

## **A leitura na língua estrangeira: uma leitura sem sentido?**

### **I. Introdução**

A minha proposta neste trabalho parece-me, até certo ponto, um pouco ousada. Pretendo, ainda que de forma sucinta e genérica, imbricar as perspectivas teóricas de leitura às concepções da crítica na literatura. Seria essa uma relação profícua? De que modo seria produtiva frente à prática de leitura em língua estrangeira em nossas salas de aula?

Penso que, embora arriscada, tal relação pudesse trazer um pouco à tona o modo como as diferentes visões da crítica em relação à leitura de textos literários descrevem modelos do que seja um texto, do papel do leitor e do autor, os quais estão em intrínseca relação com as teorias gerais de leitura, com as quais temos mais contato, tais como a perspectiva tradicional, a interativa e, mais recentemente, a abordagem desconstrutivista, aliada à visada discursiva. A crítica como um discurso de autoridade parece estar aliada a essas visões de leitura que influenciam nossa prática de leitura em sala de aula, ainda que de modo inconsciente, pois constituem a identidade do professor de línguas e o imaginário de ensino.

O que entendemos como sujeito, língua(gem) e identidade resumimos aqui, sucintamente, embora correndo o risco da simplificação. Entendemos o sujeito como produto da linguagem, ou seja, a linguagem como modo de inscrição do sujeito no mundo e de se relacionar com o outro e com os objetos. Portanto, falamos de um sujeito discursivo, inserido em formações discursivas, que, embora pense ter - e busque - o controle sobre o que diz, deixa escapar em seu dizer marcas do inconsciente que o constitui (as chamadas formações inconscientes). Um sujeito que, então, mostra-se cindido e fragmentado, ou seja, descentrado e não consciente de tudo - e que se constrói na relação com o outro (sujeito e objeto), estabelecendo com ele processos identificatórios. Esses processos constituem as identidades do sujeito, as quais tornamos plurais aqui, pois acreditamos que o sujeito está sempre em construção, constituindo identidades diversas, re-elaborando seus processos de identificação e seus modos de ser no mundo, assim como faz o professor em sua prática: reinventando-se a cada dia, diante dos desafios impostos pelos novos e diferentes processos de constituição do sujeito, que envolvem, entre outros fatores, a aplicação das tecnologias, a ênfase na virtualidade, a relação entre conhecimento e informação – noções que, por vezes, se confundem.

Nessa concepção teórica que adotamos, a língua é a inscrição material da linguagem no discurso, a qual constitui o sujeito e, portanto, não é meio de comunicação, mas a própria expressão do sujeito no mundo. Por isso, língua é identidade.

Dessa forma, o primeiro desafio que será tocado, aqui, brevemente, para depois ser discutido nos dizeres de professores em formação na terceira parte desta exposição, é que a(s) língua(s) constitui(em) o sujeito, seja ela a suposta língua materna ou qualquer língua estrangeira com a qual ele tome contato, pois elas constroem seu modo de ser no mundo e delimitam suas possibilidades de relação com o outro.

## **II. Algumas tendências teóricas da crítica**

Passo agora a reportar, brevemente, algumas perspectivas da crítica literária que invocam um modelo de texto (literário), que amplio e relaciono aos processos de leitura utilizados, em especial, no ensino de língua inglesa. Essas reflexões sobre a crítica trago principalmente de dois autores: Terry Eagleton, crítico de formação materialista, que faz um estudo da crítica no século XX, em *Literary Theory* (1992 [1983]<sup>1</sup>), e Ivan Teixeira, nas várias edições da Revista *Cult*, de junho a dezembro de 1998. É desse último autor a concepção da crítica como uma atividade indissociável da história da literatura, a qual gera escolas de interpretação, que entendo, aqui, como prováveis “modelos” de leitura usados na escola.

Cito, primeiramente, o formalismo russo, pela influência que terá, mais tarde, sobre o modelo crítico americano conhecido como *new criticism*, o qual considero em estreita relação com alguns modelos de leitura que foram apropriados pelos cursos de leitura, principalmente, os de caráter instrumental.

O formalismo, influenciado pelo estruturalismo, veio combater a leitura tradicional impressionista que se fazia até então, exigindo um rigor formal na apreciação da obra, portanto, encarando-a como um produto estético em que o texto se impõe como o elemento de maior importância, em detrimento do papel do autor, já que, nas leituras tradicionais consideradas impressionistas, priorizavam-se os elementos exteriores à obra, tais como biografia e as condições históricas de sua organização. Observem, no entanto, que essas não diziam respeito às condições de produção específicas, mas às circunstâncias pessoais que “explicavam” tal produção de um autor.

---

<sup>1</sup> A data em colchetes refere-se à primeira edição da obra. Em parênteses, a data da edição consultada.

Com o impulso da visão científica da linguística, o texto é tratado como um objeto factual, que poderia ser analisado como uma máquina em suas peças, e a língua que o “formata” é vista como transparente, uma vez que é um conjunto de componentes interrelacionados que forma um todo. Uma primeira dicotomia, no entanto, se estabelece: haveria, pois, uma linguagem comum e uma especial, própria do texto literário, que a dividiria em metafórica e literal. Aí problematizamos uma outra questão: não há uma língua(gem), ainda que considerada comum, cotidiana, que é totalmente compartilhada por todos: o que pode ser considerado um “desvio” numa época pode não o ser em outra; o que é marcado, formalmente, como sentido “figurado” num momento, encontra-se como uso consagrado em outras situações, por outros grupos, em diferentes épocas.

O formalismo russo veio influenciar o movimento crítico anglo-americano conhecido como *new criticism*, cujas bases teóricas foram desenvolvidas principalmente pelo escritor e crítico T.S. Eliot, ainda durante as primeiras décadas do século XX. Foi um momento de valorização do estudo da disciplina de língua inglesa, em que a literatura foi colocada a serviço dessa proposta. Desejava-se destituir o estudo da literatura do meio restrito acadêmico, fugindo do escrutínio da estética literária e oferecendo um modelo (prático) de leitura que foi chamado de *close reading*, o qual se baseava na observação dos elementos constitutivos do texto, com o objetivo de se concentrar na leitura “das palavras nas páginas”. Buscava-se, com isso, responder à questão que, hipoteticamente, era atribuída, até então, aos acadêmicos (por que ler?), transformando-a em um “como ler”, que apontaria para um caráter referencial e instrumental da língua. Dentro dessa proposta crítica, chegou-se a sugerir um modelo psicológico de leitura, contaminado pela disseminação dos estudos das ciências.

A grande questão que se coloca nesse modelo de leitura é que ele vem considerar o texto como um objeto fechado em si mesmo, não relacionado a um contexto de produção específico, como se dele emanasse um sentido único. Além disso, sugere que se possa fazer a análise de um “pedaço” de texto, retirado de seu contexto, uma vez que as partes retomam o todo, sem a interferência do leitor e das condições em que foi produzido. Dessa forma, a paráfrase e a tradução são fortemente combatidas, pois significam a adulteração da “essência” do texto (de sua “sacralidade”), cujo sentido (único) não pode ser “captado” em outra língua. A possibilidade de contato, de miscigenação com a língua do outro é, pois, condenada. Por esse motivo, é um método que se oferece como totalizador, pois preocupa-se sempre em manter a ordem, imprimir,

forçadamente, uma unicidade e um consenso na interpretação, o que reflete o papel da literatura e, conseqüentemente, da leitura, como mantenedores do *status quo*. Por outro lado, critica a possibilidade de se recuperar uma “intenção” do autor, já que essa não seria relevante para a interpretação.

Parece-me que muito do *close reading*, no que diz respeito ao seu trabalho de “decodificação” do texto e de seu olhar cientificista por sobre ele, foi abarcado pelas perspectivas de leitura estruturalista – com seu esquema ascendente de leitura (do texto para o leitor) – e psicolinguística (esquema descendente, que enfatiza o acionamento dos esquemas mentais do leitor). Posteriormente, o papel do social na constituição dos processos interpretativos será reivindicado pela abordagem interacionista, que propõe, concomitantemente, o esquema descendente (do leitor para o texto) e ascendente de leitura.

Esses modelos de leitura, no entanto, ora desconsideram a existência do sujeito, ora o consideram como uma estrutura consciente, produtor de esquemas mentais fixos, ignorando, portanto, que o ato de ler é político, ressoando as relações de poder-saber que o enredam socialmente num tempo e espaço.

Por fim, gostaríamos de apresentar, brevemente, os movimentos *new historicism* e o desconstrutivismo na crítica literária e relacioná-los a um outro modelo de leitura: a leitura como um processo contínuo de interpretações, produto não especificamente de “indivíduos” (autor/leitor), mas produto das relações entre subjetividades que se inserem num tempo-espaço histórico e num sistema de “juízo” (inconsciente) que perpassa toda sociedade. Ainda que não falemos da “morte do autor”, sugerimos, como Foucault (1979), que o autor é uma função (assim como seria o leitor), ou seja, uma posição desempenhada socialmente, ou “um discurso singular incrustado no discurso coletivo de seu tempo” (TEIXEIRA, junho/1998, p.40).

Embora tais perspectivas sejam diferentes, trazendo contribuições teóricas de diversos autores (Foucault e Derrida, por exemplo), ambas as visões afinam-se com um olhar discursivo sobre o texto e a língua, pressupondo que as leituras são produtos de contínuas re-escrituras, o que atribui um caráter instável a qualquer obra literária e a qualquer texto. Ele não teria, pois, um valor por si só. Seria produto de condições específicas de produção e estaria sujeito ao esquecimento ou valorização, dependendo do momento histórico-social, ou seja, das relações de poder e saber em que se insere, o que coloca em questionamento também a existência do cânone literário.

O *new historicism* propõe que o discurso histórico não seja tratado como contexto, mas como o texto de uma época (TEIXEIRA, dezembro/98, p.32), uma vez que se considera a história como uma narrativa produzida pelo próprio homem em seu tempo-espaço. Não há uma relação causa-efeito, assim como um texto é sempre interpretação, sujeita a conflitos, desentendimentos, *nonsense*. Um de seus maiores expoentes, o americano Greenblatt, interpreta a literatura com um dos discursos sociais que constituem a história e que, portanto, não é mero reflexo ou pano de fundo dela (*idem*, p.33).

Em relação ao desconstrutivismo, sua maior expressão é, sem dúvida, Derrida, que vincula o trabalho interpretativo à noção de *differánce*, termo cunhado por ele para designar o processo contínuo de geração de sentidos. “Diferir”, o verbo que dá origem ao termo, imbrica os sentidos de “diferenciar” e de “adiar” ao mesmo tempo, o que implica que as sucessivas e diferentes operações de interpretação dos textos estão “condenadas” a um eterno devir. Essa operação é o que garante a “sobrevida” de um texto (DERRIDA, 2002a [1995]; CORACINI, no prelo). Derrida ressalta a interpretação como um trabalho de tradução, em que a necessidade e a impossibilidade se colocam, ao mesmo tempo, nesse desejo de produzir sentidos, que, por sua vez, são novos, mas que recuperam um “já-dito”.

Parece-me que podemos, nesse momento, delinear uma outra perspectiva de leitura e pensarmos na possibilidade de propô-la em nossas salas de aula: uma leitura em que os sentidos parecem sempre provisórios, pois sempre estão “por vir”, através do processo interpretativo. Dessa forma, desloca-se o centro hegemônico das operações binárias constitutivas de qualquer texto, permitindo que aflorem, na leitura, sentidos até então marginalizados ou silenciados. A leitura, seja ela em língua materna ou estrangeira, desvela as representações que constituem o sujeito, as quais, no ato de interpretação, podem ser questionadas e problematizadas, fazendo aflorar as relações de poder e saber que perpassam os textos e os discursos, ainda que de forma inconsciente.

### **III. Visões de leitura que permeiam os dizeres de alunos-professores**

Nesta terceira parte, trago alguns recortes que fazem parte da minha tese de doutorado, os quais sugerem algumas representações sobre o ato de ler descritas por

professores em formação e que relaciono às visões de leitura brevemente sugeridas nesse trabalho. Observemos o primeiro deles, de um dos enunciadores entrevistados<sup>2</sup>:

**RD1 – A2**<sup>3</sup>: Então a minha mãe me alfabetizou em casa/ com aquela cartilha... *Caminho Suave.../* antiga, linda/ mas que eu gosto dela até hoje// Então eu aprendi... é... identificar a escrita/ em casa/ com a minha mãe<sup>4</sup>

Notamos que a aluna-professora, em sua resposta, relaciona a língua estrangeira com o processo de alfabetização na língua materna e que esse processo é identificado, primeiramente, com a escrita impressa na cartilha.

Embora, aparentemente, pareça não fazer sentido a associação que a entrevistada faz entre a língua estrangeira e sua alfabetização em língua materna, seu dizer é perpassado por um sentido “não-lógico” que permite a esse sujeito (cindido) fazer essa articulação singular através de sua memória. A partir dessa relação significante, podemos sugerir que o imaginário da escrita em língua estrangeira aparecerá, para A2, sempre associado àquele que se construiu via língua materna, aquela língua que, supostamente, constituiu o enunciador como sujeito, fazendo parte, assim, das suas representações do que seja ler.

De fato, A2 “con-funde” – e aqui uso o temo hifenizado, seguindo o uso de Coracini (2007b), para indicar a multiplicidade de significações do termo –, não só no sentido possível de “se atrapalhar” com as representações das diferentes línguas, mas principalmente de “fundir” essas representações, pois ambas as línguas encontram-se relacionadas em seu imaginário de alfabetização.

As imagens que compõem as representações sobre línguas e leitura encontram-se indistintas na subjetividade de A2, tanto que, ao justificar porque gostava do inglês, comenta:

---

<sup>2</sup> Os entrevistados que concederam seus relatos para a pesquisa eram professores em formação de um curso de Licenciatura dupla Inglês/Português.

<sup>3</sup> RD refere-se, abreviadamente, à expressão “recorte discursivo”, que é acompanhada por um número correspondente à sequência dos recortes utilizados na análise. A letra A, também acompanhada de um número, refere-se a cada um dos enunciadores que participaram da entrevista.

<sup>4</sup> Destacamos a pergunta inicial feita a todos os entrevistados pelo pesquisador: *Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a língua inglesa/como ela entrou na sua vida/ como você encarava essa língua antes de entrar na escola/ e depois/ como foram suas experiências de aprendizagem de língua inglesa já na escola.*

**RD2 – A2:** Porque meu pai sempre teve MUITOS livros.../ muitos livros/ tanto que o primeiro livro que eu li foi *Romeu e Julieta*/ (...) na época ele tinha a coleção do Monteiro Lobato/ mas eu não me identificava.../ achava as historinhas muito bobas (...) Aí o meu pai me mostrou esse livro/ que eram quatro/ né?!/ do Shakespeare/ quatro histórias/ aí eu li *Romeu e Julieta*/ gostei/ aí eu li outro/ gostei/ e outro... outro/ aí eu não parei mais/ Fui... fui... fui lendo um monte/ eu adoro isso!/ Adoro inglês... (...)

Observamos que A2 assume, em seu dizer, o gosto pela leitura e pela língua inglesa, não nessa “ordem” obrigatoriamente - já que não é uma relação direta entre causa/efeito - através das obras escritas em língua inglesa, mas que por ela foram lidas em português. O que reforça a ideia de que para a subjetividade de A2 não há essa separação entre ambas as línguas que a constituem<sup>5</sup> e que, no ensino, geralmente, são “separadas” de modo arbitrário, sendo rechaçadas, muitas vezes, as possíveis relações entre elas. O modo como as línguas e a leitura captam o sujeito é singular, embora esteja encravado no mundo histórico-social. Parece-me que a representação de línguas que aí surge justifica um novo olhar para a relação entre línguas e para o papel da leitura na construção do sujeito e de suas relações com o mundo.

Pelo dizer de A2 ousou até apontar que o processo de alfabetização a que se refere está completamente imerso em práticas de letramento que envolvem ambas as línguas. Nesse aspecto, compartilho com Soares (1998) que utiliza a forma “letramentos” para indicar a pluralidade dos processos de escrita e leitura a que os alunos são “submetidos” nas diferentes disciplinas, ainda que haja especificidades.

Em outro recorte do mesmo entrevistado, A2 assume a posição de professor e apresenta sua concepção de texto e de interpretação agora em sua prática pedagógica:

**RD3 – A2:** eu tinha pego pra dar aula de português/ e aí eu peguei eles pra inglês// Aí eu ditei.../ eram umas três/ quatro linhas só/ e ditei o texto/ né?!/ Ah!/ dona/ como escreve.../ Eu colocava na lousa/ Ah!/ dona/ mas isso.../ Aí/ no final/ depois que eu já tinha passado toda a interpretação/ levantei vocabulário/ porque eles não conhecem.../ não conhecem

---

<sup>5</sup> A necessidade de se questionar as dicotomias como oposições cristalizadas criadas pelo mundo logocêntrico, entre elas a da língua materna e da língua estrangeira, é discutida com profundidade por Coracini em vários trabalhos, como *Identidade e Discurso* (2003), *A Celebração do Outro* (2007a), entre outros, e por Derrida, em *O monolinguismo do Outro* (2001 [1996]).

Notamos que A2 refere-se à “interpretação” aqui como um processo de exploração formal do texto (vocabulário), que implica numa posição passiva dos alunos em relação a ele (*depois que eu já tinha passado toda a interpretação*). O uso do verbo “passar”, na primeira pessoa do singular, parece sugerir que esse processo não foi, efetivamente, uma interpretação, mas algo como uma paráfrase ou compreensão já pré-concebida. Além disso, o emprego do pronome “toda”, acompanhando “interpretação”, parece sugerir que o professor acredita que haja uma única interpretação para o texto, a qual pode ser oferecida como um produto pronto aos alunos (pois o texto “guardaria” um sentido único, pré-existente a qualquer leitura), o que remete a uma visão de leitura literal (“das palavras na página”), com o resgate de sentidos únicos, o que nos faz pensar na supremacia que o professor dedica ao texto no fazer pedagógico. Poderíamos, então, falar da criação de sentidos outros nessa visão tão reducionista de leitura?

Parece que a repetição de procedimentos dá ao professor em formação a sensação de segurança, talvez até por realizar um processo de leitura numa língua em que não se sente em casa (ler em português Shakespeare é bem mais confortável para A2!). No caso da leitura do pequeno texto em inglês esta lhe é (e, provavelmente, a seus alunos) completamente estéril, pois não leva à criação de sentidos outros. Percebemos em A2, pelos recortes que aqui expusemos de sua entrevista, um conflito que lhe constitui como sujeito do inconsciente, que o faz admirar uma língua e, ao mesmo tempo, resistir a ela, tornando-a, de certa forma, detestável a outros (seus alunos). Ela repete aquilo que, muitas vezes, critica conscientemente, como flagrado em outro trecho de seu dizer: *nas escolas/ continua a mesma coisa de quando eu aprendi inglês (...) não faz nada/ e por aí vai*. No entanto, A2 não se vê como parte dessa escola e como reproduzidor de uma prática de leitura que condena e legitima ao mesmo tempo, porque esse conhecimento lhe é velado pelo inconsciente.

Observemos em um outro recorte de outro enunciador como ele representa em seu dizer a escrita e a leitura:

**RD4 - A4:** Primeiramente/ quando... desde pequeno/ né?/ tinha assim/ alguma coisa escrito em língua estrangeira/ mas não chamava atenção (...) Tinha pouco contato/ que eu tinha/ porque era mais assim quando eu via alguma coisa escrita/ né?/ Na televisão/ num *outdoor*/ na rua/ porque contato de ler/ assim/ pegar a folha/ revista/ alguma coisa assim pra eu.../ eu num... nunca tive contato com isso/ né?

Notamos que o imaginário de A4 sobre a escrita e a leitura gira em torno de imagens que sugerem um processo de decodificação de “sinais” impressos em diferentes meios ou suportes, uma visão que traz à tona o texto como uma entidade formal que detém um sentido que o enunciador, naquele momento, era incapaz de “decifrar”. Para o aluno, ler é entender o que está escrito e esse processo não remete a outros processos, a não ser à própria decodificação. Parece estranho, pois seu olhar indica passagens por diferentes meios (televisão, publicidade de rua e o próprio mundo), mas ele é incapaz de reconhecer, nessas operações, um trabalho de leitura, que está sendo (re)interpretado no momento atual da enunciação.

Há, ainda, uma referência implícita a suposta LM<sup>6</sup>, já que o aluno-professor sugere em seu dizer que, quando via alguma coisa escrita em língua estrangeira, isso não lhe causava interesse (*não chamava atenção*). A negação, aqui, pode sugerir que, embora ele “olhasse” para as coisas escritas, ou seja, embora estas lhe causassem algum tipo de impressão, apenas o que estava escrito na LM podia exercer certo fascínio sobre o sujeito, diferentemente do outro enunciador citado, que não estabelece essa separação entre as línguas. Há, de certa forma, uma “seleção” inconsciente por parte do sujeito, que parece sugerir um distanciamento em torno da língua estrangeira. A “estrangeiridade” da língua pode representar aqui um desejo de não-envolvimento com essa língua subjetivamente, talvez para manter-se em uma identidade já conquistada.

Entendemos que há representações bastante marcadas no dizer desse aluno em relação à leitura. A4 faz do mundo um “close reading”, atento aos aspectos formais do texto (história). A representação visual da língua “escrita” (seja ela materna ou estrangeira, já que A4 constrói suas representações numa comparação implícita) é a que parece constituir primeiramente esse aluno, o que nos leva a refletir novamente sobre os modos singulares de como a língua e a leitura podem “enganchar” (ou não) o sujeito na aprendizagem e como (e se) seria possível desconstruir certas imagens fixas que perduram no imaginário dos alunos e do próprio professor, imagens essas envoltas no ambiente histórico-cultural em que vivem e se constituem.

#### **IV. Conclusões**

Procuramos relacionar as tendências teóricas da crítica moderna a alguns modelos de leitura que são utilizados para trabalhar com textos em língua estrangeira,

---

<sup>6</sup> LM refere-se à suposta língua materna do aluno-professor.

principalmente da leitura “palavra por palavra” (*close reading*). A partir dessa relação, foi possível detectar pontos de identificação com os dizeres de alguns professores em formação, os quais revelam em seu discurso modos de representação de leitura que ressoam esses modelos, ainda que, muitas vezes, criticados por eles mesmos.

Há ainda uma tendência forte de se considerar o texto como um objeto que emana um sentido único ou, ainda, como um objeto fechado em si mesmo, cujas partes se unem formando também um todo significativo; em ambos os casos, porém, revela-se o desejo de totalidade de sentido, buscado pelo sujeito centrado e logocêntrico, que não se permite o papel de produtor de outros sentidos. Tomar a leitura como um processo não mecânico, mas subjetivo – e aqui faço uma observação que isso não significa, de modo algum, um olhar impressionista sobre o texto, mas sim que necessita de um sujeito para exercer o papel de “ressuscitador” e coprodutor dele, o qual precisa, por sua vez, da interpretação para (re/sobre)viver; essa pode ser uma maneira de destituir a representação da existência de uma essência do texto e de permitir a emergência de sentidos marginalizados. De qualquer forma, não nos esqueçamos que não é possível dizer tudo o que se quer, a hora que se quer, a quem se quer, portanto, a interpretação está circunscrita a certas possibilidades socialmente construídas.

Retomo, aqui, para finalizar, uma passagem da conclusão de minha tese de doutorado, à qual acredito estar acrescentando uma nova interpretação também. Tomemos a leitura, no sentido de contínuo processo de tradução e interpretação, assim como uma metáfora, ainda, do ensino-aprendizagem de inglês. Se buscarmos sempre os sentidos já dados, não haverá transformação, apenas a repetição do que já foi dito (e feito). Portanto, ela se torna sem sentido quando não há participação do sujeito (professor/ aluno) na refeitura do texto - tomado, aqui, também como a realidade do ensino -, quando nele o sujeito não reconhece sequer um traço de si.

Assim, se quisermos usar a expressão “sem sentido” para descrever o processo de leitura que se instaura numa dinâmica discursivo-desconstrutivista, precisamos acrescentar a ela o adjetivo “prévio”, ou seja, “uma leitura sem sentido prévio”, que se abre sempre a um porvir, mas que se produz em meio a tantos já-ditos. Lembremos, pois, do ato de humildade da interpretação em aceitar o velho e acolher o novo, mas num movimento contínuo de questionamento e conflito que subjaz constitutivamente ao sujeito.

## **V. Bibliografia**

- ANDRADE, E. R. **Entre o desejo e a necessidade de aprender línguas**: a construção das representações de língua e de aprendizagem do aluno-professor de língua inglesa. Campinas, 2008. Tese de Doutorado – UNICAMP – IEL.
- CORACINI, M.J. R.F (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Identidade e discurso**. Campinas: Argos/Editora Unicamp, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007a.
- \_\_\_\_\_. Linguagem, poder e subjetividade na pós-modernidade. Comunicação proferida no **VIII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. ALAB: Brasília, 2007b.
- \_\_\_\_\_. A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobre-vida. In **Fragmentos**. Santa Catarina: UFSC, no prelo.
- DERRIDA, J. (1995). **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001a.
- \_\_\_\_\_. (1996). **O monolinguismo do Outro**. Porto: Campo das Letras, 2001b.
- EAGLETON, T. (1983). **Literary theory**: an introduction. Oxford UK/Cambridge USA: Blackwell, 1992.
- FOUCAULT, M. What is an author? In HARARI, J. (ed.). **Textual strategies: perspectives in post-structuralist criticism**. Ithaca: Cornell University Press, 1979, p. 141-160.
- \_\_\_\_\_. (1969). **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense universitária. 2004.
- FREUD, S. (1937). Análise terminável e interminável. In **A edição eletrônica completa das obras psicológicas de Sigmund Freud. Vol. XXIII**.
- LIMA, R. C. de C. P. (org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.
- SOARES, M. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped, jan/fev/mar/abr 2004, no. 25.
- TEIXEIRA, I. Fortuna crítica. In **Cult - Revista Brasileira de Cultura**. São Paulo: Ed. Bregantini, Edições de julho/agosto/set/out/nov/dez de 1998.