

# *Do estruturalismo à concepção discursiva de língua: os impactos na pedagogia de leitura em língua estrangeira*

*From structuralism to the language as discourse conception: the impacts in foreign language reading pedagogy*

*Del estructuralismo a la concepción discursiva de lengua: los impactos en la pedagogía de la lectura en lengua extranjera*

**Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Licenciada em Letras Português/Inglês e especialista em Linguística Aplicada pela FECILCAM. Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. É professora de diversas disciplinas da área educacional no Centro Universitário Internacional UNINTER, [adriana.b@grupouninter.com.br](mailto:adriana.b@grupouninter.com.br)

## **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a pedagogia discursiva de leitura em língua estrangeira (LE), partindo inicialmente da apresentação da concepção de língua como sistema, presente no estruturalismo, bem como a influência do Audiolingüismo na determinação de uma visão de linguagem baseada na oralidade, visão que não inclui o conceito de leitura no ensino de LE. Dando destaque aos trabalhos de Widdowson (1979, 1991, 2004) e de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), posteriormente será apresentada uma breve reflexão sobre a concepção de língua como discurso presente nas propostas mais contemporâneas de leitura, nas quais o sujeito é visto como agente importante no processo de interpretação e construção de sentidos e de discursos.

**Palavras-chave:** Leitura. Língua como discurso. Análise crítica do discurso.

## **ABSTRACT**

This article aims to present some reflections about the discursive pedagogy of reading in a foreign language (FL), starting initially with the presentation of the language conception as a system, present in structuralism, as well as the influence of the Audiolingualism in determining a language vision based on orality, vision that does not include the concept of reading in FL teaching. Giving special emphasis to the work of Widdowson (1979, 1991, 2004) and Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), it will be subsequently presented a brief reflection on the conception of language as discourse found in more contemporary proposals for reading, in which the individual is seen as important agent in the process of interpretation and construction of meanings and discourses.

**Keywords:** Reading. Language as discourse. Critical discourse analysis.

## **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre la pedagogía discursiva de lectura en lengua extranjera (LE), inicialmente a partir de la presentación de la concepción del lenguaje como un sistema, presente en el estructuralismo, así como la influencia del Audiolingüismo en la determinación de una visión de lenguaje basada en la oralidad, visión que no incluye el concepto de lectura en el enseñanza de LE. Dando énfasis a los trabajos de Widdowson (1979, 1991, 2004) y de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), posteriormente será presentada una breve reflexión sobre la concepción de lengua como discurso presente en las propuestas más contemporáneas de lectura, en las cuales el sujeto es visto como agente importante en el proceso de interpretación y construcción de sentidos y de discursos.

Revista Intersaberes | vol. 8, n.16, p.108-130 | jul. – dez. 2013 | ISSN 1809-7286

sistema, presente en el estructuralismo, así como la influencia del Audiolingüismo en determinar una visión de lenguaje basada en la oralidad, visión que no incluye el concepto de lectura en la enseñanza de LE. Dando especial importancia a los trabajos de Widdowson (1979, 1991, 2004) y de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), posteriormente será presentada una breve reflexión sobre la concepción de lengua como discurso presente en las propuestas más contemporáneas de lectura, en las que el sujeto es visto como agente importante en el proceso de interpretación y construcción de sentidos y de discursos.

**Palabras-clave:** Lectura. Lenguas como discurso. Análisis crítica del discurso.

## **INTRODUÇÃO**

Na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) observa-se um grande número de pesquisas e publicações sobre a pedagogia de leitura. Este aspecto pode ser justificado por vários motivos, mas, no Brasil, certamente é porque há uma tradição no ensino da habilidade de leitura nos níveis fundamental, médio e superior. Nos dois primeiros níveis de ensino é justo destacar que houve, na década de 1990, uma grande influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais que privilegiaram a leitura, nas suas orientações pedagógicas, como a habilidade mais importante a ser trabalhada em sala de aula. Há, também, uma necessidade cada vez maior do desenvolvimento desta habilidade, motivada pelos diferentes gêneros textuais aos quais são expostos os aprendizes através de diferentes canais de comunicação e informação.

Observa-se, também, que as pedagogias de leitura são influenciadas por diferentes concepções de língua e que nem sempre a leitura foi a habilidade mais prestigiada no ensino-aprendizagem de LE. Assim, o objetivo deste trabalho é fazer um breve relato histórico da pedagogia de leitura em LE utilizando a pesquisa bibliográfica para apresentar como a habilidade de leitura foi trabalhada e orientada pedagogicamente ao longo do século XX e, principalmente, quais as concepções teóricas que deram base e que influenciaram a determinação de diferentes visões do papel do leitor no processo de leitura.

Deste modo, serão apresentadas as principais concepções de língua que influenciaram a determinação de diferentes práticas de leitura, iniciando-se com o estruturalismo e com a preocupação da não agência do sujeito leitor no processo de interpretação e de construção de significados e de discursos.

Em seguida se partirá para o entendimento das influências do Audiolingüismo, que colocou em destaque a aprendizagem da habilidade oral, para então partir para uma breve apresentação sobre o funcionalismo.

Por último serão apresentadas algumas reflexões sobre as influências da concepção de língua como discurso, paradigma linguístico contemporâneo, que trouxe à tona a valorização da cultura, da ideologia e das relações de poder por meio da percepção de língua como prática social que está presente nas propostas da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 1995, 2003). Também serão expostos alguns aspectos trazidos por Widdowson (1979, 1991, 2004), principalmente a discussão sobre a valorização do contexto (WIDDOWSON, 2004), que irão imprimir como fundamental o papel do sujeito leitor na pedagogia de leitura, mais especificamente na determinação de práticas críticas de leitura.

### **As influências do estruturalismo na pedagogia de leitura em LE**

A história do ensino de línguas estrangeiras é normalmente descrita por pesquisadores a partir das diferentes concepções de linguagem e de aprendizagem que embasam as propostas teóricas e as práticas de aquisição. Uma das concepções de linguagem marcantes na trajetória teórica e prática do ensino de línguas estrangeiras é a concepção estruturalista.

O Estruturalismo tem suas origens nos trabalhos de Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson, Leonard Bloomfield, alguns dos fundadores da linguística moderna. No Estruturalismo, a língua é definida como sendo composta por unidades estruturais que representam um determinado nível linguístico: fonético, fonológico, morfológico, sintático (JOHNSON, 2004). Esses elementos da língua estão conectados e inter-relacionados. Assim, para a linguística estrutural, a língua é um sistema que pode ser organizado e reorganizado conforme seus padrões estruturais. Em tal modelo estrutural de organização linguística, aprender uma língua significa ter domínio das unidades estruturais e das regras para a combinação desses elementos, ou seja, de gramática.

A concepção estruturalista de língua e a concepção behaviorista de aprendizagem determinaram o surgimento do Audiolingüismo. A abordagem audiolingüal teve grande influência nos estudos sobre ensino e aprendizagem de LE no século XX e determinou uma menor importância dada à língua escrita e, conseqüentemente, aos estudos sobre leitura. Ou seja, privilegiava-se a língua falada em detrimento da língua escrita. Sendo assim, conforme aponta Matsuda (2001, p. 84), o raciocínio e a conduta naturais da época eram de que a habilidade de comunicação oral deveria ser ensinada antes da escrita. Havia a crença de ser esta última simplesmente uma representação da oralidade, conforme podemos observar nas afirmações de que “a língua é fala” e de que “a escrita é uma representação secundária da fala”. Com base nesses pressupostos, alguns autores chegaram a atribuir à ascensão do Audiolingüismo a responsabilidade pela negligência em relação às formas escritas de linguagem. Da mesma forma, a gênese do interesse por leitura e escrita em LE foi atribuída à decadência da Abordagem Audiolingüal. Porém, essa maneira de compreender os fatores históricos que influenciaram o desenvolvimento do Audiolingüismo é bastante simplificada e, por isso, será feito a seguir uma apresentação mais detalhada.

Para Matsuda (*op. cit.*), há vários fatores que devem ser observados para que o domínio exercido pelo Audiolingüismo até então não seja visto como a causa direta da pouca atenção dada à língua escrita no ensino de LE. Um exemplo é o fato de as concepções acerca da linguagem escrita, considerada secundária em relação à oralidade, datarem de antes da emergência do Audiolingüismo que surgiu entre as décadas de 50 e 60. Justamente nessa época surgem também os primeiros indícios de interesse em relação ao ensino de leitura e de escrita em LE que, mesmo antes do declínio do Audiolingüismo, já faziam parte das preocupações dos pesquisadores, embora sem a total integração dessas habilidades aos programas de preparação de profissionais de ensino (MATSUDA, 2001, p. 85). Assim, a abordagem audiolingüal e o Audiolingüismo não têm relação direta com o modo como o ensino da língua escrita era visto naquela época. As habilidades de leitura e de escrita aconteciam concomitantemente como um reflexo da ideologia subjacente ao ensino de LE, que teve início no século XIX com o surgimento e desenvolvimento da lingüística científica a qual encontrou justamente na abordagem audiolingüal a sua última manifestação de caráter pedagógico.

O desenvolvimento da abordagem audiolingual surgiu a partir de uma reação ao domínio da visão tradicional de ensino de línguas. Essa “reação” é conhecida na ciência linguística como o “movimento da reforma” (*reform movement*), cujo principal líder foi Henry Sweet. Em seu trabalho “O estudo prático das línguas” (*The practical Study of Languages*, 1964), o autor critica a abordagem “baseada em textos” (*text-based*) para o ensino de línguas herdada do ensino do latim. Para Howatt (1984, p. 171), foram três os princípios básicos para esse movimento: a primazia da fala, a centralidade do texto como o aspecto mais importante do processo de ensino-aprendizagem e a prioridade absoluta de uma metodologia oral na sala de aula. Para Henry Sweet (1964) havia muita insatisfação com o modelo de ensino-aprendizagem de línguas baseado na retenção de livros-texto antiquados e no preconceito contra a fonética. Para tentar resolver esse impasse, Sweet estabeleceu a distinção entre uma “filologia antiquária” (*antiquarian philology*), que se preocupa com o estudo de línguas clássicas ou mortas, e a “filologia viva” (*living philology*), que lida com línguas modernas na sua forma falada. Esta última, como uma disciplina científica, se opõe à filologia antiquária, considerada mais humanística. A partir dessa suposição, Sweet estabeleceu uma relação entre linguística e ensino de línguas contribuindo, conseqüentemente, para o surgimento do Audiolingualismo.

Uma questão importante a ressaltar é o fato de que a combinação entre os binários filologia/linguística e escrita/fala - motivada pelo desejo dos cientistas linguistas em estabelecer seu próprio domínio disciplinar - é parcialmente responsável pela exclusão do ensino da língua escrita, da leitura e, por conseguinte, da concepção de discurso mais contemporânea que interessa para a nossa proposta de leitura crítica.

Para Johnson (2004), a teoria de Henry Sweet tornou-se influente em vários países na primeira metade do século XX. Na Europa, por exemplo, seu trabalho influenciou a Associação Internacional de Fonética, representada por Passy (1929). No Japão, um seguidor das ideias de Sweet foi Palmer (1921), propagador do chamado “método oral”. Anos depois, as ideias de Sweet formaram as bases para a abordagem audiolingual por meio dos trabalhos de Charles Fries e Leonard Bloomfield.

Fries, influenciado pelo desenvolvimento da política estrangeira dos Estados Unidos durante os anos 30, envolveu-se no ensino de ESL - inglês como segunda língua

Revista Intersaberes | vol. 8, n.16, p.108-130 | jul. - dez. 2013 | ISSN 1809-7286

(*English as a Second Language*) e criou o primeiro programa de inglês intensivo da Universidade de Michigan. O envolvimento de Fries correu devido ao movimento do governo de Franklin D. Roosevelt, que ficou conhecido como “política de boa vizinhança” (*Good Neighbor Policy*). Nesse período, houve grande interesse em oferecer apoio científico e tecnológico para os países da América Latina e, especialmente, quando o ensino de inglês tornou-se uma pauta importante para o governo federal.

Em 1930, a Universidade de Michigan (devido à sua reputação na área das ciências linguísticas), da qual Fries fazia parte, foi o local de uma conferência patrocinada pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos e pela Fundação Rockefeller, a qual teve como objetivo decidir sobre as bases teóricas para a pedagogia de segunda língua. Durante a conferência, Fries propôs sua abordagem para o ensino de segunda língua que, posteriormente (em 1945), foi chamada de “abordagem oral” (*oral approach*), quando fica evidente a influência de Henry Sweet. Após a conferência, Fries recebe apoio da Fundação Rockefeller e cria em 1941, na Universidade de Michigan, o Instituto de Língua Inglesa (*English Language Institute - ELI*), cujo objetivo foi desenvolver o domínio do som e da estrutura da língua falada com um vocabulário limitado em um período de três meses.

A leitura e a escrita não faziam parte do programa, pois Fries acreditava que a instrução em leitura poderia ser eficaz apenas quando os alunos tinham um controle consistente dos fundamentos da língua. Para Fries, a partir do controle adquirido pelos alunos, esses poderiam automaticamente produzir frases de acordo com os padrões usuais daquela língua. Assim, já com o domínio das bases da língua falada no ELI, seus alunos eram encaminhados para as aulas de escrita (*composition program*), para juntarem-se aos calouros falantes nativos de inglês, sem maiores instruções do ELI. Nessas aulas, era esperada do que eles aprendessem a ler e a escrever, o que normalmente não acontecia. A habilidade de falar inglês não constituía garantia de que estavam preparados para aqueles cursos de escrita (*freshman composition courses*) elaborados especialmente para estudantes calouros que tinham o inglês como primeira língua. Esse problema só foi reconhecido pelo Departamento de Língua e Literatura da Universidade de Michigan na metade dos anos de 1950, após o rápido aumento de estudantes internacionais, no período pós-Segunda Guerra Mundial. Para tentar resolver o problema, o departamento criou, em 1954, uma classe de calouros de inglês para os quais foi

elaborado o primeiro curso de escrita da década de 50. Como discute Matsuda (*op. cit.*), o programa do ELI foi bastante difundido nos Estados Unidos e fora deles. Vários livros publicados sobre o programa e métodos a ele relacionados foram divulgados e adotados em várias instituições. A maioria dos programas intensivos, bem como alguns programas sobre escrita de inglês como segunda língua nas décadas de 60 e 70, continuou a utilizar materiais e métodos desenvolvidos na Universidade de Michigan.

Paralelamente ao trabalho de Fries e também influenciado por Henry Sweet, Leonard Bloomfield desenvolveu um trabalho a partir do seu interesse em uma abordagem para o ensino de línguas baseada nos princípios da ciência linguística. Em 1942, publicou o livro “Guia geral para o estudo prático de línguas estrangeiras” (*Outline guide for the practical study of foreign languages*), no qual utilizava o princípio da imitação (behaviorismo) e da memorização para o ensino da “língua falada” – pois esse mesmo autor corroborava a importância da fala em relação à língua escrita. O trabalho de Bloomfield tornou-se bastante conhecido no início da Segunda Guerra Mundial, quando as Forças Armadas Americanas utilizaram seu programa para ensinar outras línguas (como o alemão, o italiano e o japonês, entre outras). O programa foi denominado “Programa de treinamento especializado do exército” (ASTP – *Army Specialized Training Program*), também conhecido como Método do Exército (*Army Method*). Esse programa tinha como principal objetivo promover a aquisição de fluência na língua falada no período de apenas nove meses. O impacto da abordagem de Bloomfield foi significativo, pois muitas faculdades e escolas a adotaram (com algumas modificações para melhor se adequar aos diferentes contextos de ensino) como modelo para criar programas de ensino de línguas estrangeiras em todos os Estados Unidos.

Assim, tanto para Fries quanto para Bloomfield, a língua é uma simples representação da fala. Além disso, o que se considera importante para as reflexões aqui propostas é a presença de uma concepção estruturalista de linguagem que determinou, durante décadas, a passividade do sujeito discursivo no processo de leitura. Em outras palavras, como a preocupação do ensino era apenas a produção de frases de acordo com os padrões estruturais da língua, a produção linguística (oral ou escrita), por parte de um indivíduo, acontecia simplesmente pela “reprodução” dessas unidades. Não se levavam em conta vários outros aspectos da língua como, por exemplo, os contextos e

significados diversos possíveis no momento de produção e recepção, as situações de produção e recepção e, conseqüentemente, o sujeito como agente e participante de todo o processo de interpretação textual e discursiva. Portanto, não eram criados espaços para a reflexão crítica.

### **A visão funcionalista**

A preocupação com outros aspectos da língua e como defini-la e conceituá-la como discurso iniciou na década de 70 com o início do movimento comunicativo. Este movimento iniciou com as publicações de alguns linguistas que, já na década de 60, criticaram as abordagens áudio-orais. Noam Chomsky (1965, 1966), por exemplo, teceu críticas principalmente devido à concepção estruturalista de língua estar aliada a uma concepção behaviorista de aprendizagem, presentes no Audiolinguismo. Para o autor,

A Língua não é uma estrutura de hábito. Um comportamento linguístico comum, habitual, envolve inovação, formação de novas sentenças e padrões de acordo com regras de grande abstração e complexidade (CHOMSKY, 1966, p. 153).

Outra situação que colaborou para o declínio do Audiolinguismo foi que seus seguidores começaram a perceber as dificuldades dos alunos em transferir as habilidades adquiridas para situações de comunicação reais, fora do contexto de sala de aula. Acreditava-se que isso acontecia devido ao fato de o ensino estar absolutamente centralizado na aprendizagem de unidades estruturais da língua. Esse aspecto foi criticado por Chomsky. Para Chomsky, as teorias linguísticas estruturais da época eram incapazes de explicar algumas características que ele considerava fundamentais em uma língua: a criatividade e a exclusividade na produção de sentenças individuais, conforme apresentado em seu livro “Estruturas Sintáticas” (*Syntactic Structures*, 1957). Já os linguistas britânicos Henry G. Widdowson (1978) e Christopher N. Candlin (1976) enfatizaram outra dimensão da língua: o seu potencial funcional e comunicativo.

As discussões em torno dessas questões, juntamente com mudanças no ensino de línguas estrangeiras ocorridas na Europa no início da década de 70 - devido ao



incentivo oferecido pelo Conselho da Europa (uma organização regional para a cooperação cultural e educacional) – propiciaram o desenvolvimento de métodos alternativos para o ensino de línguas estrangeiras. Em 1971, um grupo de especialistas começou a investigar a possibilidade de desenvolver cursos de línguas por unidades. Este grupo valeu-se de um documento preliminar do linguista britânico D. A. Wilkins (1972) que propôs uma definição funcional ou comunicativa de língua, documento este que serviu como base para o Comunicativismo. Wilkins descreveu dois tipos de significados que estão por trás dos usos comunicativos de uma língua: as categorias nocionais - que são conceitos como tempo, sequência, quantidade, localização, frequência; e categorias de função comunicativa – pedidos, recusas, oferecimentos, reclamações (RICHARDS & RODGERS, 2001).

O ensino de línguas através de funções comunicativas provocou críticas imediatas de vários pesquisadores. Um dos grandes críticos do modelo nocional-funcional foi Widdowson (1978, 1991). Para esse autor, as categorias nocional-funcionais fornecem apenas uma descrição de determinadas regras semânticas e pragmáticas utilizadas na interação. Essas categorias, segundo Widdowson,

... não nos dizem nada sobre os procedimentos que as pessoas empregam na aplicação dessas regras quando elas estão realmente engajadas em uma atividade comunicativa. Se vamos adotar uma abordagem comunicativa para o ensino que toma como propósito principal o desenvolvimento da habilidade de fazer coisas com a língua, então é o discurso que tem que estar no centro de nossa atenção (1991, p. 254).

Assim, há dois aspectos importantes a partir das críticas de Widdowson. O primeiro deles é que o modelo nocional-funcional de Wilkins, ainda muito presente nos livros didáticos de língua estrangeira, se apresenta como a substituição de uma lista de itens gramaticais (estruturalismo) por uma lista de fragmentos semânticos ou uma lista de noções e funções (BUSNARDO E BRAGA, 1987; RICHARDS & RODGERS, 2001). Novamente, como aconteceu no estruturalismo, podemos perceber como a visão funcionalista de Wilkins é limitada no que se refere à ação do sujeito. Busnardo e Braga (1987) chamam a atenção para esse aspecto em seu trabalho “Língua e poder: sobre a necessidade de repensar a pedagogia de língua inglesa no Brasil” (*Language and Power:*

on the necessity of rethinking english language pedagogy in Brazil). Nesse artigo sobre ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil, as pesquisadoras discutem que materiais didáticos funcionalistas não são melhores do que materiais didáticos estruturalistas pois estes últimos apresentam-se como uma espécie de “camisa de força funcional” que, ao invés de limitar a ação do sujeito pela estrutura, limita-a pelos atos:

... embora seja verdade que o aprendiz sugerido pelos materiais estruturalistas é extremamente passivo, as teorias funcionalistas de linguagem como uso, como ação humana, que parecem defender a centralidade do aprendiz na aquisição de linguagem, mascaram o fato de que a imposição das funções da linguagem, via materiais importados funcionalistas, viola os direitos do aprendiz de participar efetivamente de uma comunicação real (BUSNARDO E BRAGA, 1987, p. 22).

Além disso, para Busnardo e Braga, os materiais estruturalistas, funcionalistas e também situacionais<sup>1</sup> “bloqueiam a percepção, a ação e a participação do sujeito aprendiz em vários níveis” (BUSNARDO e BRAGA, 1987, p. 23). Desse modo, esses materiais didáticos constituem um obstáculo contra o desenvolvimento de uma reflexão crítica pelo aluno.

O segundo aspecto importante ressaltado nas críticas de Widdowson (*op. cit*) é a noção de discurso. Para esse linguista aplicado, é preciso evitar a confusão de definições de texto e de discurso observadas em vários trabalhos na área de análise do discurso (HARRIS, 1952; STUBBS, 1983, CHAFE, 1992, 2003; HALLIDAY, 1989; FAIRCLOUGH, 1992, 1995). Parece estar subjacente à concepção de discurso de Widdowson, uma valorização do sujeito, uma vez que, para esse autor, seu papel como agente no processo de interpretação pragmática é fundamental.

### **A visão de H. G. Widdowson e suas críticas aos analistas do discurso**

Widdowson (1978, 1991) é um dos mais importantes críticos do comunicativismo baseado na visão nocional-funcional de Wilkins (1972). No seu trabalho “O ensino de Línguas para a comunicação”, o autor sistematiza as bases teóricas do movimento

---

<sup>1</sup>Vide discussão no artigo das pesquisadoras.

comunicativo. Ao criticar a visão nocional-funcional, Widdowson apresenta sua preocupação com a necessidade de uma reflexão sobre o conceito de discurso. Para o autor, “o comportamento linguístico normal não se realiza com a produção de frases isoladas, mas com o uso de frases para a criação do discurso” (*ibid*, p. 39). Sendo assim, para Widdowson, o conceito de discurso corresponde a frases produzidas de forma coesa e coerente a partir de diferentes níveis de contexto e de relações existentes entre as proposições e atos ilocucionários expressos por essas frases.

Em seu trabalho mais recente, “Texto, contexto, pretexto: questões críticas em análise do discurso” (*Text, context, pretext: critical issues in discourse analysis*, 2004), Widdowson desenvolve a concepção de discurso com várias críticas dirigidas aos analistas do discurso. Parte, inicialmente, do problema da falta de distinção existente entre os termos “texto” e “discurso”, observados nas propostas de análise de texto, ou de discurso, de Harris (1952), Stubbs (1983), Chafe (1992, 2003), Schiffrin (1994) e Halliday (1994)”.

Segundo Widdowson, esses autores não fazem distinção entre os conceitos de “texto” e “discurso”, pois utilizam ambos para se referir à “língua além da sentença ou além da oração” (*language above the sentence, ou abovet he clause*), ou seja, às “unidades linguísticas maiores, como trocas conversacionais ou textos escritos”. (*ibid*, 04). Widdowson afirma que a falta de distinção entre esses termos acarreta problemas, pois há uma diferença crucial entre língua além da sentença e língua além da oração.

Na proposta de análise do “discurso” aplicada a “textos” escritos, Stubbs (*op. cit.*), por exemplo, não se preocupa em fazer uma distinção clara e utiliza os dois termos em seu trabalho, afirmando que ambos são frequentemente “ambíguos e confusos”. Para Widdowson (p. 05), Stubbs não vê necessidade em distingui-los, conforme se observa em uma passagem de seu trabalho: “Fala-se frequentemente de ‘texto escrito’ versus ‘discurso falado’, ‘discurso’ implica extensão sendo que um ‘texto’ pode ser muito curto” (STUBBS, 1983, p. 09). Porém, em outro momento, Stubbs afirma que um texto teria que ser uma unidade linguística maior do que uma sentença para se prestar a uma análise do discurso. Em outras palavras, não pode ser tão curto assim havendo, portanto, uma contradição.

A partir da colocação quanto ao “tamanho” ou “extensão” de uma sentença para ser considerada unidade linguística maior, ou texto e, assim, prestar-se a uma análise do discurso, Widdowson apresenta vários exemplos de usos da língua que são, na verdade, sentenças isoladas ou até mesmo uma única letra (como, por exemplo, a letra *P* como forma abreviada de *Parking* que, dependendo do contexto, pode indicar onde é permitido estacionar o carro), e que podem ser definidos como texto.

Reconheço um fragmento de língua como um texto não pelo seu tamanho linguístico (...). Os textos podem vir em todas as formas e tamanhos: eles podem corresponder em grau com qualquer unidade linguística: letra, som, palavra, sentença, combinação de sentenças. Para colocar a questão mais rapidamente, eu identifico um texto não por seu alcance (*extent*) linguístico, mas por seu propósito social (WIDDOWSON, 2004, p. 08).

Assim, para Widdowson, um texto pode ser definido como qualquer unidade linguística (mesmo uma única letra - *a one-wordtext*) a partir da qual é possível estabelecer significados por meio de interpretações realizadas, levando-se em conta o contexto de uso.

Nesse ponto de sua explanação, Widdowson argumenta que a distinção entre “texto” e “discurso” reside no fato de que identificar um texto não é o mesmo que interpretá-lo. Ou seja, é possível reconhecer a intencionalidade de um texto, mas não saber a intenção. Sendo assim, discurso é o resultado do processo de interpretação de um texto em seu contexto de uso. Em outras palavras, “discurso é o processo pragmático de negociação de significados” (WIDDOWSON, 2004,p.08).

Fica evidente, então, a importância do processo de interpretação na definição de um “discurso”, da mesma forma que do “contexto”. Para Widdowson, o modo como se interpreta um texto (para se obter um discurso) depende da relação ou do engajamento deste com algo que está fora dele, isto é, do “contexto”. Em suas palavras, “por um lado, depende de onde o discurso está localizado e, por outro, de como ele se liga ao meu conhecimento da realidade aceita e confirmada pela sociedade na qual eu vivo, ou seja, do meu conhecimento social” (WIDDOWSON, 2004, p. 07). Esse “conhecimento social” é o conjunto de crenças, valores e suposições que constituem a realidade social e individual do usuário da língua e, no caso da leitura, do sujeito leitor.

Nesse sentido, a interpretação textual envolve necessariamente uma consideração de fatores contextuais, do mesmo modo que a produção de um texto somente será possível sob condições contextuais. Fica evidente, assim, a importância do contexto no processo de interpretação de textos presente nas discussões de Widdowson. Para o autor, o termo “contexto” é muito comum na literatura sobre análise do discurso ou análise de texto. No entanto, é difícil encontrar nessa literatura uma definição clara para o conceito (*ibid*, p. 36).

Segundo Widdowson (*op. cit.*, p. 36), o termo foi usado primeiramente por Malinowski, quando esse autor afirmou que o significado das palavras é determinado pelo “contexto de situação” na tentativa de verificar o modo como uma língua primitiva era usada entre nativos da ilha Trobriand, no Pacífico. Widdowson critica que neste trabalho há uma extensão do alcance pragmático do contexto e uma desvalorização da função das formas linguísticas que, contrariamente, são muito valorizadas na proposta de análise de Halliday (1994). Assim, Widdowson também critica o modelo sistêmico/funcional de análise por considerar que há uma supervalorização do alcance semântico da gramática e uma desvalorização da função do contexto.

Em relação à definição e à utilização do contexto no processo de análise do discurso, Widdowson argumenta que Firth apresenta algumas categorias de “contexto de situação”, propostas como “construto esquemático” (*schematic construct*). Essas categorias também são alvo de críticas de Widdowson porque, segundo ele, não é clara a sua utilização como proposta de análise.

Já no trabalho de Mey (1993, p. 38), há uma afirmação em relação ao “contexto” como um “cenário situacional concreto”. Para Hymes (1968, p. 105), o “cenário” refere-se ao tempo e ao espaço de um ato de fala e, em geral, às circunstâncias físicas. Nesse caso, há uma relação com a afirmação de Mey quanto ao fato de o contexto estar relacionado a um cenário concreto. Porém, Hymes (*op. cit.*) reconhece que existe também uma localização abstrata e interna, por ele denominada de “cena”, designando o “cenário psicológico”. Em outras palavras, o “cenário” refere-se à situação e a cena ao contexto da fala (*utterance*).

Assim, para Widdowson, Hymes está defendendo o conceito de contexto mais especificamente como “localização” da fala. Mas, de modo geral, sua interpretação psicológica pode se estender a outros fatores como o conceito de contexto.

Retomando a ideia do esquema de Firth, Widdowson argumenta que a teoria contextual de significado depende do “conceito de relevância” que também não é definido por Firth. Nem tampouco há explicações ou ilustrações de como ele seria empiricamente aplicado. O conceito encontra uma explicação bastante precisa, como aponta Widdowson, na Teoria da Relevância (*Relevance Theory*). No entanto, fica separada do contexto sociocultural de situação, no modo como Malinowski e Firth a conceberam. Torna-se a função de um “processo inferencial”, no qual efeitos contextuais derivam de suposições contextuais sem qualquer explicação sobre a origem de tais suposições ou de como fatores contextuais, de modo geral, podem influenciar ou mesmo desprezar o próprio processo de inferência. Nas palavras de Widdowson,

O problema aqui, a meu ver, é que a comunicação é representada como sendo exclusivamente um processo cognitivo, dissociado das condições sócio-culturais nas quais normalmente se realiza. Uma consideração sobre tais condições, então, levou-me a propor que um modo de ser específico em relação ao contexto (e distingui-lo de situação) é defini-lo como **construto esquemático**<sup>2</sup> (WIDDOWSON, 2004, p. 54).

Percebemos, a partir da citação acima, que Widdowson apresenta sua concepção de “contexto” inspirado na noção de “contexto de situação” proposta por Malinowski. No entanto, formula com maior precisão a ideia de “construto esquemático” de Firth, não como um esquema para análise linguística através do agrupamento e da classificação de “tipos de função da linguagem”, mas como um processo discursivo em que os próprios participantes envolvem-se na realização (*achievement*) do significado pragmático (WIDDOWSON, 2004, p.54).

Além do contexto, há um outro aspecto que Widdowson julga importante no processo de interpretação para se obter um discurso. Retomando a concepção de discurso como interpretação pragmática além do texto e do contexto, o “pretexto” é uma das condições fundamentais atuantes no momento da interpretação e também no

---

<sup>2</sup> Grifo da autora.

momento de produção de um texto. Para o autor, no momento da leitura, a partir da ativação do seu “construto esquemático”, que inclui seu conhecimento de mundo, de práticas e valores socioculturais e vivenciais, o leitor considera do texto somente o que é relevante para ele. Em outras palavras, uma determinada interpretação acontece a partir do foco de atenção que o leitor dá aos significados que fazem sentido para ele de acordo com os seus “esquemas”.

O significado das palavras nos textos está sempre subordinado a um propósito discursivo: nós lemos nelas o que queremos tirar delas. No entanto, se ambos o autor e o leitor pertencem à mesma comunidade discursiva, ou seja, se dividem os mesmos valores socioculturais e convenções de uso, o objetivo do autor será reconhecido e confirmado na interpretação dos leitores para os quais o texto foi escrito (WIDDOWSON, 2004, p. 86).

Assim, para Widdowson, há um processo de cooperação através do qual será regulado o foco de atenção no significado. Isso equivale a uma conivência na precisão, até mesmo a uma conspiração para subverter o significado, de modo a mantê-lo sob um controle social apropriado. O leitor, no entanto, não sendo obrigado a cooperar, poderá ter uma “posição resistente” ou crítica. Essa “leitura crítica” possibilita que o leitor reconheça a intenção do autor podendo “aliar-se” ou “resistir” a ela. Portanto, na proposta de análise crítica do discurso de Widdowson, o significado só pode ser reconhecido se for relacionado a algum tipo de propósito social.

Dessa maneira, compreendemos que a realização do discurso por meio da interpretação de um texto depende dos diferentes significados que podemos lhe atribuir. O uso comunicativo da linguagem como discurso se efetiva quando os usuários - autor/leitor; falante/ouvinte – “interpretam” significados a partir de fatores contextuais. Em outras palavras, a produção de discurso se dá com a “interpretação pragmática”. Portanto, “discurso”, segundo Widdowson, é o resultado do processo de interpretação de um texto em seu contexto de uso.

É possível observar pelas questões aqui apresentadas, que a visão de Widdowson no processo de leitura de textos atribui ao sujeito um espaço bastante importante, na medida em que os principais aspectos que interagem e determinam a interpretação de um discurso, no momento da leitura, dependem exclusivamente do sujeito leitor. Porém,

Widdowson não trata dos aspectos ideológicos que constituem uma das bases de outras propostas, como é o caso da Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, a ser discutida no próximo item.

### **Norman Fairclough e a análise crítica do discurso (ACD)**

A ACD surgiu na década de 70, quando um grupo de linguistas britânicos da University of East Anglia desenvolveu uma “linguística crítica”, combinando teorias e métodos de análise textual da linguística sistêmica de M.A.K. Halliday - ou Linguística Sistêmico-Funcional - com teorias a respeito de ideologia. Heberle (2000) aponta algumas das principais características da ACD:

- Constitui uma área multidisciplinar de estudos da linguagem voltada para a investigação de fenômenos discursivos, principalmente ligados às questões de injustiça e opressão, desigualdades étnicas, socioeconômicas, políticas e/ou culturais;
- Refere-se à “língua como prática social” (FAIRCLOUGH, 1989, 1992, 1995);
- Leva em consideração o contexto de uso da língua como crucial;
- Tem interesse especial na relação entre língua e poder;
- É voltada para a conscientização de como a linguagem é utilizada para reforçar desigualdades sociais e para a análise de mudanças em organizações sociais (FAIRCLOUGH, 1995);
- Preocupa-se com a desconstrução ideológica dos textos, com as relações complexas entre texto, conversa, cognição social, poder, sociedade e cultura (FAIRCLOUGH, 1995; VAN DIJK, 1999);
- Representa uma perspectiva de teorização, análise e aplicação em estudos do discurso, enfatizando que este é uma forma de ação social (VAN DIJK, 1999).

Para Wodak e Meyer (2001), a ACD tem como objetivo investigar criticamente como as desigualdades sociais são expressas, constituídas e legitimadas através do uso da linguagem ou do discurso. Segundo os autores,



*Do estruturalismo à concepção discursiva de língua: os impactos na pedagogia de leitura em língua estrangeira*

A ACD pode ser definida como fundamentalmente preocupada com a análise tanto de relações estruturais opacas quanto de relações de domínio, discriminação, poder e controle manifestadas na língua (WODAK; MEYER, 2001, p. 02).

Assim, para a ACD, a língua não é poderosa em si mesma: “ela adquire poder pelo uso que pessoas poderosas fazem dela” (WODAK; MEYER, 2001, p. 10).

Principalmente no que se refere à preocupação com a desconstrução ideológica dos textos, é possível perceber que a noção de discurso ligada a aspectos ideológicos presente nos trabalhos de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003) é diferente da noção de Widdowson (2004), que afirma

A minha visão é que “discurso” é o uso da linguagem como forma de prática social, e análise do discurso é a análise de como os textos trabalham dentro de práticas socioculturais. Tal análise requer atenção para a forma, para a estrutura e para a organização textual em todos os níveis: fonológico, gramatical (vocabulário) e níveis mais complexos de organização textual em termos de sistema de troca (a distribuição de turnos de fala), estruturas de argumentação e estruturas genéricas (tipo de atividade). Uma suposição básica é que qualquer nível de organização pode ser relevante para análise crítica e ideológica (FAIRCLOUGH, 1995, p. 07).

Fairclough propõe que se analise o discurso como reflexo, reprodução e perpetuação de relações sociais existentes. Sua proposta crítica de análise do discurso pode se referir a diferentes níveis de organização social: o contexto de situação, o contexto institucional e o contexto social ou contexto de cultura. Nesses três níveis de contexto, segundo Fairclough (1995, p. 134), questões de poder e de ideologia podem surgir. Assim, podemos observar que as noções de discurso e de ideologia são a base da proposta de ACD de Fairclough, influenciado pelos trabalhos de Foucault (1998) e Gramsci (1971) no que se refere às questões de ideologia, poder e hegemonia. O

texto, para Fairclough, assim como para Halliday (1978), é toda linguagem falada ou escrita a partir da qual as ideologias são veiculadas por meio dos significados construídos de acordo com modos diferentes de interpretação. Nesse sentido, Fairclough faz uma crítica à concepção da Linguística Crítica de que as ideologias são partes do texto em si. Ou seja, para Fairclough, o texto é apenas uma representação de eventos sociais em que o discurso é produzido e ao qual estão relacionados processos ideológicos. Desse modo,

a proposta da ACD não se concentra apenas nos elementos explícitos do texto para chegar aos diferentes tipos de discursos, mas ultrapassa esses elementos, pois busca relacionar esses discursos às estruturas social e econômica e percebe como reforçam e são reforçados por essa estrutura (Heberle, 2000). É nesse sentido que Fairclough faz a ligação entre ideologia e práticas discursivas e relações de dominação:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (...) As ideologias embutidas nas práticas sociais são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência à ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

É importante destacar que a concepção de ideologia de Fairclough foi influenciada pela teoria de Althusser (1971). Apesar de Fairclough reconhecer a importância do pensamento de Althusser, o autor faz críticas principalmente no que se refere à “contradição não-resolvida entre uma visão de dominação que é imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante”. (Fairclough, 2001, p. 117). Mesmo assim, Fairclough considera importantes três asserções sobre ideologia que estão presentes no pensamento de Althusser:

- 1) a ideologia possui “existência material nas práticas das instituições” o que, para o autor, “abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia”;
- 2) a ideologia “interpela os sujeitos”, o que para Fairclough “conduz à percepção de que um dos mais significativos ‘efeitos ideológicos’ que os linguistas ignoram no discurso é a constituição dos sujeitos”;
- 3) os “aparelhos ideológicos de estado são ao mesmo tempo locais e marcos delimitadores na luta de classes que apontam para a luta no discurso e subjazem ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente”.

Desse modo, constata-se que a visão de Fairclough é neomarxista porque, para esse autor, as ideologias estão sempre ligadas à manutenção das relações de poder expressas na linguagem na qual devemos buscar identificar os meios pelos quais o poder é mantido.

Esse é um dos aspectos criticados por Pennycook (2001) em seu livro “Linguística Aplicada Crítica – uma introdução crítica (*Critical applied linguistics – a critica introduction*). Esse autor apresenta uma visão pós-estruturalista de discurso e de ideologia baseados no trabalho de Foucault. Para Pennycook (*op. cit.*), apesar de as propostas de ACD de Fairclough, Wodak, van Dijk e de outros analistas do discurso serem bastante influentes e darem abertura para uma análise de texto “mais politizada”, a relação entre discurso e ideologia deve ser vista com cautela, principalmente no que se refere aos efeitos de diferentes maneiras de se interpretar essas ideologias. Nesse ponto, ou seja, no que se refere à interpretação, Pennycook tece outra crítica: a problemática em torno da recepção de textos. No seu “modelo tridimensional do discurso”, Fairclough até mesmo inclui o item “consumo”, entendido como espaço para a interpretação textual. Porém, conforme lembra Pennycook (*op. cit.*, p. 93), o próprio autor admite na introdução do seu livro “Análise Crítica do Discurso” (*Critical Discourse Analysis*, 1995), que sua proposta refere-se mais especificamente à “produção” textual. Assim, para Pennycook (2001, p. 93), a ACD de Fairclough considera a produção textual “uma questão de dominação institucional, e a leitura de textos é o processo de análise conduzido pelo analista crítico do discurso”.

Pennycook (*ibidem*) afirma, então, que há uma limitação que leva a um estreitamento da proposta de ACD de Fairclough, tornando-a pouco mais do que uma leitura específica de um texto específico que, embora contribua para o desvelamento da ideologia presente nos discursos dos textos, não leva em conta a forma como esses discursos são assimilados ou resistidos pelo leitor/receptor. Ou seja, corre-se o risco de cair no que Pennycook chama de “armadilha sobre a agência do sujeito leitor/receptor”, o que pressupõe uma visão estática do discurso e do sujeito.

## **Considerações finais**

A apresentação da história do estruturalismo no ensino de LE nos ajuda a pensar na concepção de língua como sistema que influenciou, durante décadas, uma pedagogia de leitura na qual o leitor era um sujeito passivo. No funcionalismo, a noção de estrutura também está presente, uma vez que houve apenas uma troca “de uma lista de itens lexicais por uma lista de itens nocional-funcionais”, permanecendo a problemática da ausência da agência do sujeito no processo de aquisição de línguas e, conseqüentemente, no trabalho com a leitura.

No trabalho de Widdowson (1978, 1991, 2004) há uma mudança na concepção de língua, quando o autor apresenta uma preocupação com o discurso e com as várias questões críticas em torno do processo de interpretação de textos. Como para esse autor o discurso é o “processo pragmático de negociação de significados”, a agência do sujeito tem espaço garantido.

No entanto, como a proposta de Widdowson (2004) não considera os aspectos ideológicos dos textos, discutiu-se brevemente como eles se apresentam na proposta de ACD de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), tendo em vista que a preocupação desse último autor com o discurso vai além de aspectos linguísticos, ou seja, questões de ideologia e de poder estão presentes em sua proposta teórica e prática. Mesmo com a problemática em torno do processo de recepção de textos, apontada por Pennycook (2001), a proposta de ACD de Fairclough nos parece interessante porque contribui para o desvelamento das ideologias dos discursos. Já o trabalho de Widdowson leva em conta justamente o processo de recepção de textos uma vez que o sujeito leitor recebe o papel de protagonista, responsável pela construção de diferentes significados de um texto, capaz de resistir ou aliar-se a diferentes discursos. Além disso, as questões críticas trazidas para o debate em torno da análise do discurso presentes no trabalho de Widdowson nos parecem importantes e devem ser contempladas em qualquer proposta de leitura crítica em língua estrangeira.

Assim, a posição assumida neste trabalho é propor um ensino de leitura crítica que leve em conta a concepção de Widdowson (2004) de que um discurso só pode ser percebido por um leitor através de sentidos construídos a partir do seu “construto

Revista Intersaberes | vol. 8, n.16, p.108-130 | jul. – dez. 2013 | ISSN 1809-7286

esquemático”, ou seja, sua concepção de mundo, sua realidade social e individual, seus valores, crenças, preconceitos. Essa é a consequência necessária de um discurso concebido como ação social (*op. cit.*, p. 13). Nessa visão, o leitor é agente no processo de construção de sentidos. No que se refere à ACD de Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001, 2003), a proposta de leitura crítica se deixa influenciar pela importância que há no processo de desvelamento de aspectos ideológicos dos discursos, interpretados nos textos.

## Referências

ALTHUSSER, L. Ideology and ideological state apparatuses. In: ALTHUSSER, L. (ed.). **Lenin and philosophy and other essays**. London: New Left Books, 1971.

BUSNARDO, J. & BRAGA, D. B. Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. . In SAVIGNON S. J. & BERNIS M.S. (eds). **Initiatives in communicative language teaching II: a book of readings**. Addison Wesley, 1987. pp.15-32.

CANDLIN, C. N. Communicative language teaching and the debt to pragmatics. In: RAMEH, C. (Ed). **Georgetown university roundtable on languages and linguistics**. Washington D. C.: Georgetown University Press, 1976.

CHAFE, W. Discourse: overview. In: BRIGHT, W. (Ed.) **International encyclopedia of linguistics**. New York: Oxford University Press, 1992.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. Linguistic theory. In: ALLEN, J. P. B. & VAN BUREN, P. (Eds). **Chomsky: Selected Readings**. London: Oxford University Press, 1966, p.152-159.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. London: Longman, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: text analysis for social research**. Routledge, 2003.

FOUCAULT, T. M. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 4ª ed. 1998.

GRAMSCI, A. **Selections from prison notebooks**. HOU, Q. & SMITH, G. (eds&trad.) New York: International Publishers, 1971.

HALLIDAY, M. A. K. **Language and social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. 2ª edição. London: Edward Arnold, 1994.

HANKS, W. **Languages & communicative practices**. University of Chicago: Westview, 1998.

HARRIS, Z. Discourse analysis. **Language**.N. 28, 1952, pp. 1-30.

HEBERLE, M. V. Análise crítica do discurso e estudos de gênero (gender): subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (Orgs). **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 289-316.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HYMES, D. H. The ethnography of speaking. In FISCHMAN J. J. (ed.). **Readings in the sociology of language**. The Hague: Mouton, 1968.

JOHNSON, M. **A Philosophy of second language acquisition**. London: Yale University Press, 2004.

MATSUDA, P. K. Reexamining audiolingualism: on the gênesis of reading and writing in L2 studies. In Belcher, D. & Hirvela, A. (Eds). **Linking literacies. Perspectives on L2 reading-writing connections**. Michigan: University of Michigan, 2001.

MEY, J. **Pragmatics: an introduction**. Oxford: Blackwell, 1993.

PALMER, H. E. **The oral method of teaching languages: A monograph on conversational methods together with a full description and abundant examples of fifty appropriate forms of work**. Cambridge, UK: Heffer, 1921.

PASSY, P. **La phonétique et ses applications**. Cambridge, Uk: International Phonetic Association, 1929.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics. A critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

RICHARDS, C. R. & RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Oxford: Blackwell, 1994.

STUBBS, M. **Discourse analysis**. Oxford: Blackwell, 1983.

Van DIJK T. A. El análisis crítico del discurso. In: **Anthropos**. Barcelona, septiembre-octubre 1999, pp. 23-36.

SWEET, H. **The practical study of languages: A guide for teachers and learners**. London: Oxford University Press, 1964.

WIDDOWSON, H. G. The communicative approach and its applications. In: WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 251-264.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes Editores, 1991.

WIDDOWSON, H. G. **Text, context, pretext. Critical issues in discourse analysis**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

WILKINS, D. A. **The linguistics and situational content of the common core in a unit/credit system**. Ms. Strasbourg: Council of Europe, 1972.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WODAK, R. & MEYER, M. **Methods of critical discourse analysis**. London, SAGE Publications, 2001.

