sua condenação a esta teoria intencionalista dizendo que não só a crítica literária perde seu sentido, como qualquer trabalho que envolva o gesto interpretativo. Sem espaço para a interpretação, não há lugar para a inscrição do aluno enquanto autor.

Com efeito, é preciso mobilizar o que Foucault diz sobre o conceito de autor, uma vez que este teórico tem um papel importante no desenvolvimento da questão da autoria para a Análise do Discurso francesa. Muito diferente de entender

o autor como um indivíduo, portanto distante de uma teoria intencionalista, Foucault (2002, p.45) diz que

o nome do autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o fato de se poder dizer 'isto foi escrito por fulano' ou 'tal indivíduo é o autor', indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto.

Assim, ao se tomar como parâmetro o processo de aprendizagem em sala de aula, pensando por um viés foucaultiano, o aluno, a não ser em casos raros, dificilmente assumirá o papel de autor. Isto é, em termos foucaultianos, é extremamente raro que o aprendiz organize o seu discurso de tal modo que ganhe um certo estatuto em sua sociedade. Assim, o que se poderia ter com mais facilidade em sala de aula seriam comentários sobre um dado discurso. Nesse sentido, refletindo sobre a categoria de sujeito do discurso, Foucault (2002, p.46) mobiliza a noção de função-autor. Segundo ele, "a função-autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade". Nesta perspectiva, cabe afirmar que, embora a função-autor não seja exercida em quaisquer discursos de forma constante e universal, ela é mais uma das características da concepção de sujeito, pois, como diz filósofo francês, todos os discursos que são providos da função-autor podem abarcar diversos "eus". Nesse sentido, cabe dizer que

o autor não é entendido como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (FOUCAULT, 2006, p.26).

Assim, é necessário reafirmar que, para Foucault, a autoria é da ordem da raridade e o que se teria posteriormente seriam comentários sobre um dado discurso. Daí a necessidade de se ter como característica do sujeito a função-autor, pois ela é que faz com que discursos dispersos sejam agrupados de tal modo que se impute ao sujeito a responsabilidade dessa organização, isto é, um sujeito ainda mais afetado pelo contrato social, pois dele se espera coerência, clareza, unidade e respeito às normas vigentes (ORLANDI, 2006). Neste viés, não se trata de analisar

aqui o autor como origem do dizer, mas sim o autor como uma função que pode ser exercida pelo sujeito.

Na perspectiva teórica adotada neste trabalho, o autor é visto enquanto sujeito do discurso, não como causa e fonte do dizer, mas como aquele que ocupa uma determinada posição em uma dada formação discursiva<sup>5</sup>. É aquele que relaciona um saber já instituído com a sua singularidade enquanto sujeito, assumindo, assim, responsabilidades pelo dizer. Juntamente com Indursky (2001, p.30), é necessário afirmar que a concepção de autor aqui tomada é aquela que

mobiliza diferentes relações com a exterioridade e as organiza, dando-lhes a configuração de um texto. Dito de outra forma: em seu trabalho de escritura, o sujeito-autor mobiliza vários e diversificados recortes textuais relacionados a diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades.

Refletindo sobre o ensino de língua estrangeira, nem sempre é possível verificar condições, em sala de aula, para que o aluno se coloque na posição de autor, pois relacionar, em seu processo de escrita nesta outra língua, diferentes recortes textuais e sua singularidade enquanto sujeito não é uma tarefa que se possa dizer simples. Ela é árdua no sentido em que o aprendiz, além de ter de conhecer estruturas e léxicos desta língua estrangeira, ele também precisa estar familiarizado com os modos de dizer daquela outra língua, estando inscrito, então, em uma dada formação discursiva.

No contexto educacional brasileiro, o ensino de línguas estrangeiras tem se pautado sob uma visão mercadológica e comunicacional, e não como uma outra possibilidade de constituição do aprendiz enquanto sujeito (AIUB; PEREIRA, 2009). De acordo com Revuz (1998, p.217), “toda tentativa de aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras da primeira língua”. Portanto, este questionamento que a língua estrangeira impõe, todo esse embate que ela causa, todo esse confronto que desestabiliza o mundo já organizado pela língua materna, faz parte da constituição do aprendiz enquanto sujeito. Assim, não pensar a língua como instrumento de comunicação e/ou como uma ferramenta para ascensão no mercado de trabalho se torna fundamental para que haja a possibilidade de o aluno exercer a função de autor no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, de tal modo que ele mobilize distintos recortes textuais e os coloque em relação com a sua singularidade, constituindo-se, dessa forma, como sujeito-autor.

Na sala de aula de língua estrangeira, além de atividades que não instigam o aluno a assumir uma posição, posicionando-se em relação a determinado saber, há ainda outras dificuldades que se deve enfrentar para que se possa dar ao aluno a possibilidade da assunção da autoria em língua estrangeira. Sobre este aspecto, Carmagnani (1999) afirma que há basicamente três tipos de dificuldades. A primeira dessas dificuldades diz respeito à imagem que o aluno faz de si enquanto aprendiz dessa outra língua, pois ele crê que seu conhecimento nessa língua alvo é insuficiente para que ele consiga assumir a função de autor. Desse modo, há a ocorrência de um “círculo vicioso”, pois “por não conhecer ‘totalmente’ a língua, o aluno não escreve; deixando de escrever ou escrevendo apenas o que lhe é exigido, diminui as possibilidades de conhecimento dos mecanismos discursivos necessários para a produção de textos” (CARMAGNANI, 1999, p.164). A segunda destas dificuldades tem relação com um mito muito comum, pois diz respeito à ilusão do controle total da língua. Trata-se da “ilusão de que, quando toda gramática e o léxico forem dominados, a produção escrita ocorrerá naturalmente” (CARMAGNANI, 1999, p.164). Essas duas primeiras dificuldades têm forte relação com as formações imaginárias referidas por Pêcheux, pois, é pelas formações imaginárias que se pode ter uma antecipação ao próprio discurso. Nas palavras de Pêcheux (1997, p.84), as formações imaginárias fazem com que haja uma “antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”. Neste caso específico, o aprendiz faz a imagem de si como incapaz de produzir um texto em língua estrangeira, além de uma imagem do referente (a língua estrangeira) como um objeto simbólico extremamente distante e quase completamente inassimilável.

Por fim, a terceira dificuldade para a assunção da autoria pelos aprendizes de língua estrangeira se dá pela pouca vivência com o discurso escrito, pois “o aluno está acostumado a reproduzir; não opina, não se posiciona, não critica. Ele aprendeu que não tem voz e que, portanto, nunca será ouvido” (CARMAGNANI, 1999, p.164). Sobre este último ponto, ao não se posicionar, o aluno passa a ser um repetidor, um reproduzidor de sentenças já previamente estabelecidas, ficando, assim, incapaz (ou escapando) de assumir responsabilidades sobre o que escreve. Cabe dizer, então, que isto tem relação com uma busca pela segurança da escrita em língua estrangeira, pois, ao não sair do roteiro, do que lhe foi previamente incumbido a fazer, o aprendiz se assegura de que a sua escrita está em conformidade com os padrões estruturais dessa língua outra. Nesse sentido, é possível afirmar que, neste



modelo de ensino, mobiliza-se uma repetição formal, não se trata, portanto, de uma repetição historicizada. Nesta perspectiva, Orlandi (1998, p.209) diz que

a repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem comportados do ponto de vista da criatividade, politicamente corretos e chochos, sem aluno dentro. Às vezes, textos que apresentam erros, distorções, dificuldades, são textos que mostram a historicização da repetição, a tentativa de integração em uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer 'outros' sentidos.

Assim sendo, atividades que não trabalham a historicidade da língua, não abrem a possibilidade para a interpretação e, por conseguinte, não podem levar a assunção da autoria por parte do aprendiz, pois não há responsabilidade pelo dizer, uma vez que se trabalha apenas no âmbito da formalidade. Dessa maneira, é preciso levar em conta que, para que o aluno se coloque na posição de autor, é necessário trabalhar por um viés discursivo, ou seja, abarcando a historicidade constitutiva das línguas envolvidas, pois, assim como a interpretação em língua materna, “a interpretação de textos numa língua outra se inscreve necessariamente na história, não podendo ser pensada independentemente da historicidade discursiva que lhe constitui” (GASPARINI, 2003, p.223).

Portanto, ao se posicionar, o aluno, além de assumir responsabilidade pelo que escreve, também se inscreve em uma dada formação discursiva, pois, de acordo com Gallo (1992, p.58), “a autoria se dá quando o sujeito se constitui na formação discursiva dominante de um discurso legitimado” (GALLO, 1992, p.58), ou seja, é necessária a inscrição do sujeito, uma identificação com a formação discursiva que o domina para que haja responsabilização pelo que foi dito e para que haja a assunção da autoria. Entretanto, quando há posicionamento do aprendiz no processo de escrita e o resultado disso for a instauração de uma nova formação discursiva, há a categoria de efeito-autor. Gallo (2001) conceitua “efeito-autor, como sendo o efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação dominante”. Nesse viés, tomando como base as salas de aula de língua estrangeira de ensino regular brasileiras, talvez o estabelecimento de um efeito-autor seja tão raro quanto à afirmação de um “autor foucaultiano”, pois, conseguindo viabilizar a interpretação em uma já existente formação discursiva, é possível dizer que o trabalho de ensino de uma língua estrangeira avança profundamente.

### 3 DAS ANÁLISES: A REPETIÇÃO FORMAL

Na aula de língua estrangeira, fazer com que o aluno produza um texto nesta língua alvo sem que se dê a ele estruturas e léxicos a serem rigidamente seguidos é uma atividade que pode envolver o aprendiz em um processo de autoria. Entretanto, tarefas com estas características são mais árduas, portanto, mais raras, uma vez que mobilizam um maior envolvimento por parte do professor, pois, além de ter de apresentar aos alunos o léxico e a estrutura linguística desta outra língua, ele precisa obrigatoriamente trabalhar a questão da historicidade de cada uma das línguas (materna e estrangeira), o que possibilita lidar com o processo de constituição dos possíveis e diferentes sentidos, e não apenas o resultado de dado sentido. Em outras palavras, é não trabalhar a repetição formal, mas sim uma repetição historicizada. Enfim, trabalhar com o discurso, com a historicidade da língua. Por conseguinte, ao trabalhar com a historicidade, passa-se a compreender o processo de produção dos sentidos. Nesta perspectiva, é relevante afirmar que há uma ligação entre sujeito, língua e historicidade, e que sem essa ligação/relação não haveria a possibilidade de produção (de efeitos) de sentidos, não haveria brechas para se envolver com o processo de interpretação, uma vez que “trabalhar a historicidade implica em observar os processos de constituição dos sentidos e com isso desconstruir as ilusões de clareza e de certitude” (HORTA NUNES, 2007, p.373). Ilusões de clareza e de certitude que se colocam pela língua materna. Por isso a importância do ensino de uma língua estrangeira não por um viés comunicacional e/ou mercadológico, mas por uma perspectiva que possa fazer parte da constituição do sujeito, uma vez que isto pode contribuir fortemente para um novo modo de subjetivação.

Nesse sentido, pensando os modos de escrita dos alunos, torna-se razoável afirmar que, quando o aprendiz de uma língua estrangeira vai se emaranhando entre uma língua e outra, ele está associando a sua subjetividade (a língua materna que lhe constitui) com a exterioridade (a língua ainda estranha), deduzindo, assim, sentidos possíveis e também os inconcebíveis, ou seja, ele está interpretando, e é pela interpretação que se pode chegar à assunção da autoria.

A atividade que será mobilizada aqui neste trabalho envolve o processo de versão, ou seja, uma tentativa de passagem da língua materna para a língua estrangeira, neste caso específico: a passagem da língua portuguesa, a materna

dos aprendizes, para a língua inglesa. Não se trata, portanto, de uma escrita *livre* em língua estrangeira (como se a liberdade plena fosse possível), mas o que se quer dizer com isso é que há um modelo a ser seguido, um modelo que não abre tantas brechas para que se instaure um possível deslocamento, uma ressignificação, isto é, praticamente sem espaços para a instauração de novos saberes.

Para analisar a atividade, foi observada uma aula de língua inglesa de uma escola de Ensino Médio pública da região metropolitana de Porto Alegre<sup>6</sup>. Nesta aula, a professora apresentou aos alunos um texto que se refere aos diferentes modos de pensar sobre as cores em alguns países. Neste texto, há algumas representações estereotipadas. O Brasil é o representante da língua materna; os Estados Unidos da América, representante da língua inglesa; e o Japão, representante de uma língua distante e, portanto, de uma cultura também distinta. A tarefa dos alunos consistia em reescrever, em língua inglesa, o seguinte texto:

*Diferentes Culturas Diferentes Cores*

*Preto é a cor usada para a escuridão e a morte no Brasil. No Japão, a cor da morte é o branco, as pessoas vestem branco lá quando uma pessoa morre. No Brasil, e em países que têm o inglês como língua oficial, o branco é a cor da paz, da pureza e da castidade.*

*Pessoas vestidas de azul parecem ser inteligentes. Nos Estados Unidos, o azul simboliza tristeza. O tipo de música inventado pelos negros no sul dos Estados Unidos foi chamado de blues porque eles eram tristes e sua música era triste.*

*Vermelho é a cor do sangue, do sinal de parar e da emergência em português. Em inglês, é a cor mais sexy nas roupas.*

Após uma leitura rápida, é possível perceber que este texto parece ter sido produzido especialmente para que aprendizes de língua estrangeira o escrevessem nesta língua alvo, pois apresenta um certo “comportamento” fidedigno ao que Orlandi (1998) chama de “repetição formal”, e isso pode ser atestado pela falta de nexos que geralmente são utilizados para dar encadeamento a um texto. Um exemplo poderia ser a escrita da conjunção *entretanto* entre a primeira e a segunda frase do texto (*Preto é a cor usada para a escuridão e a morte no Brasil. Entretanto, no Japão, a cor da morte é o branco...*). Contudo, cabe questionar: por que não foi posta essa conjunção? Parece que, quando o ensino é fragmentado, é preciso ter cuidado com o que se pede ao aluno, pois, fugindo do trajeto previsto, os alunos podem fazer questões, interrogar, alterando, assim, o fluxo de certas atividades. É

de se imaginar que as conjunções ainda não haviam sido “ensinadas” e que também não era a hora de fazê-lo.

Durante a atividade, um aluno perguntou à professora de onde ela havia retirado o texto, ou seja, a fonte, a referência. Não sendo possível confirmar a resposta da professora, ela afirmou que o havia inventado e que ela sabia como as cores significavam diferentemente porque já tinha lido sobre tal assunto anteriormente. Se a professora foi a “autora” do texto, é possível que ela espere de seus alunos escritas como esta: como uma “otimização do formal” (ORLANDI, 1998, p.209). Além disso, ainda dá para perceber que a imagem que a professora faz de seus alunos é a de que eles não são capazes de trabalhar, em língua estrangeira, com os nexos da língua alvo. E isto direciona às dificuldades apontadas por Carmagnani (1999) que diz que estes problemas vêm dos alunos, mas, neste caso, a imagem que o aluno faz de si se relaciona com a imagem que a professora tem dele, ou seja, um reflexo, é o aluno se constituindo pelo outro. Assim, como a professora (e a escola também) compreende que os alunos não devem sair do *script*, do roteiro, há uma diminuição das possibilidades de conhecimento dos mecanismos discursivos dessa outra língua. Este texto produzido pela professora é da ordem do “discurso da escrita” (GALLO, 1994), pois segue um modelo padronizado, servindo, assim, aos alunos como exemplo a ser seguido. É o discurso da escrita modelando o dizer.

Ainda no que diz respeito ao texto apresentado pela professora, sobre a questão dos significados das cores, neste ponto da aula, seria interessante que a professora ressaltasse que não são somente as cores que significam distintamente, as palavras também são assim, e que elas não precisam viajar para o Japão para que outros sentidos possam emergir. Todavia, não era esse o foco da aula, pois vermelho pode ser a cor da emergência em muitas culturas, não só em países falantes da língua portuguesa, além de poder ser uma cor sensual não só em países que falam inglês. Contudo, a questão dos sentidos não era o foco da aula, sequer esteve em segundo plano, pois o que se diz da cor vermelha parece ser tão banal que o texto poderia ser interrompido no segundo parágrafo sem prejuízo semântico; a perda, portanto, estaria na estrutura (foco central da aula), pois se espera que o aluno utilize o superlativo (*red is the sexiest color*) que estava neste trecho do texto.

Mesmo sendo um texto frívolo, ele dá margens para inferências, para que seja pensado o sentido, o signo, mobilizando, dessa forma, a ideologia. Pois, como

diz Bakhtin (2006, p.31), “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo”. Portanto, tudo o que é ideológico está sujeito a diferentes interpretações, por isso, a cor branca significar diferentemente, por isso uma palavra em uma dada formação discursiva significar de um modo e em outra formação discursiva significar outra coisa (PÊCHEUX, 1988). Sobre a cor branca como signo ideológico, este seria um excelente exemplo para se iniciar uma reflexão sobre a questão da historicidade de cada uma das línguas envolvidas. Entretanto, pelo que foi apresentado e solicitado aos alunos, o objetivo da aula era reforçar estruturas linguísticas da língua estrangeira e fazer com que o aluno manuseasse o dicionário bilíngue.

Apesar disso, por um viés discursivo, também é possível trabalhar com as estruturas das línguas, é pela historicidade de cada uma das línguas que se pode entender o porquê de, por exemplo, os adjetivos em língua inglesa sempre serem postos antes das palavras que eles caracterizam, além também de não serem pluralizados. Mesmo que se trate de questões de ordem estrutural, é possível compreender as diferenças e as semelhanças entre as línguas em questão. Não foi à toa que, em muitos escritos dos alunos, o título do texto aparece com a pluralização do adjetivo (*different*s) e, posteriormente, em *língua oficial*, em vez de *official language*, a escrita de *language official*. Longe de considerar estes pontos como um erro do aprendiz, é preciso levar em conta que se trata de um equívoco da ordem do inconsciente, pois, para poder dizer o sujeito apaga outros sentidos possíveis, o que está no interdiscurso<sup>7</sup>.

Assim sendo, a estrutura linguística da língua inglesa – algumas vezes distinta da língua portuguesa, mas nem sempre – não é familiar ao aprendiz, por isso tomar estes equívocos como constitutivos do aprendizado de línguas estrangeiras. Nesta perspectiva, não se pode conceber este aprendizado como um ato consciente, pois se sofre o alto risco de não compreender este processo, além ainda de se chamar o embate entre as línguas meramente de erro, isto é, uma língua interfere negativamente no aprendizado de outra, e isto não ocorre justamente porque o aprendiz está relacionado a sua interioridade, a sua singularidade com a exterioridade, uma das características para que se possa assumir a função de autor. Nesse sentido, cabe trazer o que diz Machado (2008, p.76), pois, “ao se colocar como autor, o sujeito estabelece uma relação com a exterioridade e simultaneamente ele se remete à sua própria interioridade. Portanto,

é desse modo que ele constrói sua identidade enquanto autor e passa a assumir esse papel”.

No caso específico da atividade aqui analisada, parece que não há boas condições de escrita para que o aluno assuma o papel de autor, pois essa assunção implica “uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (ORLANDI, 2006, p.79). Desse modo, mesmo que se trate de versar um texto, não é impossível um posicionamento do aluno, ele se coloca sempre no texto. O difícil, neste caso, seria a assunção da função de autor, pois para que isso seja possível é necessário “que haja um sujeito que se coloque na origem do dizer, produzindo efeito de coerência, não contradição, progressão e fim” (ORLANDI, 2005b, p.91).

Nesta perspectiva, embora se saiba que a tradução e a versão são processos distintos, mas co-irmãos, é possível pensá-los em relação à produção textual, pois, de acordo com Mittmann (2008, p.93),

enquanto que na produção de um texto próprio o autor assume sua voz, esquecendo-se da heterogeneidade que lhe é constitutiva e das determinações que sofre, colocando-se como responsável pelo que diz, o tradutor busca desdobrar-se em dois, como se fosse possível emergir nele o autor original, e tende a responsabilizar-se pelo processo de produção de um novo texto, mas não pela voz que ali fala, já que esta é imputada ao autor.

Nesse sentido, uma versão ou tradução sempre irá trazer marcas do sujeito que versa ou traduz, colocando em seu texto traduzido ou vertido pistas de um contexto sócio-histórico distinto, de condições de produção distintas, pois, mesmo que no momento da passagem de uma língua para outra o tradutor tente “se apagar” do texto, ele se coloca justamente quando faz isso. Porém, esta é uma tentativa que almeja eximir-se de responsabilidade pela tradução ou versão. Mittmann (2008, p.94), ao comentar uma tradução da obra Dom Quixote, diz que, mesmo o tradutor tentado se apagar, “sem ‘contaminar’ o texto com sua própria voz e história, sua posição está lá marcada, pois a língua é outra, as condições de produção são outras, o estranhamento é outro”.

Pensando mais especificamente na atividade que se traz à baila, em uma sala de aula de pouco mais de trinta alunos, muitos seguiram exatamente o roteiro e não tiveram dificuldades para formalizar o texto em língua inglesa. Mas, mesmo naqueles que aparentemente mostravam mais familiaridade com a língua inglesa,

houve quem deixasse escapar a sua singularidade e, neste tipo de atividade, a singularidade escapa pelo equívoco, pelo posicionar-se do lado da língua materna para escrever em língua estrangeira. Como exemplo, cabe mostrar que um aluno parece não ter lembrado<sup>8</sup> de que o pronome adjetivo *your* é relativo à segunda pessoa em língua inglesa (*you*). Entretanto, o que ocorre pode ser entendido pelo processo de escrita, pois o que o aluno faz é apenas uma associação com a língua que o constitui, pois trocar *their*, *his*, *her* por *your*, pronomes adjetivos que trabalham diferente nas línguas em questão, não é um equívoco raro, aliás, ele é presenciado pelos professores de língua inglesa com uma certa frequência. Outro recorte textual no qual se percebe fortemente a presença da língua materna está na abreviação do nome do país. O aluno escreve *EUA* em vez de *USA*, justamente porque seu posicionamento está no lado da língua materna. Em outras produções dos alunos, foi possível perceber o uso corrente do verbo em inglês *to dress* em detrimento de *to wear*. Sobre esse aspecto, caberia fazer com o aprendiz percebesse as diferenças entre as línguas, uma vez que em português é comum dizer *usar* no sentido que tem *to dress* ou *to wear* em inglês. Caberia aqui ao professor abordar estas diferenças entre as línguas.

Mais um exemplo de uma inscrição muito forte com a língua materna está no fato de um aprendiz ter escrito a palavra *tongue* em detrimento de *language*. Isso ocorre não só porque ambas as palavras, se traduzidas para a língua portuguesa, significam *língua*, sendo que *tongue* é o órgão muscular, mas também pela forte tendência do aprendiz a não questionar as diferenças, pois se aprende na escola (e fora dela também) a seguir padrões, modelos. Esta imbricação entre línguas feita pelo aprendiz faz parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois o que o aluno fez foi mobilizar seus conhecimentos em língua materna, ou melhor, a sua inscrição em língua materna. Neste caso, há o trabalho da historicidade de cada uma das línguas que, quando se chocam, causam o desentendimento, a falha.

Para finalizar, pelos exemplos aqui apresentados, é possível perceber que o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras pode (e deve) provocar um questionamento, um desassossego, uma breve desestabilização, um perguntar-se (por que eu digo assim?). Nesta perspectiva, é fundamental pensar na história que cada língua carrega consigo, ou melhor, na historicidade que a acompanha, pois “a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2005a, p.25).

Portanto, mobilizar apenas estruturas linguísticas, não trabalhar a historicidade inibe de maneira severa o aluno de se posicionar, de assumir o seu papel de autor, uma vez que não há lugar para deslocamentos, lugar para a deriva de sentidos (PÊCHEUX, 2006), lugar para diferentes interpretações. E sem dar a possibilidade para diferentes interpretações, o processo para a assunção da autoria fica comprometido.

#### 4 UM FECHAMENTO POSSÍVEL

No processo de ensino, ao se mobilizar discursivamente um texto, em outras palavras, ao se trabalhar com a historicidade, as relações entre textos, a sua ligação com o contexto sócio-histórico, passa-se a ter condições para distintas interpretações, condições para que se lide com os efeitos de sentido produzidos pelos aprendizes. Isto, conseqüentemente, dá condições para que o aluno se coloque no papel de autor, assumindo a responsabilidade pelo que diz, colocando-se como origem do dizer, relacionando a sua interioridade com a exterioridade. Não é possível, portanto, que se trabalhe com uma repetição formal. A repetição tem de ter um outro viés. Trata-se de trabalhar com o repetível na ordem do discurso, um repetível histórico, pois “o repetível é da ordem de um já-dito, mais amplo e disperso, que remete para o dizer de outros sujeitos, em outros discursos, em outros espaços e em tempos diversos” (INDURSKY, 2001, p.28). Nesta perspectiva, ao se tomar como exemplo atividade vista anteriormente, não se pode dizer que ela trabalha com o repetível histórico. Trata-se de uma repetição formal que é, segundo Orlandi (2004, p.70), “técnica de produzir frases, exercício gramatical que não historiciza”. Mesmo assim, houve quebras, pois não há ritual que não esteja sujeito a falhas (PÊCHEUX, 2006). No processo de versão do texto, houve aprendizes que, por não conhecerem a historicidade da língua estrangeira, aplicaram o que lhes era familiar (a historicidade de sua língua mãe) nos léxicos da outra língua, misturaram o que lhes era familiar com o estranho, o estranho que pode vir a se tornar familiar por um processo de ensino que não seja na ordem do memorizável. O que alguns alunos produziram pode ser aparentemente visto como um erro (*tongue* por *language*, *language oficial* por *official language*), mas se trata de um gesto interpretativo, pois



são os sentidos que, mesmo sendo ininteligíveis num primeiro momento, escapam do sujeito e ao sujeito.

Portanto, quando há um modelo de ensino que trabalha por etapas, imaginando que há momentos certos para que algo seja apresentado aos aprendizes, quando se trabalha estruturas linguísticas e léxicos para serem memorizados, há a ideia de que a língua é preexistente ao discurso e que não se pode trabalhar este sem saber completamente aquela. Esta ilusão não poderia ser uma forte característica nas salas de aula de ensino de língua estrangeira, pois, como dizia Freire (1986, p.18), “a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto”. É necessário, portanto, um trabalho que dê condições para que entre em jogo o repetível histórico, é somente assim que há a possibilidade de o aprendiz assumir o papel de autor, uma vez que nesta posição ele é responsabilizado pelo que diz, e esta responsabilidade o coloca como produtor de um dado texto, não mero repetidor.

## **THE FORMAL REPETITION IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASS: IMPOSSIBILITY TO ASSUMPTION OF AUTHORSHIP**

### **ABSTRACT**

In the process of learning a foreign language, one of the most asked tasks is the writing in this target language. However, these writings usually come up as a stereotyped dialogs, or a writing of a previously memorized vocabulary to fill in blanks of a linguistics structure that is in the process of learning by the students: a formal repetition. So, to make the students write a text in the target language without giving them structures and lexicon to be rigorously followed is an activity that can involve the students in the assumption of authorship's process. The aim of this paper is to present an analysis of a text's version (English-Portuguese) that was applied in the English as a foreign language class. Through French Discourse Analysis theory, it is noticed that this activity is not able to make the students assume the position of author.

**Keywords:** Formal Repetition. Authorship. French Discourse Analysis.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Mestre em Estudos da Linguagem, na especialidade Teorias do Texto e do Discurso, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- <sup>2</sup> Além disso, ainda circula no imaginário de alguns professores e alunos que a língua inglesa dá prestígio, abre portas (e também as fecha) no mercado de trabalho (AIUB, 2009). Para corroborar, Oliveira (2007, p.76) afirma que “um dos discursos que justificam o ensino da língua inglesa é que ele é fundamental para o sucesso profissional e acadêmico. Os professores falam, os alunos repetem e os pais falam, também”.
- <sup>3</sup> É possível dizer que a língua materna faz parte da exterioridade, já que ela não é o saber que se busca na aula de língua estrangeira, mas ao mesmo tempo ela é a interioridade, pois, é ela que constitui os aprendizes enquanto sujeitos. Há, portanto, esse embate entre línguas que é constitutivo do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, mas muitas vezes não reconhecido como tal.
- <sup>4</sup> Uma forte característica do modelo behaviorista de ensino é a repetição incessante e mecânica de algo previamente já estabelecido. Sob estas condições, uma produção escrita singular fica restrita, fazendo com que a colocação de outras interpretações não seja analisada no processo de aprendizagem. Para mais informações sobre esse modelo de ensino ver, numa perspectiva linguística, Finger (2008) e, sob um viés discursivo, Mascia (2003).
- <sup>5</sup> Para Pêcheux (1988, p.160), “formação discursiva [é] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Desse modo, vale salientar que os sentidos são dados dentro das formações discursivas. Logo, pode-se admitir que “as mesmas palavras, expressões e preposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra”, ou seja, “a formação discursiva é o lugar da constituição dos sentidos” (PÊCHEUX, 1988, p.161-2).
- <sup>6</sup> Agradeço à professora e aos alunos da escola que visitei por terem aceitado a minha presença durante esta atividade e por terem me fornecido os textos resultantes da atividade proposta. A visita ocorreu no final do ano letivo de 2008.
- <sup>7</sup> Pode-se dizer que o interdiscurso é o lugar de agrupamento dos sentidos (de todos os sentidos possíveis), do já-dito, e do que ainda está para ser dito, dos dizeres e saberes que já foram ditos e esquecidos. Nesta perspectiva, é possível imaginar o interdiscurso como algo que fala antes em outro lugar de maneira independente (PÊCHEUX, 1988). Assim sendo, um agrupamento dos sentidos, o interdiscurso é também o responsável pela determinação de dada formação discursiva, ao mesmo tempo em que ele é constituído por um todo complexo com dominante das formações discursivas.
- <sup>8</sup> O esquecimento aqui é da ordem do inconsciente. Trata-se do esquecimento nº1 de Pêcheux e Fuchs (1997).

## REFERÊNCIAS

AIUB, G. F. O imaginário sobre a importância da língua inglesa na escola pública. *Domínios de Linguagem*. Ano 3, n. 1, p. 135-63, 1º semestre, 2009. Disponível em:

<<http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/dl5/DL5%20-6.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, T. I. *A (de)formação em (da) língua inglesa: a ferramenta para a "liderança" ou o "desassossego" do sujeito?*. Anais do V SIGET: Caxias do Sul: UCS, 2009. [CD-Rom]

BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV] *Marxismos e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud et al. São Paulo: Hucitec, 2006.

CARMAGNANI, A. M. G. A questão da autoria e a redação em LE em cursos de ensino superior. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, p.159-166.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

FINGER, I. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: \_\_\_\_\_. QUADROS, R. M. (orgs.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p.17-44.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 13. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor?* 4. ed. Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Portugal: Vega, 2002.

GALLO, S. L. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? *Linguagem em (Dis)curso*. v. 1, n. 2, Tubarão: Unisul, 2001. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0102/03.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

\_\_\_\_\_. *Texto: como apre(e)nder essa matéria?* 1994. 214f. Tese. (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem: UNICAMP, 1994.

GASPARINI, E. N. A interpretação de textos e língua estrangeira: entre a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.223-250.

HORTA NUNES, J. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (orgs.). *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p.373-80.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001, p.27-42.

MACHADO, R. D. S. O sujeito discursivo e a questão da autoria. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (orgs.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p.66-79.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.211-22.

MITTMANN, S. Autoria e tradução: da dispersão às identificações. In: \_\_\_\_\_; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (orgs.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p.80-96.

OLIVEIRA, E. P. *A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos*. 2007. 127 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: USP, São Paulo, 2007.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005b.

\_\_\_\_\_. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.203-12.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. [1983] *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. [1969] *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p.61-161.

\_\_\_\_\_. [1975] *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. [1975] A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Fran.; HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p.163-252.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* . Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.213-30.

SOUZA, D. M. E o livro não “anda”, professor? In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002, p.119-122.