

Representações sobre o ensino de leitura em Português Língua Estrangeira

Representations about the teaching of reading in Portuguese as a Foreign Language

Ingrid Isis Del Grego Herrmann
Universidade de São Paulo

Resumo: A partir de uma perspectiva discursiva (ORLANDI, 1999; CORACINI, 1999) e que também contempla alguns conceitos da psicanálise (LACAN, 1964), realizamos um estudo acerca do ensino de leitura em Português Língua Estrangeira, observando representações, nos dizeres de professores que atuam nessa área, a respeito do ensino de PLE. Dois professores foram entrevistados oralmente e depreenderam-se, a partir de seus dizeres, representações acerca de aluno, língua, ensino e ensino de leitura, bem como formações discursivas como o mito do nativo, a primazia da oralidade da língua estrangeira, a LE como língua da comunicação e a centralização no aluno no ensino da língua. Porém, no ensino da leitura, a configuração das práticas é diferenciada, relacionando-se a outras representações, quais sejam, de que a língua tem significados prontos, os quais o aluno deve buscar e reproduzir. Diante da contradição entre as representações, entrevemos um sujeito dividido e constituído pelo Outro.

Palavras-chave: Representação. Leitura. Ensino de Português Língua Estrangeira.

Abstract: Based on a discursive perspective (ORLANDI, 1999; CORACINI, 1999) and one which also considers some concepts from psychoanalysis (LACAN, 1964), this study aims at observing representations about the teaching of reading in Portuguese as a Foreign Language for teachers who work in such area. Two teachers were interviewed orally and representations about students, language, teaching and teaching of reading were analysed from their words. We have observed discursive formations such as the native myth, the high importance of orality in foreign language teaching, the foreign language for communication and the focus on the student in language teaching. However, as far as teaching reading is concerned, it seems that there is a different layout of practices, related to other representations, for instance, that the language has ready meanings to be sought and reproduced by students. From such contradiction among representations, we see the teacher as a subject who is split and constituted by the Other.

Keywords: Representation. Reading. Teaching Portuguese as a Foreign Language.

Apresentação

Neste breve estudo, realizaremos uma análise acerca do ensino de leitura em Português Língua Estrangeira (doravante PLE), observando representações, nos dizeres de professores que atuam nessa área, a respeito do ensino de língua estrangeira que, ideologicamente construídas, perpassam o professor, o aluno, o material didático e a aula de língua estrangeira.

Dada nossa filiação à perspectiva discursiva (ORLANDI, 1999; CORACINI, 1999) e que leva em considerações conceitos da psicanálise (LACAN, 1964), vemos o sujeito como constituído também por uma dimensão inconsciente e compreendemos que suas práticas não são exclusivamente delineadas pelo seu eu racional, sendo atravessadas por discursos outros, provenientes de diferentes lugares e que o constituem, posto que habitam, por diversos motivos, seu inconsciente. Nesse sentido, faremos referência aqui à formação do professor para a profissão, levando em consideração que o seu fazer está relacionado a esses aspectos (e tantos outros) de sua constituição, ou seja, que ele é um sujeito imerso em um jogo de sentidos sempre em movimento.

As representações que o professor possui acerca do ensino (em relação ao aluno, ao professor, à escola, à língua dita materna ou estrangeira) são, de diferentes maneiras, mobilizadas em sala de aula. Procuraremos observar, assim, relações entre as representações apreendidas dos dizeres dos sujeitos entrevistados acerca dos tópicos referidos acima e o ensino de leitura em PLE. Tratamos, aqui, do ensino de leitura, pois o compreendemos como um lugar fundamental de possibilidades de interpretação. O sentido é plural e não-imanente à palavra/ao texto e autor e leitor (professor e aluno - interlocutores) participam no processo de construção do sentido.

A aula de língua estrangeira (doravante LE) – assim como qualquer outra instância de ensino - é constituída e constitui ideologicamente, o que significa que há discursos que a atravessam, assim como também atravessam os sujeitos que participam dela. Especificamente, a aula de leitura em LE nos interessa, pois veicula sentidos sobre o aluno, o professor, o ensino em geral, línguas, nações, etc.

A respeito da língua portuguesa, mesmo se constituindo como uma língua de menor amplitude mercadológica - se vista em relação a outras línguas modernas, tais como o inglês, o espanhol, entre outras -, ela se apresenta como uma LE desejada por alguns sujeitos (por diversas motivações pessoais¹) ou necessária para outros (como em contextos comerciais ou industriais) e, assim, há a constituição de um mercado de ensino do PLE, que se compõe por institutos de idioma (que, em sua maioria, também ensinam outras línguas ditas modernas), universidades (principalmente de caráter público), certas instituições religiosas e cursos ministrados por professores particulares.

No Brasil, geralmente o professor de PLE é nativo, porém, sua formação

¹ Como pudemos verificar a partir de nosso estudo de Iniciação Científica intitulado “Português para Nativos de Língua Inglesa: representações e processos identitários” (DLM- FFLCH- USP, 2007).

para tal está em um espaço de conflito, pois são raros os cursos de formação específica: a partir de uma pesquisa que realizamos no segundo semestre de 2009, pudemos constatar que um curso de formação específica de professores de PLE, em nível universitário ou de pós-graduação é oferecido, em nosso país, apenas nas universidades UNB, PUC-Rio e UFU e há uma disciplina na grade e de caráter optativo, no curso de graduação em Letras da USP. Já Diniz (2008) afirma que nos programas de graduação e pós-graduação *strictu sensu* das universidades UFRGS, UFSC, UFMG, UFF, UFRJ, UFPE também há disciplinas cujo objetivo é a formação de professores de PLE. Além disso, por lhe ser conferido o caráter de “nativo” e, em certos casos, também atuar como professor de outra LE, o professor passa a ensinar PLE.

Nesse contexto, procuramos direcionar nosso olhar ao professor de PLE, no sentido de considerar a problemática acima descrita e observar as representações que mobiliza em suas aulas de leitura. Objetivamos, especificamente, discutir o ensino de leitura em aulas de PLE e, em um sentido mais amplo, contribuir para o debate acadêmico acerca do ensino de línguas estrangeiras e para a formação de professores de PLE.

Procuraremos responder à seguinte pergunta: como se configura o ensino de leitura em aulas de PLE para os sujeitos entrevistados? A fim de respondê-la, temos um aparato teórico e uma metodologia de estudo definidos, explicitados abaixo e seguidos pela discussão dos registros analisados.

1 Aparato Teórico

O presente estudo se inscreve em uma perspectiva discursiva (ORLANDI, 1999; CORACINI, 1999), para a qual conceitos como discurso, produção e efeito de sentido, sujeito e identidade constituem-se como base. Também filiamo-nos a algumas noções da psicanálise, sobretudo em relação à concepção do Outro, de Lacan (1964), que norteia nossa visão de sujeito. Em seguida, apresentaremos brevemente esses conceitos.

Compreendemos a linguagem como um elemento de mediação entre o homem e sua realidade e, também, como uma forma de engajá-lo em sua própria realidade (Brandão, 1999). Assim, ela não pode ser estudada fora do âmbito social, pois seus processos de constituição são histórico-sociais e, portanto, a linguagem não é neutra tampouco natural e constitui-se como um lugar de manifestação ideológica.

O discurso, portanto, é visto como efeito de sentido entre interlocutores (ORLANDI, 1999), ou seja, História, sujeito e sentido estão inter-relacionados; as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e, portanto, os sentidos são efeitos decorrentes destas relações, isto é, não são fixos, prontos, pré-estabelecidos e evidentes. Os efeitos de sentido de um enunciado estão relacionados às suas “condições de produção”, as circunstâncias nas quais o enunciado foi produzido; em linhas gerais, os sujeitos envolvidos para a sua produção, o tempo e o

espaço em que esses estão inseridos e seu contexto sócio-histórico.

O sujeito não é racional: a sua formação identitária é atravessada por outros discursos, por outras vozes que, a despeito de suas intenções, estão presentes em seus dizeres - no dito e no não-dito: “Que o sujeito como tal está na incerteza em razão de ser dividido pelo efeito de linguagem, é o que lhes ensino, eu, enquanto Lacan, seguindo os traços da escavação freudiana. Pelo efeito de fala, o sujeito se realiza sempre no Outro [...]” (LACAN, 1964). Em outras palavras, o sujeito é descentrado, dividido, constituído também por uma dimensão inconsciente.

Logo, não se trata de uma língua como sistema de estruturas, descontextualizada e de significados prontos a serem alcançados. Não há significados transparentes, não se contempla o evidente da superfície do dizer. Há dizeres aí não manifestos, sócio-historicamente (e, portanto, ideologicamente) constituídos e que se constroem na historicidade do dizer, não estando “prontos”. Pêcheux (1975) nos explica que sujeito, História e língua estão atrelados à ideologia - não em um sentido negativo, de dominação, mas, sim, como um ideário que nos forma e que está presente, por exemplo, em nossos dizeres e na constituição de nossa identidade.

É nessa conjuntura que pensamos o professor. Como sujeito do inconsciente, compreendemos que ele é afetado por todos os dizeres que circulam a seu respeito: nos alunos, nos pais, na instituição, no livro didático (CORACINI, 1999; SOUZA, 1999), na mídia (CARMAGNANI, 2004), na academia, etc. e pensamos que esta dimensão do inconsciente precisa ser considerada, no sentido de que pode haver, assim, uma melhor compreensão da constituição do lugar do professor e não somente uma tendência à crítica às (contradições de) suas práticas, pois se entrevê a heterogeneidade que está na base do sujeito, de sua constituição identitária e de sua formação como profissional.

Ao considerar a língua enquanto o domínio do equívoco, da incompletude, da construção de sentidos no momento de sua enunciação, o olhar para o professor toma diferentes caracterizações, pois não é mais visto como única fonte (ou a fonte correta) de sentidos, levando-se, para o aluno, a possibilidade, também, da construção do conhecimento linguístico, por exemplo, visto que a língua pode significar diferentemente para cada sujeito, pois cada um se filia a formações discursivas diferentes e os discursos podem afetá-los de maneiras diversas e produzir significados outros, que perpassam/ constituem seu inconsciente.

2 Metodologia e Material do Estudo

Devido à brevidade do presente estudo e à complexidade do sujeito, de sua subjetividade, lidaremos aqui com dois professores, um deles, professor de PLE em um instituto de idiomas e o outro, professor particular.

Realizamos a coleta dos registros a partir de entrevistas orais junto aos professores, realizando-as de modo semiguiaado, permitindo-lhes que falassem

livremente sobre os tópicos em questão e procurando direcionar o mínimo o falar dos entrevistados, ou seja, havia um conjunto de indagações comuns elaboradas aos sujeitos da pesquisa, a saber:

- 1) Fale-nos sobre você como professor(a);
- 2) Conte-nos sobre sua profissão;
- 3) O que é a língua portuguesa para você?;
- 4) Fale-nos sobre suas aulas de Português como Língua Estrangeira;
- 5) Como são suas aulas de leitura em Português como Língua Estrangeira?.

Entretanto, como lidamos com sujeitos, as entrevistas tomavam forma a partir dos relatos dados por cada um deles, ou seja, no momento de contato com o relato, surgiam percepções a respeito do objeto de estudo e que não haviam sido estabelecidas *a priori*, tomando, assim, cada entrevista, seus contornos particulares.

A primeira entrevistada é uma professora cuja formação é em Linguística por uma universidade pública. Ela se classifica como "pesquisadora", e começou a atuar como professora de PLE em uma escola de idiomas quando sua bolsa de pesquisa foi encerrada. Já trabalhou com alunos de diversas nacionalidades. Neste estudo, será denominada P1. O segundo entrevistado é um professor cuja formação é em Letras Português/ Espanhol. Atua no ensino de LE (com espanhol e francês) há cerca de quinze anos e também trabalha, em PLE, com alunos de diferentes nacionalidades. Aqui será denominado P2.

Dada a apresentação de nossa metodologia de estudo bem como dos sujeitos de nossa pesquisa, passamos à discussão dos registros.

3 O Ensino de Leitura em Português Língua Estrangeira

P1 e P2 têm, no ensino de PLE, uma semelhança: suas atuações nessa área são de caráter accidental, como vemos nos dizeres a seguir:

[1] eu sou linguista formada pela XXX e trabalho como pesquisadora na XXX e algumas amigas minhas/ colegas de pesquisa/ do meu grupo de pesquisa de mestrado e doutorado na XXX eram professoras de português para estrangeiro e **assim que minha bolsa acabou e eu precisava trabalhar** elas me indicaram na escola/ eu fiz um teste/ um pequeno período de treinamento e fui aceita/ né?² (P1).

² Utilizaremos aqui a seguinte convenção para transcrição da oralidade: / pausa breve, // pausa longa, LETRAS MAIÚSCULAS entonação mais forte e :::: alongamento da sílaba.

[2] eu ba-basicamente tenho trabalhado com línguas estrangeiras/ espanhol e francês sobretudo/ mas como não há no mercado um grande número de professores/ creio eu/ de português como língua estrangeira e::: a gente acaba tendo muito contato com estrangeiro e **acaba sempre aparecendo** (P2).

Por um lado, vemos que este caráter acidental se relaciona ao fato de que, como já pudemos explicitar, atualmente, cursos para a formação de professores de PLE são raros, ainda que este seja um mercado em crescente expansão; por outro lado e corroborando a situação acima descrita, a formação em Linguística (P1) e em Letras Português (língua materna)/ Espanhol (Língua estrangeira) (P2), somada à questão de que o professor seja nativo, parecem constituir-se como “requisitos” suficientes para que se trabalhe como professor de PLE.

A respeito do ensino de LE, é comum ouvirmos afirmações a respeito da importância do “professor nativo” para o aprendizado. O “mito do nativo” parece estar presente no imaginário de muitos, causando efeitos em relação a certas configurações do ensino de tal língua: como explica Bertoldo (2003), um aprendiz observa o nativo como se este fosse um ideal a ser atingido na aprendizagem da língua estrangeira por não possuir, supostamente, “impurezas”, e saber sua língua “perfeitamente bem” e, diríamos, ser capaz de abarcar uma completude (ainda que ilusória) da língua-alvo. Essa visão, como ele assinala, por vezes resulta na admissão do nativo para ministrar aulas de seu idioma, ainda que não tenha formação didático-pedagógica para tal.

Para nós, esses efeitos de que o nativo seja o detentor de uma totalidade imaginária em sua língua e consequente “autoridade” causam também efeitos outros na constituição do professor e em suas práticas de sala de aula em PLE. Observemos os dizeres [3] e [4]:

[3] “então eu acho que **as situações do dia a dia são muito mais importantes** do que eu ficar discriminando algumas palavras/ determinadas coisas/ sei lá” (P1)

[4] “porque **o professor** de português brasileiro é uma referência daquela cultura::: você não tá lá só passando gramática/ ou::: o que seja/ você é principalmente **uma referência pragmática** de como aquela sociedade funciona e:::” (P1)

Um dos aspectos que observamos nos professores entrevistados diz respeito à autoridade do nativo em especial na questão da língua falada que parece se constituir como objeto principal de suas aulas. Em outras palavras, talvez por estar atravessado pelo discurso do mito do nativo, o sujeito, na posição de professor, se

filia também (inconscientemente) ao discurso da primazia da oralidade e suas práticas são permeadas por ambos discursos, o que, para nós, pode ser uma das razões pelas quais os professores por nós entrevistados centralizem suas aulas de PLE em situações do dia a dia³.

É interessante notar que em [4], P1 faz uso do termo “referência” que, para nós, parece estar atrelado à questão da autoridade a que havíamos referido em relação ao mito do nativo. Acreditamos que esteja imbricada, também, a imagem de autoridade e poder do sujeito na posição do professor.

Também entrevemos, nos dizeres de P2, que alunos de PLE, de certo modo, estão atravessados pelo discurso da língua falada:

[5] “então quando ela [sua aluna alemã] contratou meu trabalho ela pediu para que eu ficasse REstrito à língua falada/ aquilo que ela usaria REalmente numa empresa” (P2)

Vale ressaltar que P2 parece se filiar ao discurso do aluno como centro do ensino, não mais o professor como autoridade final a eleger o objeto de estudo, por exemplo. Não podemos deixar de lembrar que tal visão passa a ser presente na literatura de ensino de LE com movimentos de ensino como a Abordagem Comunicativa e a Abordagem Situacional, por exemplo, (RICHARDS; RODGERS, 2004).

Ainda há uma concepção de língua que parece relacionar-se à primazia da oralidade que, como temos visto, orienta algumas práticas de ensino de PLE: a língua como “utilitária”, língua para “comunicação”; uma concepção que pode estar atrelada, também, aos métodos e abordagens acima citados. Como já tivemos a oportunidade de mencionar, o professor é constituído por discursos de diversos lugares (aqui, o da academia), que direcionam seu olhar para a língua, para o aluno, para a sala de aula.

Essa representação parece também causar efeitos no ensino de leitura para os professores de PLE que entrevistamos. Entendemos que as chamadas “habilidades” estão separadas para que se possa observá-las melhor para fins de pesquisa e fins didáticos; contudo, a língua compreende todas essas habilidades juntas e, por vezes, como vemos, representações podem causar múltiplos efeitos de sentido em diversos domínios da língua. A título de exemplo, a seguir, nos excertos [6] e [7], vemos efeitos da oralidade no ensino da leitura em PLE:

[6] “Ah/ geralmente trabalhando com oralidade e em alguns momentos com escrita e procurando reproduzir situações do dia a dia mesmo/ então você vai escolher o **cardápio**/ você vai telefonar pra pizzaria/ ou então você vai responder a um **e-mail**/ e às vezes::: situações que os próprios alunos traziam::: então

procurava assim é/ situações que os alunos pudessem vivenciar no dia a dia ou que já estivessem vivenciando/ fizemos muito com os **currículos**/ simulamos/ é/ entrevistas de emprego/ simulamos é::: idas ao dentista e::: coisas do dia a dia e procurando realmente que eles **falasse**m” (P1)

[7] “pra fugir do texto literário que ela não suporta/ ela deixou claro que ela não queria tratar literatura/ eu procuro tra-trabalhar com **texto jornalístico** da área de economia” (P2)

No que tange à primazia da oralidade no ensino de LE, observamos que essa representação também atinge o campo da leitura, pois o material selecionado pelos professores é composto, em grande parte, por jornais, e-mails, currículos, etc., todos estes centrados em situações e, para P1 e P2, parece ser necessário que a escrita se vincule à fala, no sentido de que estes materiais relacionam-se a situações cotidianas nas quais há conversas, programas de televisão, entrevistas de emprego e etc. que se constituiriam como as “práticas do dia a dia”, subentendem-se práticas orais, aquilo que, como já apontamos, é representado como de importância no ensino.

Portanto, em um primeiro momento, há uma preponderância no imaginário dos sujeitos de nossa pesquisa em relação à língua falada, o que torna o trabalho com a língua escrita, de certa maneira, renunciado a segundo plano e sempre atrelado a um outro momento, o da prática oral.

Já a respeito do trabalho em sala de aula, embora a visão que P1 e P2 têm a respeito do que seja a língua estrangeira e do que seja a aula de LE parecem estar relacionadas a uma imagem de ensino para a comunicação, as práticas em relação à leitura parecem estar, simultaneamente, ligadas e distanciadas dessa visão:

[8] “eu uso jornais O Globo/ ahn/ Folha de São Paulo/ e a partir daí eu elaboro **atividades** como compreensão de texto/ interpretação de texto” (P2)

[9] “então/ meu alunos iam lendo::: eles **liam em voz alta junto comigo** e depois eles liam::: e o::: a gente discutia situações:::” (P1)

Se as representações acerca da língua, da aula de língua estrangeira, do aluno filiavam-se a um discurso de comunicação e de “dar voz ao aluno”, ao se propor “atividades de compreensão/ interpretação de texto” ou ler-se o texto “em voz alta”, os professores entrevistados não parecem se manter nessa mesma formação discursiva, ainda que P1 volte a mencionar a importância que vê nas “situações”; o que, para nós, corrobora a sua utilização de textos como e-mails e currículos, por exemplo.

Práticas como essas trazidas pelos professores parecem centrar-se numa outra visão de língua, a de que há significados prontos a serem achados, encontrados, buscados- por meio de atividades e que, desse modo, o aluno de LE não comunica seus significados, não parece ser centro da aula e, sim, a língua lhe é instrumento para “descobrir” significados prontos que, ao mesmo tempo, parecem ser aqueles que o professor espera que o aluno “fale”, “comunique”.

Para P1, parece haver uma visão de leitura como decodificação de sons da língua estrangeira, como se, em um primeiro momento, o foco era no trabalho dos sons do português, um processo que, para ela, pode conter traços de dificuldade para o aluno de PLE, tal era a necessidade de que eles lessem em voz alta junto com ela. Mesmo uma busca por significados parece não estar presente, constituindo-se como um trabalho no nível do significante.

Porém, mais ao longo da entrevista, é possível entrever que P1 procura significados e, ainda, extrapolar a aula de leitura por si só:

[10] “então/ meu alunos iam lendo::: eles liam em voz alta junto comigo e depois eles liam::: e o::: a gente discutia situações::: e eu tinha uma aluna que gostava especialmente de trabalhar assim e depois ela sempre **redigia alguma coisa** sobre ahn o texto/ procurando fazer uma **paráfrase/** ela já era bem avançada” (P1)

Contudo, a aula de leitura que, por vezes, relacionava-se a um momento da escrita, acaba por reforçar significados já existentes no texto, posto que a aluna redigia “alguma coisa”, procurava fazer uma “paráfrase”, o que acaba por, de certa maneira, reproduzir os sentidos que o texto vinculava - e parecia somente ser possível para esta aluna pois era considerada por P1 uma aluna “avançada” e que, assim, talvez não precisasse mais fazer a leitura em voz alta.

Desse modo, o movimento de interpretação parece estar sendo regido pela dita “autoridade” do professor (vf. também excerto 4) que silencia a pluralidade de sentidos que cada enunciado possui, desconsidera o equívoco da língua, afirma uma única verdade. Como Derrida (1972) explica, a verdade é “não-verdade”; a “origem” (e o distanciamento da mesma) e a “ruptura genealógica” nela significam. Deste modo, não há verdades absolutas, mas sim, constituídas. Tal silenciamento de sentidos parece causar um efeito de reafirmação, com força, da interpretação unívoca e da autoridade única do professor.

4 Considerações finais

Por meio deste breve estudo, pudemos compreender, sob uma perspectiva discursiva, que o ensino de PLE, para os sujeitos de nossa pesquisa, parece estar permeado por formações discursivas como o mito do nativo, a primazia da oralidade

da língua estrangeira, a língua estrangeira como língua da comunicação e a centralização no aluno no ensino da língua. Tais representações atravessam os sujeitos e também suas práticas- no que tange à aula de LE, suas relações com a língua materna e estrangeira e com os alunos, por exemplo.

Já no ensino da leitura, a configuração das práticas é diferenciada, relacionando-se a outras representações, quais sejam, de que a língua tem significados prontos e que o aluno deve buscá-los, irá reproduzi-los e, assim, o professor é responsável pela transmissão de conhecimento, de conteúdos, e constitui-se como o indivíduo detentor do conhecimento em sala de aula.

Vemos que a sala de aula é um espaço de conflito, de contradições, de relações de poder, há uma multiplicidade de sentidos em jogo que são ideologicamente construídos. Assim, o que é uma aparente incoerência está relacionado a uma manifestação proveniente do inconsciente do sujeito que mostra que, ainda que ele acredite estar inserido em um movimento de ensino, o outro também o constitui e, como Coracini (2002) aponta, tudo isto se relaciona à força do ideológico, dos valores socialmente adquiridos, das experiências prévias, que nos constituem.

Referências

BERTOLDO, Ernesto S. O contato-confronto com uma língua estrangeira. In: CORACINI, Maria J. R. F. (Org.). *Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ser e Não-Ser: Os Dispositivos de Subjetivação do Sujeito-Professor no Discurso da Mídia. Seminário Internacional Michel Foucault: Perspectivas-SP: 21 a 24 de setembro de 2004.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. (Org.). *O Jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

DINIZ, Leandro R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2008.

GREGO, Ingrid I. D. *Português para Nativos de Língua Inglesa: representações e processos identitários*. Trabalho de Iniciação Científica. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://dlm.fflch.usp.br/sites/dlm.fflch.usp.br/files/ingrid_isis_del_grego.pdf>. Acesso em: 28 out. 2011

LACAN, Jacques. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. (Le Séminaire, livre XI). Paris: Éditions du Seuil, février 1973.

_____. Seminário 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ao acontecimento*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silmara Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213- 230.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. A brief history of language teaching. In: *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd edition. USA, Cambridge University Press, 2004. p. 3- 17.

SOUZA, Deusa Maria de. Do documento ao monumento. IN: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 119- 122.

Recebido em 3 de janeiro de 2011.

Aceito em 2 de outubro de 2011.

INGRID ISIS DEL GREGO HERRMANN

Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (DLM/USP). cursando atualmente Mestrado sob orientação da Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos. Atua como coordenadora pedagógica em um instituto de idiomas. E-mail: in.isis@gmail.com.