

CESAR ROBERTO CAMPOS PEIXOTO

ENTRE A EXPOSIÇÃO A DISCURSOS E A  
REALIDADE DA AULA DE LEITURA: ANÁLISE DE  
DIZERES DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da  
Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas,  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Zink Bolognini

CAMPINAS  
2009

P359e

Peixoto, Cesar Roberto Campos.

Entre a exposição a discursos e a realidade da aula de leitura: análise de dizeres de um professor de língua estrangeira / Cesar Roberto Campos Peixoto. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Carmen Zink Bolognini.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

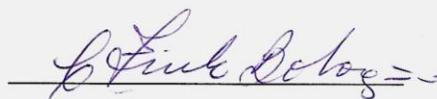
1. Discurso. 2. Dizer (Linguística). 3. Leitura. 4. Língua estrangeira. 5. Língua inglesa - Análise do discurso. I. Bolognini, Carmen Zink. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Instituto de Estudos da Linguagem

**BANCA EXAMINADORA:**

Carmen Zink Bolonhini



Ernesto Sérgio Bertoldo



Telma Domingues da Silva



Suzy Maria Lagazzi Rodrigues

---

Maria Onice Payer

---

IEL/UNICAMP  
2009

Dedico este trabalho a minha esposa que, desde o momento em que soube da minha intenção de realizá-lo, sempre esteve ao meu lado, incentivando e auxiliando-me nesse processo de crescimento profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

A essa Força que gere este universo.

A meus pais, pela educação que recebi.

À minha irmã e à minha mãe, pelo auxílio que me deram, quando precisei de vozes que me ajudassem a dialogar com São Luís.

À Carmen, pela orientação, e aos professores Ernesto e Telma, pelas sugestões que foram de substancial importância para o direcionamento deste trabalho.

Aos meus colegas de curso na pós-graduação que, nas conversas em sala de aula ou não, ajudaram-me na construção desse trabalho.

A todos os professores do IEL, que de alguma forma influenciaram meus passos na elaboração deste trabalho.

À Rose, ao Miguel e aos demais funcionários da secretaria de pós-graduação, que sempre foram atenciosos e pacientes com relação às dúvidas que eu levava a eles.

A Joseph e Raïssa, pela amizade e companhia.

À direção e ao professor da escola, pelo espaço cedido para a realização desta pesquisa.

A todas as pessoas em São Luís, que de alguma maneira possibilitaram minha vinda à Campinas, para que eu pudesse continuar meu aperfeiçoamento profissional.

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar, por meio da análise de dizeres de um professor de língua inglesa e considerando os diferentes discursos que atravessavam esses dizeres, como e em que medida a realidade da prática deste estivesse se configurando, no que concerne à leitura, como um fazer de natureza discursiva, no qual a linguagem é concebida enquanto inconclusa. O cenário da investigação foi uma escola de ensino médio da rede pública de São Luís (MA). Além desse objetivo, buscamos também verificar, por meio da análise desses dizeres, qual (quais) imagem (imagens) de leitor estaria (m) sendo feita(s) para o aluno e quais possíveis e prováveis imagens este poderia está fazendo para o processo de compreensão e interpretação textual em uma língua estrangeira. Com vistas a alcançar esses e outros objetivos, buscamos fundamentação teórica na Análise de Discurso, trabalhando com noções como: formação discursiva, discurso e interdiscurso. Com relação à geração de dados, utilizamos a observação, notas de campo, a entrevista semi-estruturada, gravações de aulas em áudio, o plano anual da disciplina ministrada pelo professor e um diagnóstico por meio do qual se está construindo o projeto político pedagógico da escola. Além do que já dissemos, fizemos um panorama do ensino de língua estrangeira no Brasil, procurando apresentar alguns detalhes relacionados à prática de leitura na referida disciplina. Em seguida, apresentamos perspectivas diferentes para o processo de leitura. Temos, então, a conclusão: em linhas gerais, podemos afirmar que entre a exposição à perspectiva discursiva de linguagem e a realidade da sala de aula, o dizer do professor aponta, em sua regularidade, para a limitação das possibilidades de significação e uma espécie de crivagem de gestos de interpretação feitos em sala de aula. Isso não implica afirmar que, no dizer do professor, não há um trabalho funcionando a partir de um olhar discursivo em relação à linguagem, à leitura e o sujeito. De certa forma, o dizer do professor está num espaço que revela uma tensão entre a multiplicidade e a singularidade, entre a opacidade e a transparência, havendo um funcionamento no dizer que aproxima este mais da transparência e da singularidade. Por fim, cabe ressaltar que o dizer do professor é produzido num espaço em que não há problematização desse dizer, ou seja, os espaços de

interlocução pedagógica, além de serem raros, não contemplam discussões em torno do que é dito para a sala de aula.

**Palavras-chave:** discurso, dizer, leitura, língua estrangeira, língua inglesa

## ABSTRACT

This research objectified to investigate, through the analysis of an English teacher's statements and taking into consideration the different discourses which go through and constitute them, how and to what extent the reality of the teacher's practice would be working according to a discursive perspective, in which language is incomplete. The scenery in which we generated what we needed to do that analysis was a public high school, from São Luís (Maranhão). We emphasize that, besides that objective, we also tried to verify which images of reader would be being done for the students. In order to accomplish those and other objectives, we based our approach on Discourse Analysis. To generate the "data", we used observation, field notes, semi-structured interview, audio recordings of lessons, the teacher's annual plan for the discipline, and a diagnostic which is being done at the school to build their pedagogical political project. Besides that, we present an overview of foreign language teaching in Brazil, and we also discuss some different perspectives for the reading process. The analysis shows that between the exposition to the discursive perspective on language and the reality of the classroom, the teacher's statement points, in its regularity, to a limitation of meaning production and to a type of selection of interpretation gestures done in the classroom. However, that does not imply an absence of the aforementioned perspective in the teacher's statement. In a certain way, the teacher's statement is in a space that shows a tension between the multiplicity and the singularity (in opposition to plurality), the opacity and the transparence, being the teacher's statement closer to the transparence and the singularity. To finish, it is important to mention that the teacher's statements are produced in a space where there is not debate about them, that is, besides being rare, the pedagogical meetings in the school do not focus on discussions on what is being said to the classroom.

**Key words:** discourse, statement, reading, foreign language, English language

## Sumário

1. INTRODUÇÃO .....	13
2. METODOLOGIA .....	23
2.1 Objetivos .....	23
2.1.1 Geral:.....	23
2.1.2 Específicos: .....	23
2.2 Contexto e participante da pesquisa .....	23
2.3 Dispositivo teórico de análise e fatos lingüísticos.....	25
3. UM PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL .....	31
4. LEITURA: DIFERENTES PERSPECTIVAS, DIFERENTES FUNCIONAMENTOS .....	37
4.1 A leitura pela ótica estruturalista: o foco no texto.....	37
4.2 Na contramão: a concepção de leitura descendente .....	38
4.3 A leitura: interação .....	43
4.4 Leitura crítica: algumas vozes .....	49
4.4.1 Wallace: ler nas entrelinhas; conscientização crítica da linguagem.....	50
4.4.2 Olhares freirianos .....	60
4.5 A leitura à luz da Análise de Discurso .....	67
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO .....	79
5.1 O plano anual e a entrevista .....	79
5.2 Recortes em sala de aula .....	91
6. CONCLUSÃO .....	99
REFERÊNCIAS .....	103
ANEXOS.....	111

## 1. INTRODUÇÃO

Biologia, geografia, matemática, português, língua estrangeira, etc.: seja qual for a disciplina, é possível percebermos, nos dizeres daqueles que estão a elas direta ou indiretamente ligados, a presença de vários discursos que revelam a heterogeneidade constitutiva da história dessas disciplinas.

Particularmente, no caso da disciplina de língua estrangeira no Brasil, essa história começou a ser constituída, podemos dizer, já com os jesuítas e, num movimento de vai-e-vem, ela tem sido a história de métodos, abordagens, técnicas, práticas social, política, econômica, cultural e ideologicamente constituídas que, de uma forma ou de outra, carregam consigo certa visão de linguagem e de sujeito. É a história da qual fazem parte leis de diretrizes, parâmetros, congressos, seminários, associações, etc.

Nessa história inconclusa, estão sujeitos que, de uma maneira mais direta, lidam diariamente com a sala de aula e a tarefa de ensinar, seja numa escola de idiomas, numa escola de ensino fundamental ou de ensino médio, uma língua estrangeira: o professor de línguas.

Fazendo parte dessa história e sendo, ao mesmo tempo, inconcluso, o profissional de línguas está e é exposto, como diz Bolognini (2007b), a uma gama de discursos em relação ao ensinar e aprender uma língua estrangeira. Exposição essa que se inicia ainda na escola, quando a língua (inglês, espanhol, francês, alemão, etc.) que estudamos nos é apresentada e seu ensino conduzido de diferentes formas pelos professores que vamos tendo ao longo dessa fase. Já na universidade, a exposição pode se apresentar nos diversos momentos em que se ensina a língua e se discute sobre o ensino da língua. Estando nesse cenário e atuando ou não no mercado de trabalho, os dizeres do profissional de línguas vão sendo atravessados e, semelhantemente às histórias do ensino de línguas no Brasil, sendo constituídos por esses discursos. Seja qual for o nível de ensino em que a prática do professor se inscrever, vários desses discursos poderão se materializar nos dizeres do profissional de línguas em relação, por exemplo, à prática de leitura ou escrita.

No caso do cenário que elegemos para investigar, tínhamos e/ou deparamo-nos com a seguinte situação: conversando com um colega de trabalho sobre avaliação e leitura na disciplina de língua estrangeira, este nos apresentou o que ele já havia preparado<sup>1</sup> como plano anual (1ª série) para a referida disciplina numa das escolas onde ele trabalhava. Neste, a leitura figurava como elemento mais importante a ser trabalhado em sala de aula e havia também a sugestão do que se levar em consideração para tal empresa. Foi a constituição desse como fazer que nos despertou ou que nos chamou a atenção para a elaboração de nossos primeiros questionamentos para nossa pesquisa. Qual era, então, essa sugestão presente no plano anual? De um lado, falava-se em criticidade, conscientização e pensamento crítico e, ao mesmo tempo, podemos dizer que também havia certo direcionamento para um trabalho com leitura, embasado por um concepção de linguagem inconclusa<sup>2</sup> e de sujeito descentrado. Em relação a esta última, já tínhamos algum conhecimento por meio de leituras e de cursos que havíamos feito na área de análise de discurso, mas em relação à concepção de linguagem e sujeito que sustenta o discurso dos que advogam uma leitura crítica em língua estrangeira, pouco sabíamos.

Procurando por materiais que tratassem da questão da criticidade no ensino de línguas, constatamos que se tratava de outro olhar em relação ao ensino de língua estrangeira, ou seja, uma perspectiva sobre linguagem e sujeito distinta da outra que se apresentava no plano anual. Isso se apresentou como algo contraditório para nós e, então, resolvemos problematizar essa contradição no dizer do professor, no que concerne à prática de leitura, pensando nos discursos aí envolvidos e nas conseqüências disso na sala de aula. Nosso trabalho, dessa forma, configurava-se como uma pesquisa qualitativa na qual o sujeito participante seria um professor de inglês, de uma escola de ensino médio pública, de São Luís (Maranhão).

Com as leituras que já tínhamos em nossa história de leitura em análise de discurso, demos os primeiros passos em nossa pesquisa, decididos pela investigação do que passamos a chamar de conflito entre formações discursivas que havíamos percebido no documento supracitado e que, por meio de hipóteses, cogitávamos também existir na forma

---

<sup>1</sup> Mais detalhes sobre a elaboração do referido documento são apresentados na entrevista.

<sup>2</sup> Quando dizemos inconclusa (incompletude), estamos nos fundamentando em Orlandi (2001, 2007a, 2007b): sentidos e sujeito são constituídos por um processo de falta, de uma constante busca de algo que os complete, que os torne unos. Essa falta e/ou incompletude é que torna possível o movimento, na história, dos sentidos e do sujeito.

como a prática de leitura era conduzida em sala de aula. Após formalizarmos nosso desejo de investigar essa situação junto ao nosso colega de trabalho, começamos a fazer nossas primeiras observações em sala de aula, notas de campo e, posteriormente, a gravar, em áudio, algumas aulas.

Já gerávamos, assim, dados para nossa pesquisa e estávamos, em virtude disso, certos do caminho que havíamos escolhido. Ao longo do mestrado, fomos mais a fundo na questão da leitura crítica na disciplina de língua estrangeira e tivemos um terceiro contato com a perspectiva discursiva de linguagem, sujeito e leitura, conforme advogada por autoras como Orlandi e Coracini. Em conversas com colegas de curso e professores, a noção de que criticidade e sujeito descentrado advinham de formações discursivas distintas pareceu-nos ser algo que realmente iria balizar nosso trabalho, ou seja, estávamos nos sentindo prontos para afirmar que aquele conflito entre formações discursivas seria algo contraditório e, talvez, até inaceitável no dizer do professor em relação à leitura em língua estrangeira.

Tal objetivo, contudo, foi perdendo força porque não estávamos atentando para a questão de que, discursivamente, o sujeito é constituído na e pela contradição. Essa observação, também gerada em conversas durante o curso, fez-nos repensar o que vínhamos fazendo e, dessa forma, a reproblematicar nossas hipóteses e os fatos lingüísticos que já havíamos gerado. Nesse processo, o interessante é que nós mesmos, na posição pesquisador, passamos a refletir sobre os discursos que nos constituem nessa posição e nas condições de produção em que nos encontrávamos.

Uma vez que somos constituídos por diversos discursos e que estes podem estar em relação de conflito ou de harmonia, dependendo das condições de produção, reproblematicamos nossa maneira de olhar para a situação e para os fatos gerados da seguinte forma: até que ponto e como, em meio aos discursos que atravessam o dizer do professor participante da nossa pesquisa, a realidade da prática deste, no que concerne à leitura, poderia estar funcionando segundo uma perspectiva discursiva de linguagem?<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Salientamos que não estamos, com essa pergunta e os demais questionamentos, propondo que o professor deveria ou teria que trabalhar com a perspectiva em questão. A proposta é compreender, em meio aos discursos que o atravessam, como essa forma de trabalho em relação à leitura pode estar em funcionamento no dizer do professor.

A partir disso, então, outras perguntas foram sendo geradas: até que ponto, nesse jogo entre forças oriundas de diferentes regiões do interdiscurso e que constituem o sujeito, há um deslocamento em direção a um fazer discursivo em relação à leitura em língua estrangeira? Como há esse choque entre forças, em que medida uma ou outra se sobressairia? Como e quais mecanismos estariam em jogo nesse processo?

Além das autoras que já mencionamos, outras leituras, feitas ao longo do curso, também foram contribuindo para que refletíssemos acerca da questão das formações discursivas: Foucault (2007, c1969), Brandão (2004), Fernandes (2007) e Bolognini (2007a).

Em Bolognini (2007b, p.18), por exemplo, temos a consideração de que

Se trabalhamos com o conceito de formação discursiva, estaremos trabalhando com processos de constituição da posição-sujeito. A importância dessa constatação deve-se ao fato de que **as questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, na perspectiva teórica da AD, devem ser tratadas com base na análise dos recortes dos diversos momentos que contribuíram para constituir a posição-sujeito professor profissional**. Isso porque a posição-sujeito professor resulta de um processo de constituição que determina os **acontecimentos discursivos da sala de aula** de língua estrangeira (grifo nosso).

O trabalho desenvolvido aqui, então, não se constitui numa pesquisa que visa indicar ao professor uma suposta maneira correta de ler ou de se proceder em relação à leitura na aula de língua estrangeira, mesmo que nós, numa posição pesquisador constituída por discursos que fundamentam nosso olhar em relação à questão, advogemos por uma ou outra concepção de leitura. Nosso propósito é investigar, por meio da análise dos dizeres do professor, como e até que ponto a realidade da prática deste, no que concerne à leitura e considerando-se os discursos dos quais essa prática se constitui, esteja se configurando como um fazer de natureza discursiva, no qual a linguagem é concebida enquanto inconclusa.

Como veremos, ao tratarmos da questão da leitura crítica, perceberemos que esta está, geralmente, relacionada e inserida em processos que têm, como palavras-chave, empoderamento, libertação e uma concepção de sujeito consciente, capaz de ter um

controle sobre as múltiplas significações do texto. Criticidade, de um modo geral, implica verificação, análise e julgamento.

Já em relação à perspectiva discursiva de linguagem, visão a qual nos filiamos para realizar nossas análises, a leitura é um processo em que todo dizer tem, por exemplo, “uma relação fundamental com o não-dizer” (ORLANDI, 2007, p. 12). Como tem sido frisado pela mesma autora, na leitura enquanto processo discursivo, “o sentido do texto não se aloja em cada um dos interlocutores, separadamente, mas está no espaço discursivo criado pelo (nos) dois interlocutores” (idem, 2000, p.22).

Queremos deixar claro que, se assumimos um posicionamento que tende a privilegiar a observação e análise, no dizer do professor, do funcionamento de uma determinada perspectiva de linguagem, sujeito, texto, leitor e leitura, isso não quer dizer que estejamos considerando essa perspectiva como a melhor ou como uma espécie de solução para a prática de leitura em língua estrangeira. É uma maneira, como as demais, diferente de perceber a linguagem e para a qual resolvemos direcionar nossa atenção, visto que, com ela, outros discursos atravessam o dizer do professor participante da nossa pesquisa, constituindo no e pelo contraditório. Então, mais uma vez, salientamos que nosso objetivo é analisar, em meio a essa contradição, como a até que ponto, nos dizeres do professor, poderia estar em funcionamento a referida perspectiva de linguagem e sujeito. Enfatizamos que é maneira como estamos olhando para a questão da presença de várias formações discursivas e/ou discursos no dizer do professor, que, neste momento, nos direciona para nossas considerações e delimitações de percursos.

Com relação a razões para a escolha do tema do nosso trabalho, queremos dizer que, antes de começarmos a escrever uma justificativa para isso, indagamo-nos sobre o que tantos outros pesquisadores já argumentaram para justificar a importância de uma pesquisa que tem como foco a leitura na sala de aula de língua estrangeira.

Pensamos também na quantidade de materiais didáticos, para a referida disciplina, que proliferam no nosso país e que têm como foco a prática de leitura. Lembramos, da mesma forma, de tantos cursos de aperfeiçoamento, formação continuada que são direcionados, dentre outras coisas, para a discussão do como a leitura vem sendo praticada em sala de aula.

Também veio a nossa mente o quanto esse tema já não fez parte de diferentes revistas que são publicadas no meio acadêmico ou não. Congressos de leitura, seminários, palestras, comunicações, oficinas, pôsteres: a partir de diferentes perspectivas, as discussões sobre essa prática que, como já dissemos, é de natureza social, abundam em nosso território. São discussões que se inserem em diferentes ordens do discurso e que não são a verdade, mas verdades que são sustentadas institucionalmente e historicamente (Foucault, 1996). São discussões justificadas socialmente, politicamente, cientificamente e, até, desesperadamente, dado o discurso de que o brasileiro lê pouco, que os alunos não sabem ler ou não gostam de ler ou que os professores não lêem ou não gostam de ler.

Qual contribuição nossa pesquisa pode trazer em meio a tudo isso? Talvez, qualquer coisa que digamos aqui para justificar este trabalho já tenha sido dita em algum momento, de outras maneiras, com outras palavras que, por sua vez, retomavam já-ditos e apontavam para outros dizeres que estariam por vir como este que, agora, (re) produzimos.

Apesar de ser um trabalho que envolve a problematização dos dizeres de apenas um sujeito e de como esses dizeres, constituídos por diversos discursos, estariam funcionando e/ou apontando para uma prática discursiva de leitura, acreditamos que nosso olhar problematizador é válido pelo fato de que, direta ou indiretamente, não estamos trabalhando apenas com a existência ou funcionamento de algo no espaço do contraditório. Ou seja, a justificativa para a realização dessa pesquisa vai além do nosso objetivo geral, pois temos que considerar, para chegar a esse objetivo, os efeitos que os dizeres de um profissional de línguas podem causar no funcionamento da história de leitura daqueles que ocupam a posição-sujeito aluno.

Dizemos isso porque, ao problematizarmos o jogo de forças entre formações discursivas que atravessam o dizer do professor participante da nossa pesquisa, estamos pensando também como esse espaço carregado de discursos oriundos de diferentes regiões do interdiscurso implica, em sala de aula, construções de imagens de leitor, para aqueles que, de modo semelhante ao professor, também são e têm seus modos de ler atravessados por discursos que constituem não apenas um professor de língua estrangeira, mas outros sujeitos, professores ou não, que imprimem, de alguma forma, suas histórias de leitura no cotidiano escolar: os alunos.

Portanto, não se trata apenas de olhar e problematizar os dizeres de um professor, como pode parecer, mas também pensar no como e em que medida, na teia complexa e intrincada que o constitui, está-se constituindo o sujeito aluno-leitor para e no ato e/ou processo de leitura em língua estrangeira. Não se trata apenas de verificar até que ponto a perspectiva “A” ou “B” de leitura está em funcionamento na tensa rede de discursos que atravessam o sujeito participante da nossa pesquisa, mas também considerar, a partir desse jogo entre discursos, as possíveis imagens de leitor que vão sendo produzidas para o aluno.

Considerando o que Orlandi (2007a, p.23) argumenta sobre a constituição das ciências, ou seja, que estas, ao se formarem, pressupõem “uma certa noção de linguagem e sujeito”, consideramos que seja válido problematizar os dizeres do professor participante da nossa pesquisa porque esses dizeres, estejam no plano anual, num plano de aula ou durante uma aula de leitura, pressupõem também uma concepção de linguagem e de sujeito. Uma vez que esses dizeres, como veremos na análise, são atravessados por diferentes discursos, cremos que seja justificável problematizá-los, para compreender como, no espaço do contraditório que constitui o sujeito participante da nossa pesquisa, um possível deslocamento em direção a uma prática discursiva de leitura esteja acontecendo e quais processos podem estar aí envolvidos, contribuindo ou não para isso.

Justificamos também nossa escolha pela prática de leitura de natureza discursiva na aula do professor pelo fato de nós já termos certa experiência em relação ao assunto e porque, segundo autores como Coracini (1995), essa é uma concepção de leitura que, semelhantemente as que funcionam segundo um processo interativo entre leitor e texto ou leitor e autor, raramente pode ser observada em funcionamento na aula de língua estrangeira. Pensamos, então, que seja interessante verificar como e até que ponto, num espaço onde há várias formações discursivas, um possível processo de caráter discursivo estaria se constituindo, a partir da análise dos dizeres do professor participante da pesquisa.

Se, segundo uma perspectiva discursiva de linguagem, a contradição é algo que constitui o sujeito, acreditamos que fazer a análise supracitada é justificável porque estaremos discutindo, dentre outras, os processos por meio dos quais, reiteramos, nesse jogo entre formações discursivas distintas, uma maneira de ler textos esteja acontecendo na

sala de aula de línguas e também quais imagens de leitor (tanto para o aluno quanto para o professor) estejam aí sendo constituídas.

Dissemos, no início do trabalho, que nossa intenção não era fornecer ao professor uma maneira ou modo de ler que, supostamente, seria o melhor ou o correto. Acreditamos que nossas asserções a partir da análise dos dizeres do professor podem, no entanto, servir como meio para ajudar na reflexão sobre como as histórias que nos constituem vão delineando, moldando e ecoando nos modos como planejamos e operacionalizamos seja qual for a atividade na disciplina de língua estrangeira e, de uma maneira geral, nas situações em que trabalhamos com profissionais de outras disciplinas. Reflexão essa não para homogeneizarmos a nós mesmos, mas para iniciar uma compreensão da heterogeneidade e dos silêncios que nos constituem e que falam, segundo determinadas condições de produção.

As demais justificativas para o desenvolvimento deste trabalho dizem respeito a nossa constante procura por aperfeiçoamento que traga, ao invés de respostas, questionamentos que nos incitem a refletir e continuar perguntando, problematizando e reproblemalizando.

Dito isso, nosso trabalho se apresenta estruturado da seguinte forma: temos, no primeiro capítulo, a metodologia. Nesta, apresentamos nossos objetivos, descrevemos o contexto e os participantes da pesquisa e apresentamos o dispositivo teórico de análise e os fatos lingüísticos.

No capítulo seguinte, fazemos um panorama do ensino de língua estrangeira no Brasil. Para isso, começamos pelo trabalho dos jesuítas, passando, em seguida, para o período imperial e, por fim, ao republicano. Em cada um desses períodos, procuramos apresentar como a questão da leitura em língua estrangeira se configura, levando em consideração não apenas as questões que dizem respeito ao plano metodológico do ensino da leitura, mas também os aspectos político-ideológicos relacionados a ela.

Em seguida, temos outra exposição global na qual tratamos das concepções de leitura estrutural (ascendente), foco no leitor (descendente) e interativa. Em cada uma delas, apresentamos alguns dos aspectos que caracterizam a imagem de leitor que pode ser delineada a partir de algumas das noções e/ou conceitos que encarnam as referidas concepções de leitura.

Logo depois, passamos a questão da leitura de natureza crítica, apresentando, para isso, duas perspectivas: Análise de Discurso Crítica e a Pedagogia Freiriana. Em relação à primeira, focamos nossa atenção<sup>4</sup> no trabalho desenvolvido por Wallace (1992, 2003). No que concerne à segunda, verificamos como diferentes autores propõem trabalhos para a prática de leitura, com base na obra de Paulo Freire.

Tendo apresentado e feito considerações em relação aos autores que advogam por uma perspectiva crítica de leitura, passamos, então, para a discussão da visão de leitura a qual nos filiamos teoricamente: a discursiva. Dentre os nomes com os quais conversamos para fundamentar nossas considerações em relação à leitura discursiva estão Coracini (1995, 2005), Orlandi (1986, 2000, 2001, 2007a, 2007b), Foucault (1969, 1979, 2007) e Pêcheux (1988, 1990).

Por fim, trazemos nossas análises e a discussão dos fatos lingüísticos e a conclusão.

---

<sup>4</sup> Autores brasileiros como Heberle (2000), Figueiredo (2000) e Meurer (2000) também têm seus trabalhos fundamentados, no que diz respeito à criticidade na prática de leitura, na Análise de Discurso Crítica.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1 Objetivos**

#### **2.1.1 Geral:**

- Investigar, por meio da análise dos dizeres de um professor, como e até que ponto a realidade da prática deste esteja, no que concerne à leitura e considerando-se os discursos dos quais essa prática se constitui, configurando-se como um fazer de natureza discursiva, no qual a linguagem é concebida enquanto inconclusa.

#### **2.1.2 Específicos:**

- Verificar como uma perspectiva discursiva de linguagem possa estar atravessando o dizer do professor participante da nossa pesquisa;
- Identificar as possíveis imagens de leitor que são feitas para o aluno, a partir da análise dos dizeres do professor;
- Indicar as possíveis conseqüências dessas imagens para a prática de leitura;
- Distinguir a (s) concepção (ões) de leitura que pode (m) estar sendo posta em prática em sala de aula;
- Descrever como os discursos aos quais o professor foi/é exposto estão entrando em jogo em seu dizer em sala de aula;
- Fazer um panorama sobre a prática de leitura em língua estrangeira no Brasil e
- Discutir perspectivas diferentes para o processo de leitura: estrutural (ascendente), foco no leitor (descendente), interativa, crítica e discursiva.

### **2.2 Contexto e participante da pesquisa**

O cenário da nossa investigação foi uma escola de ensino médio, da rede pública de São Luís, Maranhão. Com base num diagnóstico que está sendo feito como parte do processo de elaboração do projeto político pedagógico da escola, podemos dizer que, apesar de suficiente, o ambiente é considerado inadequado para o funcionamento de uma

escola. Há vários problemas (estruturais) que são comuns em estabelecimentos de ensino público tais como salas de aula pouco arejadas e iluminadas; bebedores, esporadicamente, apresentando boas condições de uso; biblioteca em condições semelhantes as das salas de aula e carente de um profissional especializado para organizar o acervo; quantidade insuficiente de materiais didáticos (televisão, computador, DVD, aparelho de som) e funcionando precariamente; e espaço inadequado para a prática de esportes.

O corpo docente é formado por profissionais graduados, mas, segundo o diagnóstico, há casos de professores assumindo disciplinas que não estão relacionadas com a área na qual se formaram. Some-se a isso o fato de não haver professores suficientes para suprir as necessidades da escola.

Como foi possível perceber pela leitura do parágrafo inicial, a escola ainda não tem um projeto político pedagógico e, na elaboração deste, a participação dos professores não é, de acordo com o diagnóstico, ativa. Além disso, os coordenadores pedagógicos e os professores raramente se reúnem para discutir sobre planos de aula, avaliação da prática (reuniões pedagógicas) e sobre a própria proposta pedagógica.

No que concerne especificamente à área de língua estrangeira, a escola, da mesma forma que outras de ensino médio da rede pública, oferecia, pela primeira vez, duas línguas: inglês e espanhol. As aulas dessas disciplinas aconteciam no mesmo horário, sendo que os alunos que tinham optado por inglês permaneciam na sala onde já estavam, e os alunos de espanhol se deslocavam para outras salas. Como era o primeiro ano em que a língua espanhola era oferecida, apenas os alunos que estavam iniciando o ensino médio poderiam optar por ela. Os alunos que já cursavam a 2ª e a 3ª séries continuariam estudando inglês.

O professor participante da nossa pesquisa se graduou em Letras em uma universidade pública do referido estado. Na época em que coletamos os “dados”, o professor já tinha seis anos de experiência com ensino de língua estrangeira (inglês) e um (1) ano com ensino de língua portuguesa no ensino médio. Além de trabalhar na escola onde aconteceu a investigação, o professor lecionava inglês em uma escola de ensino fundamental. Na primeira, o número de turmas com as quais trabalhava era de oito e, na segunda, onze. No caso da escola de ensino médio, o professor estava ministrando aulas para a primeira série. Por fim, cabe ressaltar que ele se preocupa com o aprimoramento de

seus conhecimentos, participando não só da formação continuada oferecida na rede municipal de ensino, mas também de cursos, congressos, etc.

A escolha das turmas que participariam da pesquisa foi feita pelo próprio professor, que as selecionou de acordo com critérios estabelecidos por ele: assiduidade, rendimento, participação. Outro fator que influenciou a escolha foi o horário das aulas de cada turma. Algumas turmas tinham aulas logo no primeiro horário ou logo depois do intervalo. Geralmente, nesses horários, perdia-se um tempo considerável, pedindo às turmas que estavam sem professor, para não fazerem barulho, pois este atrapalhava enormemente o trabalho de qualquer professor que estivesse em sala de aula. Dentre as oito turmas do professor, foram selecionadas quatro: E, F, G e H. O número de alunos em cada uma delas era de, respectivamente, 15, 15, 21 e 17.

### **2.3 Dispositivo teórico de análise e fatos lingüísticos**

Já na introdução do trabalho, mencionamos à qual visão teórica estamos nos filiando para proceder às análises dos fatos lingüísticos que constituem o *corpus* da nossa pesquisa. Essa perspectiva, que é o nosso dispositivo teórico de análise, surgiu na década de 1960 (Orlandi, 2001) e tem, ao longo de sua história, questionado e discutido suas próprias bases epistemológicas e as noções que a constituem, caracterizando-a como uma disciplina que “não acumula conhecimentos meramente” (Orlandi, 2007a, p.23) e que, dentre outras, trata de questões relacionadas ao funcionamento da linguagem: a Análise de Discurso.

Com base em Orlandi (op. cit.), podemos dizer que, na sua origem, ela é um resultado de um entrelaçamento de questões que envolvem a Psicanálise, o Marxismo e a Lingüística. Em relação a esta última, questiona-se o signo, a maneira como a linguagem é tratada, ou seja, desprovida de historicidade. No que concerne ao Marxismo ou Materialismo, considera-se que construímos história, mas que esta nos é opaca e que ela tem uma forma material (simbólica). Por fim, a Psicanálise: desta, herda-se a noção de sujeito, pensada na sua relação com o lingüístico-histórico.

Uma vez que o interesse é pelo funcionamento da linguagem, ou melhor, pela linguagem em movimento, a Análise de Discurso, ao contrário da Lingüística, que tem a língua como objeto de estudo, constitui e traz para os estudos da linguagem outro objeto

que não é a língua em si, mas que “necessita de elementos lingüísticos para ter existência material” (Fernandes, 2007, p.18): o discurso.

Diferentemente da perspectiva estrutural, a Análise de Discurso não considera a linguagem simplesmente como instrumento de comunicação, mas como algo que é estudado a partir de seus processos e condições de produção e da “análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (op. cit., p.16). Na perspectiva discursiva não se trabalha, então, com uma noção de linguagem transparente, mas, como diz Brandão (2004) num nível que está situado fora da relação dicotômica estabelecida por Saussure. Esse nível é o do discurso: “ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos” (idem, p.11). Ponto de articulação que não é caracterizado pela inércia:

a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2001, p.15).

A natureza não inerte desses pontos de articulação também pode ser justificada pela maneira como cada um deles se estabelece, ou seja, numa relação na qual sempre temos um discurso se definindo de acordo com discursos que o antecedem e que o sucedem: “não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (idem, p.62).

Salientamos ainda que esse espaço onde a ideologia e a língua são articuladas é caracterizado por conjuntos de enunciados dispersos: as formações discursivas. Estas são assim apresentadas por Foucault (2007, p.43, c1969):

no caso em que se puder descrever, entre um **certo número de enunciados**, semelhante **sistema de dispersão**, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma **regularidade** (...), diremos que se trata de uma *formação discursiva* (grifos nossos).

Uma vez que o discurso não é estático, uma formação discursiva não pode ser concebida como uma massa monolítica, mas como espaços histórico-sociais incompletos e

sempre em movimento que são atravessados por outros espaços, outras formações discursivas. A natureza não estática e monolítica das formações discursivas pode ser percebida em Pêcheux (1990, p.314), quando esse diz:

uma FD não é um espaço estruturalmente fechado, pois é constitutivamente invadido por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais.

A noção de formação discursiva, segundo Orlandi (2001, p.43), é basilar nos estudos analítico-discursivos, uma vez que, a partir dela, torna-se possível a compreensão do “processo de produção de sentidos, sua relação com a ideologia”. Com isso, o analista tem “a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (idem).

Para nós, então, considerar as noções de discurso e formação discursiva em nosso dispositivo de análise é de fundamental importância porque nosso *corpus* (plano anual, aulas gravadas em áudio, entrevista semi-estruturada) é, como já dissemos, um texto. Com base em Foucault (2007, p.26, c1969), podemos dizer que cada um desses textos “está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede”. Sendo o texto “a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte” (op. cit., p.63) e que “o texto é uma dispersão do sujeito” (idem, p.70), procuramos remeter os textos — nosso *corpus* já recortado, “de-superficializado” (idem, p.65) — a discursos e, então, explicamos o relacionamento entre estes e as “formações discursivas pensando, por sua vez, as relações destas com a ideologia” (idem, p.71).

Além dessas noções de discurso e formação discursiva, pensamos que seja necessário, tendo em mente nossos objetivos, considerarmos outros elementos que podem constituir e fazer parte dos nossos movimentos e/ou gestos analíticos em relação aos recortes que fazemos em nosso *corpus*: interdiscurso, formações imaginárias, dizer, não-dizer, pressuposto, condições de produção e gestos de interpretação.

Como nos propomos a analisar os dizeres de um professor, considerando-se os discursos que atravessam e constituem esses dizeres, pensamos que não ficaremos em nossas análises em torno de apenas uma formação discursiva, mas envolvidos num trabalho em que esses discursos constituem um espaço complexo e sempre em curso que “fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o

saber discursivo que torna possível todo dizer” (Orlandi, 2001, p.31). Esse espaço, sem fronteiras definidas e sempre em expansão, é o interdiscurso.

É preciso que pensemos, então, o dizer do professor participante da nossa pesquisa como um texto (nó em uma rede) que resulta de um gesto de interpretação atravessado por uma memória discursiva, uma filiação de dizeres referentes à questão do ensino-aprendizagem de línguas e, mais especificamente, ao aspecto da leitura nesse contexto. Como diz Orlandi (2007a, p.95), “todo dizer se liga a uma memória. Para dizer, de certo modo, todo sujeito “recorre” a um “arquivo”, aos discursos disponíveis. Todo sujeito tem seu “discurso textual””.

E por estar ligado a uma memória, esse dizer não ocorre num vazio, ou seja, existem as condições de produção que envolvem, além do interdiscurso, “os sujeitos e a situação” (Orlandi, 2001, p.30) em que se produz o dizer. No nosso caso, estamos pensando essas condições como um espaço do qual fazem parte, por exemplo, o professor participante da nossa pesquisa, o momento em que o dizer do professor ganha corpo e os possíveis momentos em que esse dizer é retomado nos espaços de interlocução pedagógica na escola.

Com relação às formações imaginárias, estamos pensando nas prováveis e possíveis imagens de leitor que vão sendo produzidas para o aluno a partir das diferentes condições de produção em que o professor faz gestos de interpretação, enquanto posição discursiva, diante do objeto simbólico e de ensino.

No que diz respeito ao dizer e ao não-dizer, nossas análises procuram “ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (idem, p.59). Desse modo, pensamos que, ao analisarmos o dizer do sujeito participante da nossa pesquisa, estaremos necessariamente trabalhando numa relação com o “pressuposto (não dito mas presente)” (idem, p.82), que significa e que, de uma forma ou de outra, pode estar sustentando e/ou dando suporte ao dito.

É com base nessas noções que construímos nosso dispositivo analítico que não pode ser considerado como algo fechado, ou seja, ao longo da análise, outros elementos podem ir nos pegando em nossas argumentações e expandindo nosso trabalho em direção a fronteiras e espaços que não havíamos pensado antes.

Em relação aos fatos lingüísticos<sup>5</sup> que constituem nosso corpus, temos, além de notas de campo, o plano anual da disciplina ministrada pelo professor, gravações de aulas em áudio, a entrevista semi-estruturada e um diagnóstico por meio do qual a escola está construindo o projeto político pedagógico. Cada deles é um texto e, como já dissemos com base em Orlandi (idem), eles são os elementos, no nosso caso, a partir dos quais iniciamos nossos gestos analíticos.

Em relação à escolha do plano anual, talvez nós já tenhamos dado justificativas. Vale ressaltar, com base em nosso dispositivo teórico de análise, que esse texto é um gesto de interpretação feito a partir de um determinado ponto da história e da memória, ou seja, de outros textos que falam e são falados em relação a uma determinada questão, que neste caso é a leitura. Centramos nossa atenção na parte metodológica do referido texto, pois é nesta que temos o modo como a leitura seria trabalhada na disciplina ministrada pelo participante da nossa pesquisa.

Julgamos, então, que levar em consideração esse registro para nossas análises poderia ser importante, uma vez que ele se constitui como um texto que tem historicidade e cujos “sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro”(Orlandi, 2000, p.103). Ter em mente a questão da historicidade é importante, em nossas considerações, porque em análise de discurso, como lembra a autora (idem, p.102), com base em Courtine (1982), trabalha-se com objetos inscritos na inter-relação entre a língua e a história.

Nas gravações em áudio, temos o professor e os alunos em ação na sala de aula: a maneira como o texto é tratado, as perguntas que são feitas podem ser reveladoras das concepções de linguagem, texto e leitura que podem estar sendo postas em prática durante as aulas de leitura. Nessas condições de produção, analisamos o dizer do professor com o intuito de identificar também as prováveis e possíveis imagens de leitor que são feitas para o aluno. Esse trabalho com relação a essas imagens também é feito em outros recortes dos fatos lingüísticos que constituem o corpus. Dois motivos nos levaram a trabalhar com as gravações em áudio. O primeiro deles diz respeito à opção que demos aos alunos de serem

---

<sup>5</sup> Estamos dizendo fatos, ao invés de dados, porque para a Análise de Discurso, conforme Orlandi (2007a, p.58), “os “dados” não têm memória, são os fatos que nos conduzem à memória lingüística. Nos fatos temos a historicidade (...), olharmos o texto como fato, e não como um dado, é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona”. Agir dessa forma em relação ao corpus implica realizar um trabalho pensando-se mais no processo de funcionamento da linguagem do que em produtos.

filmados ou não durante os registros das aulas. O segundo está relacionado ao fato de que, em análise de discurso, trabalha-se, dentre outras coisas, com texto oral, já transcrito.

Quanto ao número de aulas gravadas, fizemos, com o auxílio de um profissional, cinco gravações na turma E, cinco na turma F, seis na G e nove na H. Dentre elas, selecionamos as que eram mais significativas para a investigação. As gravações foram iniciadas no término do primeiro semestre (2006), sendo que a maior parte delas foi feita no semestre seguinte.

Na entrevista semi-estruturada, utilizamos um gravador no intuito de que pudéssemos, em seguida, fazer a transcrição na íntegra do encontro. As perguntas foram abertas, ou seja, o entrevistado teve a liberdade de responder com suas próprias palavras, sem restrições. As respostas, da mesma forma que o plano anual, são textos que não têm margens “nítidas nem rigorosamente determinadas” (Foucault, 2007, p.26, c1969) e que podem representar “a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (idem, p.61, c1969). As perguntas foram feitas com base no que já expomos na introdução, isto é, a questão de sermos expostos a vários discursos em relação ao ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Como nosso foco é, em meio aos discursos que atravessam o professor, a leitura discursiva, fizemos recortes, na entrevista, que contemplassem o objetivo geral. Sem esquecer que o dizer do professor, com relação à leitura, é produzido em determinadas condições e que estas são constituídas por um contexto imediato e amplo, fizemos perguntas relacionadas a isso, para compreender como o dizer do professor está situado nos espaços de interlocução pedagógica da escola. É nesse ponto que entra o diagnóstico que está sendo feito para a construção do projeto da escola. Uma vez que no dizer do professor há imagens de leitor feitas para o aluno, buscamos pensar isso em relação às prováveis imagens do tipo de aluno que se deseja ou pretende formar na escola, considerando que essas imagens, assim como aquelas feitas pelo professor, pressupõem uma determinada concepção de sujeito e de linguagem.

### **3. UM PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL**

Textos clássicos, grego, latim, ideais humanísticos: essas são algumas das palavras que podem definir o início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. As aulas eram ministradas pelos jesuítas que, fazendo uso da mesma metodologia de ensino (repetição, decoração, tradução) existente na Europa, reinaram na educação brasileira por mais de duzentos anos. Esse reinado começou a desaparecer em 1759, quando o Marquês de Pombal, visando, dentre outras coisas, fazer uma reorganização administrativa na colônia, determinou a expulsão dos jesuítas (Ferraço & Bonfim, 2006). Dentre as mudanças pombalinas, no âmbito da educação, houve a proibição do uso do tupi nas escolas e a determinação de que a língua portuguesa deveria ser a única falada e ensinada nos estabelecimentos escolares (Elia, 1989). As reformas de Pombal, entretanto, não trouxeram mudança alguma em termos de metodologia para o ensino de línguas, pois a prática pedagógica dos novos professores (mestres-escola) continuou sendo a mesma que era aplicada pelos jesuítas (op. cit.). Leitura em língua estrangeira, nesse período, pode ser definida como uma prática caracterizada pela repetição, decoração e tradução de textos clássicos. O aluno, dessa forma, é um ser passivo, e o professor, um mero transmissor de conteúdos voltados para pontos estruturais da língua.

Movendo-nos para o período seguinte, o imperial, a situação não se configura de maneira tão diferente. Apesar da criação dos primeiros cursos superiores não-teológicos e de o latim e o grego deixarem de ser as únicas línguas estrangeiras presentes no ensino brasileiro (D. João VI determinou que escolas de língua francesa e inglesa fossem criadas), Leffa (1999) frisa que foi durante esse período que o ensino de línguas entrou em fase de decadência. Um dos fatores para tal decadência diz respeito ao descrédito em relação à escola secundária, pois, nestas, segundo o autor, os testes<sup>6</sup> sem critérios científicos passaram a ser predominantes. Além disso, houve também a redução gradativa da carga horária para o ensino de línguas e o problema relacionado ao como as línguas estrangeiras eram ensinadas persistia, ou seja, mesmo com a introdução do ensino das línguas modernas

---

<sup>6</sup> Esses testes, conhecidos como exames de madureza, eram uma espécie de supletivo da época imperial.

(inglês, francês, alemão, italiano), a forma de ensiná-las ainda tinha como alicerce a gramática, a repetição, o decorar e a tradução.

De acordo com Totis (1991), essa forma de ensinar línguas, que só passou a ser chamada de e/ou considerada um método quando metodologias posteriores a ela começaram a questioná-la, apresenta as seguintes características: aulas ministradas na língua do aluno, atividades centradas em análises e flexões de palavras e desconsideração da habilidade oral. Com base em Weininger (2001), podemos dizer que algumas das principais características dessa forma de trabalhar com ensino de línguas estrangeiras são: uma teoria de ensino-aprendizagem caracterizada pela ênfase na cognição, na instrução, absorção e reprodução; a correção ortográfica, sintática e o acúmulo de vocabulário como objetivo didático central; a estetização da língua; o professor atuando como detentor do conhecimento e responsável pela transmissão do mesmo; e o aluno, receptor e reproduzidor de conhecimento sobre a língua.

No que concerne à leitura, Totis (op. cit.) menciona o uso de textos clássicos e o modo como a língua é tratada: simplesmente como suporte para a prática de questões gramaticais.

Segundo Leffa (1988), aprender uma língua estrangeira, por meio desse método, envolve três passos fundamentais. Primeiramente, deve o aluno memorizar uma relação de palavras. Em seguida, o aluno tem que conhecer as regras para que saiba como formar frases na língua. Por fim, é introduzido à tradução e versão de frases. Dessa forma, a leitura continua sendo uma prática na qual o texto é lido de maneira mecânica.

Chegamos, então, ao período republicano. A princípio, nada de novo em relação à forma como as línguas estrangeiras eram ensinadas. Podemos dizer que foi só na década de 1930, período no qual houve a criação do Ministério de Educação e Saúde, que aconteceu o que se poderia chamar de grande novidade no ensino de línguas no Brasil: a proposta de utilização do método direto.

Existente na França, naquela época, há mais de trinta anos, esse método parte das premissas de que o ensino de uma língua estrangeira deve acontecer por meio do uso da própria língua e que o foco do ensino deve ser o desenvolvimento da fala. A língua materna, então, é banida da sala de aula, e a atenção direcionada para a leitura é, senão pouca, quase nenhuma.

Dentre as principais características do método, podemos citar, com base em Totis (1991), o uso de diálogos e anedotas no início das lições, o ensino indutivo de regras gramaticais e da cultura da língua-alvo, leitura de textos literários por alunos avançados e a exigência do professor ter fluência ou ser nativo, para poder ensinar a língua.

Posto em prática, a princípio, no Colégio Pedro II, em 1932, com um número pequeno de alunos por turma e professores rigorosamente selecionados (Leffa, 1988), o uso do método não corporificou a praticidade que se almejava dar ao ensino de línguas estrangeiras modernas. Em linhas gerais, isso não foi alcançado, por exemplo, devido à falta de professores capacitados que pudessem, de fato, levar o programa adiante. Na realidade, o que continuou prevalecendo foi a gramática, uma vez que o conteúdo dos materiais era estruturado com base em uma progressão de assuntos gramaticais.

Dessa maneira, chegamos a 1942, com mais uma reforma no ensino, dessa vez proposta pelo ministro Capanema. Segundo Leffa (1999), as mudanças sugeridas por ele democratizaram o ensino médio, no sentido de que conferiram o mesmo prestígio a todas as modalidades (normal e comercial, por exemplo) que o compunham na época.

Além da instrumentalidade, Capanema acreditava que a educação deveria estar voltada para a formação geral do adolescente, com ênfase no patriotismo e em questões humanísticas.

Na época, o ensino médio apresentava dois ciclos (um ginásial e outro ramificado em clássico e científico), sendo que, em uma das ramificações do segundo, a clássica, o foco era voltado para o ensino de línguas. De acordo com Leffa (idem), uma das maiores preocupações presente na reforma, em relação às línguas estrangeiras, dizia respeito ao método que deveria ser usado. Como o objetivo do ensino de línguas, segundo as recomendações, deveria estar fundamentado na praticidade, mas sem desconsiderar os aspectos educativos e culturais, foi sugerido o emprego do método direto.

Os textos utilizados nas aulas de leitura seguiam uma gradação de complexidade, indo de histórias simples até as obras literárias (idem). Outro aspecto para o qual Leffa (idem) chama nossa atenção, quanto ao ensino de línguas no período, é a escolha do vocabulário que era definido de acordo com critérios de frequência. Essa forma de trabalhar e toda a praticidade que se almejava conferir ao ensino de línguas, no entanto, não

funcionou. Dessa vez, além da falta de professores preparados, havia a questão da quantidade de alunos por sala de aula.

Assim, o método direto ficou novamente pelo caminho, sendo substituído, agora, por uma simplificação do método de leitura existente nos Estados Unidos. Nessa concepção de ensino de língua estrangeira, a ênfase é dirigida, como o próprio nome já diz, para a leitura. O desenvolvimento desta e, conseqüentemente, da compreensão textual, está intimamente ligada à expansão do vocabulário. Para isso, a técnica utilizada pelo método de leitura é a dosagem rigorosamente controlada do número de palavras que o aluno deveria aprender.

Com isso, o que podemos depreender é que, além da simplificação do método, a prática de leitura em língua estrangeira refletia, senão diretamente, um desejo de que os textos fossem compreendidos em sua totalidade, ou seja, todas as palavras deveriam ser decodificadas. O que se tinha, então, era uma leitura com foco no texto, isto é, de caráter estrutural.

Para Leffa (idem), as mudanças sugeridas por Capanema foram as que mais valorizaram o ensino de LE. Conforme o autor, esse período (décadas de 1940 e 50) representou o momento áureo das línguas estrangeiras na educação brasileira: os alunos, independentemente de cursarem a modalidade clássica ou científica, no ensino médio, estudavam línguas.

Após essas reformas, foram publicadas as LDBs (Leis de Diretrizes e Bases) de 1961 e 1971— esta última no contexto do regime militar. De acordo com Paiva (2003), ambas as leis colocaram de lado o ensino de línguas, por não enquadrá-las no grupo de disciplinas consideradas obrigatórias (português, matemática, geografia, história e ciências).

Com a LDB de 61, além de passar a ser configurada como optativa, a disciplina de língua estrangeira teve sua carga horária reduzida ainda mais, o que para Leffa (1999) representou um dos fatores responsáveis pelo início do fim da fase áurea do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Na LDB de 71, centrada no ensino profissionalizante, a diminuição do número de horas para o ensino de língua estrangeira continuou se acentuando, chegando ao ponto

de a disciplina não ser oferecida no ensino fundamental e de ter apenas 1 hora por semana para estudo no nível médio (idem).

É importante frisar que, em termos de leitura, desde a década de 60, já havia estudos que questionavam o papel passivo do leitor, resultado de uma prática com ênfase na decodificação e em tarefas superficiais. Dentre esses estudos estavam trabalhos das ciências cognitivas que começaram a lançar um olhar diferente em relação ao leitor e à compreensão textual. O texto deixava de ser o centro das atenções, e o leitor começava a ganhar importância no processo de construção de sentidos.

Vinte e cinco anos depois, uma nova lei (9394/96) é publicada. Nela, a presença do ensino de língua estrangeira, no ensino fundamental, é considerada obrigatória, com início na 5ª série. Já no ensino médio, além da obrigatoriedade de uma língua a ser determinada pela comunidade escolar, há, considerando-se a disponibilidade das instituições, a possibilidade de se oferecer outro idioma, em caráter optativo. É com essa LDB que, segundo Leffa (1999), o ensino de língua estrangeira deixa de ser pensado a partir da escolha de um método específico, porque, agora, o que importa é a pluralidade de “idéias e concepções pedagógicas” (Art. 3º, Inciso III).

Além da recente Lei de Diretrizes e Bases, foram publicados documentos que apresentam sugestões quanto a objetivos a serem alcançados no ensino de língua estrangeira, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em ambos os níveis de ensino, o foco da disciplina é direcionado para a prática da leitura. Esse maior relevo à leitura, no entanto, tem recebido várias críticas por parte de pesquisadores que argumentam que tal posicionamento limita e deixa em segundo plano a prática de outras habilidades, como a oralidade. Acreditamos, contudo, que é o professor, em sala de aula, levando em consideração a realidade e as necessidades de seus alunos, que irá determinar o que vai pesar mais na balança durante o ensino-aprendizado da língua. Sendo ou não a leitura, é necessário que se atente para a concepção de linguagem, texto e, conseqüentemente, de leitura que pode ser posta em prática por professores e alunos.

## **4. LEITURA: DIFERENTES PERSPECTIVAS, DIFERENTES FUNCIONAMENTOS**

### **4.1 A leitura pela ótica estruturalista: o foco no texto**

O movimento estruturalista, que predominou durante as décadas de 1950 e 1960 (Silva, 2005), esteve presente em diferentes áreas, tais como a psicanálise, a antropologia e a lingüística, sendo esta última reconhecida, principalmente pelos trabalhos de Ferdinand de Saussure, como o ponto de partida das teorizações estruturais.

As investigações saussureanas têm como característica principal o relevo dado às normas e preceitos de constituição estrutural da linguagem que é concebida a partir da dicotomia língua *versus* fala (idem). Nessa dicotomia, o foco de Saussure é o sistema lingüístico, ou seja, a língua, que é definida como “o sistema abstrato de um número limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular” (idem, p.118).

Como sistema abstrato e delimitador, a língua, alicerce para a concepção de linguagem estruturalista, serve, então, como meio para que possamos acessar e/ou atingir a realidade, tudo que nos circunda. Realidade essa que é, nessa perspectiva, completamente exterior a nós e, além disso, homogênea e estável. A esse aspecto homogêneo e de estabilidade corresponde uma concepção de linguagem translúcida e de sujeito caracterizado pelo essencialismo, ou seja, “preexistente à sua constituição na linguagem e no social” (SILVA, 1995, p.248).

Coracini (2005, p.20), criticando a visão estrutural por deixar o signo “fora de toda subjetividade”, conferindo a este apenas o status de ferramenta comunicativa, argumenta que, nessa perspectiva, qualquer enunciado torna-se “passível de ser desmembrado em unidades menores que, uma vez observadas e estudadas em seu funcionamento, podem ser recompostas de modo a reconstruir o objeto”.

Com o sujeito e a língua (gem) caracterizados da forma supracitada, a concepção de leitura engendrada a partir da perspectiva estrutural aponta para um processo no qual o leitor é apagado e/ou silenciado em sua subjetividade, em sua constituição sócio-histórica. Essa concepção de leitura é centrada no texto, e o leitor tem um papel passivo no processo, pois tudo está no texto, nas estruturas. Esse processo de leitura é conhecido, na

literatura especializada, como ascendente, de baixo para cima, de fora para dentro ou “bottom-up”.

Para Colomer & Camps (2002, p.30), ler, a partir dessa concepção, significa “fixar-se nos níveis inferiores (os sinais, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades lingüísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto”. Seguindo esse caminho, o leitor chegaria ao sentido global do texto.

Das menores partes para as maiores ou dos níveis inferiores para os superiores, o ato de ler fica apenas no reconhecimento de itens conhecidos e na *des-coberta* (Coracini, 1995) dos significados das palavras desconhecidas.

Nessa perspectiva, segundo Leffa (1999), o texto é visto como algo translúcido, ficando a compreensão na dependência dessa característica. Para que haja essa transparência, é necessário que as palavras e as estruturas sintáticas sejam cuidadosamente escolhidas, pois, se o que se quer é compreensão, é de suma importância que o texto esteja restrito ao que supostamente o leitor conhece/sabe. Não há, dessa forma, construção de significado, mas extração, já que tudo está na linearidade do texto.

## **4.2 Na contramão: a concepção de leitura descendente**

Em contraposição ao modelo ascendente, desenvolveu-se, a partir de outros pontos de fuga, uma perspectiva diferente. Nesta, a leitura é tratada via cognitivismo, e o leitor passa a ser considerado como sujeito com expectativas, que traz algo para o processo, pois tem conhecimento prévio. Trata-se da perspectiva descendente, de cima pra baixo, de dentro para fora ou “top-down”, que, segundo Moita Lopes (1996), insere-se nos modelos psicolingüísticos de leitura.

Se, na concepção anterior, o movimento é do particular para o geral, na perspectiva descendente o movimento é em sentido contrário. O texto fica aguardando pelas expectativas e pelo conhecimento prévio do leitor, para que a construção do(s) significado(s) aconteça. O sentido do movimento, nesse caso, ainda é unilateral. Como salienta Moita Lopes (idem, p.149), “o significado do texto está na mente do leitor, a informação flui do leitor para o texto”.

Farrell (2003, p.02) descreve a prática descendente da seguinte forma:

O leitor primeiro olha para a passagem ou texto. Depois adivinha ou faz previsões sobre o que será o texto (baseado no conhecimento e na experiência anterior que tem sobre o tópico) após ler o título e os subtítulos. Então, continua a ler o texto procurando confirmação sobre o tópico.

O título, o subtítulo e imagens (linguagem não-verbal), por exemplo, seriam os elementos que serviriam para o acionamento do que Rumelhart (1980) chamou de esquemas. Estes seriam conjuntos e/ou estruturas que armazenariam todo o conhecimento que já adquirimos a partir de determinadas situações e experiências específicas. Junto a esse conhecimento estariam instruções que indicariam, de acordo com a nova situação que tivéssemos diante de nós, como esse conhecimento deveria ser utilizado. Durante a leitura, vários desses conjuntos iriam sendo ativados, para que houvesse a confirmação das hipóteses e/ou predições feitas pelo leitor.

Dentre os teóricos que se apresentam favoráveis à concepção descendente, temos, como exemplo, Goodman (1970), para quem a leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhação. Paran (1996, p.25) descreve esse jogo como:

Um processo no qual os leitores (selecionam porções (trechos) do texto, levantam hipóteses sobre o que (conteúdo, informação) vem em seguida, selecionam mais porções novamente para testar suas hipóteses, confirmá-las (ou descartá-las), levantar novas hipóteses e assim por diante... isto é feito em cada nível cognitivo, incluindo um ciclo óptico. Dessa forma, os leitores não decodificam cada letra ou palavra: pelo contrário, eles reconstruem o texto, de acordo com as pistas gráficas que eles selecionaram, sendo auxiliados pelo conhecimento da língua (gem) e pelas regras redundantes desta.<sup>7</sup>

Goodman (op. cit.) se opõe a qualquer tipo de crenças fundamentadas na idéia de que a leitura seja um processo no qual o leitor, agindo como se estivesse usando uma lupa ou um microscópio, percebe, identifica, precisa de todas as palavras e expressões do texto, para compreendê-lo.

---

<sup>7</sup> a process in which readers sample the text, make hypotheses about what is coming next, sample the text again in order to test their hypotheses, confirm (or disconfirm) them, make new hypotheses, and so forth...this is done every cognitive level, including an optical cycle, so that readers do not decode every letter or word: instead, they reconstruct the text according to the graphic cues they have sampled, aided by knowledge of the language and its redundancy rules.

A rejeição, no caso, é em relação à leitura enquanto processo ascendente. A partir dessa concepção, segundo Goodman (idem, p.108), a leitura não pode ser vista como um processo eficiente: “a leitura eficiente não resulta de percepção precisa e identificação de todos os elementos, mas da habilidade em selecionar as poucas e mais produtivas pistas necessárias para produzir adivinhações”<sup>8</sup>.

Como processo lingüístico adivinhatório, a leitura torna-se um espaço, se não total, quase que exclusivo de atuação do leitor, pois é ele quem traz o significado para o texto.

Smith (1989) chama a atenção para o fato de que essa adivinhação não ocorre de maneira incosequente, ou seja, ela não acontece sem uma lógica ou como se fosse um tiro dado no escuro. A adivinhação que ocorre no processo de leitura descendente, descrito pelo autor como “de dentro para fora”, é, na verdade, um processo de previsão de significados que serve para “a eliminação anterior de alternativas improváveis. É a projeção de possibilidades... para reduzir nossa incerteza e, portanto, para reduzir a quantidade de informação externa de que necessitamos” (idem, p. 35).

A redução da quantidade de informação externa é feita por meio de “esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças — nosso conhecimento prévio de lugares e situações de discurso escrito, gêneros e histórias” (idem, p.34). Com base, então, no conhecimento que tem sobre o que ou como seja um determinado gênero textual (carta, jornal, receita), por exemplo, o leitor pode fazer previsões e trazer “um significado potencial para os textos” (idem).

Com essa possibilidade de trazer significado(s) para o texto, o leitor não fica sob o controle da informação visual (idem), e a leitura torna-se “uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintas e fundamentais — é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão” (idem, p.17).

A objetividade está relacionada aos propósitos ou objetivos que temos, estabelecemos ou que são estabelecidos para nós antes ou depois da leitura de um texto, seja em ambiente escolar ou não. A seleção, por sua vez, diz respeito à atenção que damos ao que julgamos, de acordo com nossos objetivos, ser mais importante para nós no texto. Já

---

<sup>8</sup>Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses.

a natureza antecipatória da leitura está relacionada às nossas expectativas sobre o que vamos ler, e elas também são, segundo Smith, influenciadas por nossos propósitos. Por fim, a compreensão refere-se à capacidade, por exemplo, que temos para responder a perguntas que surgem com as expectativas que criamos em relação ao texto.

A ênfase na previsão, na projeção de possibilidades, na adivinhação, na “habilidade de utilizar os olhos tão pouco quanto possível” (idem, p.17) e no que o leitor traz para o texto, no entanto, foi questionada, segundo Wallace (1992), por vários pesquisadores que viam, na visão de Goodman e Smith, certo negligenciamento da perspectiva ascendente de processamento.

O questionamento à perspectiva de leitura advogada por Goodman e Smith pode ser percebido, por exemplo, em Eskey (1988, p.93):

Modelos descendentes têm realmente algumas limitações (...) ao considerar como algo certo a questão de que a fluência na leitura seja primariamente um processo cognitivo, eles tendem a des-enfatizar as dimensões perceptuais e decodificadoras do processo. O modelo que eles promovem é exato (perfeito) para o leitor habilidoso e fluente, para quem a percepção e a decodificação já se tornaram automáticas.<sup>9</sup>

O tipo de leitor que Eskey diz ser idealizado pelos modelos descendentes pode ser observado em Smith (op. cit., p.33), quando este, por meio de uma metáfora, diz:

Uma diferença importante entre um motorista experiente e um aprendiz é que o motorista experiente é capaz de projetar o carro em um futuro, enquanto a mente do aprendiz está mais apegada onde o automóvel está agora (...). A mesma diferença tende a diferenciar leitores experientes e iniciantes (...). Os leitores preocupados diretamente com as palavras na frente de seus olhos terão problema para realizarem previsões — e terão problemas para a compreensão do texto.

Dessa forma, o modelo de leitura descendente parece ser mais adequado para descrever o comportamento de um leitor que já tem uma vasta ou grande experiência com

---

<sup>9</sup> Top-down models do have some limitations (...) in making the perfectly valid point that fluent reading is primarily a cognitive process, they tend to deemphasize the perceptual and decoding dimensions of that process. The model they promote is an accurate model of the skillful, fluent reader, for whom perception and decoding have become automatic.

textos em uma língua estrangeira. É o leitor que dirige o texto porque os esquemas que ele foi formando, adquirindo ao longo de sua história de leitura, permitem que ele acelere e desacelere e, assim, que evite acidentes ou surpresas — “raramente surpreendemo-nos por aquilo que lemos” (Smith, 1989, p.33) — durante o caminho: ele projeta, é capaz de prever, tem um suposto controle da situação. Tudo isso reforça o caráter unilateral e hierarquizador dessa perspectiva porque, se na visão ascendente o texto é o comandante, na perspectiva descendente é o leitor quem assume esse papel.

O que aconteceria, no entanto, se o leitor não dispusesse ou tivesse, por exemplo, conhecimento prévio adequado ou um número de experiências significativas para fazer previsões diante de uma situação específica? Seria o caso de ele ficar tentando prever, adivinhar até onde suas informações não-visuais lhe permitissem e, então, tentar estabelecer contato com uma espécie de oráculo moderno para tornar possível o trazer do significado para o texto e, dessa maneira, evitar o inesperado?

Samuels & Kamil (1989, p.32) expressam os problemas com relação a essa ênfase demasiada no leitor e na previsão de significados da seguinte forma:

Um dos problemas dos modelos descendentes é que, para muitos textos, o leitor tem pouco conhecimento do tópico e não pode gerar previsões. Um problema mais sério é que mesmo que um leitor hábil possa fazer previsões, a quantidade de tempo necessária para gerar uma previsão pode ser maior do que a quantidade de tempo que o leitor habilidoso precisa para, simplesmente, reconhecer palavras.<sup>10</sup>

A partir disso, a capacidade profética do leitor, seja ele experiente ou iniciante, não é suficiente ou não pode ser considerada como elemento central para uma leitura eficiente. Para que isso começasse a acontecer, a leitura teria que ser pensada como um processo muito mais complexo e que envolve, dentre outras coisas, ambas as visões expostas até o momento. Essa maneira diferente de perceber e pensar a leitura é a interacional e é sobre ela que passamos a tratar na próxima seção.

---

<sup>10</sup> One of the problems for top-down models is that for many texts, the reader has little knowledge of the topic and cannot generate predictions. A more serious problem is that even if a skilled reader can generate predictions, the amount of time necessary to generate a prediction may be greater than the amount of time the skilled reader needs simply to recognize words.

### 4.3 A leitura: interação

Como vimos, as teorizações presentes nas visões ascendente e descendente situam-se em lugares opostos e bem extremos: de um lado o texto é o todo-poderoso e, do outro, o leitor é um adivinho, uma espécie de profeta moderno que, talvez por ser parcialmente desprovido de um aparato lingüístico considerado suficiente ou adequado para fazer uma leitura que seja, pelo menos em parte, analítica, faz previsões sobre o texto.

A partir de críticas ao modelo descendente, de constatações de que o conhecimento lingüístico não poderia ser ignorado ou negligenciado e da ampliação dos estudos sobre a teoria dos esquemas (Piteli, 2006), a leitura, no entanto, passou a ser caracterizada pela simultaneidade e interdependência dos processos ascendente e descendente, ou seja, passou-se a caminhar em direção a uma concepção de leitura enquanto processo de interação.

Na percepção de Moita Lopes (1996, p.149), a perspectiva interacional é a que “parece captar mais claramente o fenômeno da compreensão escrita, já que modelos não-interacionistas não dão conta do fato de que a leitura é ao mesmo tempo um processo perceptivo e cognitivo”.

Dentro dessa perspectiva, então, vários autores procuram explicar como um trabalho de natureza interacional caracterizar-se-ia. Com relação a isso, Grabe (1995, p.60) diz: “Não há modelo interativo único. Na verdade, modelos interativos incluem qualquer modelo que minimamente tente explicar mais do que processamento serial e que o faz, assumindo que qualquer processamento paralelo ou em conjunto acontecerá”.<sup>11</sup>

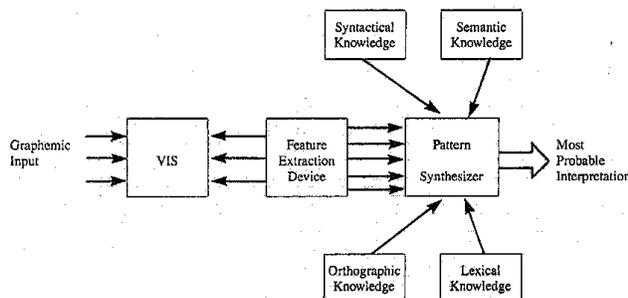
Dentre os nomes nos quais há um discurso favorável à leitura enquanto processo de interação, temos, a título de exemplo, Rumelhart (1985), Stanovich (1980), Cavalcanti (1989) e Moita Lopes (1996).

Considerando que a leitura é um processo de natureza perceptiva e cognitiva, Rumelhart (1985) elaborou um modelo no qual a fonte de conhecimento sensorial, após ser registrada num estoque de informação visual e passar por um dispositivo de extração de suas principais características, e as fontes de conhecimento não-sensoriais juntam-se num

---

<sup>11</sup> There is no single interactive model. Rather, interactive models include any model that minimally tries to account for more than serial processing and that does so assuming that any parallel or array processing will interact

mesmo lugar, “e o processo de leitura é o produto da aplicação simultânea de todas as fontes de conhecimento” <sup>12</sup> (idem, p.735). A representação desse processo é feita da seguinte forma pelo autor:



Em suma, para Rumelhart (idem, p.722), “Leitura é o processo de compreensão da linguagem escrita: começa com um movimento de padrões na retina e termina (quando bem-sucedido) com uma idéia definida sobre a mensagem pretendida pelo autor” <sup>13</sup>

Cunningham & Fitzgerald (1996, p.52), entretanto, observam que, na visão de Rumelhart, “Há um sentido inerente de que o conhecimento final que conta (vale) mais, o significado do texto, é real, verdadeiro e existe independentemente do leitor” <sup>14</sup>, e que, além disso, há “uma sugestão de que a mensagem pretendida pelo autor é a verdade ou, no mínimo, a base para determinar a verdade” <sup>15</sup>.

Dessa forma, se há algo de interativo em Rumelhart, isso não se refere a um relacionamento e/ou diálogo “que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto” (Kleiman, 1989, p.31). De fato, o que temos em Rumelhart é uma proposta na qual a interação diz respeito “especificamente ao interrelacionamento, não

<sup>12</sup> and the reading process is the product of the simultaneous joint application of all the knowledge sources

<sup>13</sup> Reading is the process of understanding written language. It begins with a flutter of patters on the retina and ends (when successful) with a definite idea about the author’s intended message

<sup>14</sup> there is a pervading sense that the final knowledge which counts most, the meaning of the text, is real and true and exists independently of the reader

<sup>15</sup> a suggestion here that the author’s intended message is the truth, or at least it is the basis for determining the truth.

hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito... utilizados pelo leitor na leitura” (idem). Seria por meio da interação desses conhecimentos que o leitor, então, chegaria à suposta mensagem que, conforme Rumelhart, o autor quer ou deseja transmitir.

Já em Stanovich (1980), além da simultaneidade dos processamentos ascendente e descendente, há a sugestão de um movimento compensatório entre eles. Basicamente, quando um deles apresentasse alguma falha ou problema temporário, o outro agiria no sentido de compensar isso. Como afirma Stanovich (idem, p.32)

Modelos interativos de leitura parecem oferecer uma conceptualização mais precisa de desempenho na leitura... Quando combinados com uma hipótese de processamento compensatório (que um déficit em qualquer processo específico resultará em uma grande dependência em outras fontes de conhecimento, independentemente dos níveis no processamento hierárquico), modelos interativos oferecem uma melhor explicação das informações existentes sobre o uso de estruturas ortográficas e contextualização de sentenças.<sup>16</sup>

Assim, se diante de um trecho como “When the cashier had checked the goods, the man gave her a £10 note. When she opened the till, the man quickly snatched all the money from it and ran out the store” (Eastwood, 2006, p.44), um aluno que não conhecesse a palavra “till”, por exemplo, faria uso do contexto para compensar esse, digamos, déficit vocabular momentâneo e, dessa maneira, chegaria ao provável significado da palavra nesse texto.

Em outra vertente da concepção de leitura enquanto interação, temos Cavalcanti (1989) e seu modelo de natureza multidisciplinar. O alicerce desse modelo está, segundo a autora, nas abordagens que lidam com o processo de leitura com base no texto e no conhecimento prévio. Em relação a este, as referências são Schank & Abelson (1977) e Rumelhart (1977), que apresentam o conhecimento estruturado em esquemas (representações mentais generalizadas de padrões de comportamentos e eventos: como ligar um computador, como portar-se num casamento, etc.). Já no que concerne à abordagem de

---

<sup>16</sup> Interactive models of reading appear to provide a more accurate conceptualization of reading performance...When combined with an assumption of compensatory processing (that a deficit in any particular process will result in a great reliance on other knowledge sources, regardless of their level in the processing hierarchy) interactive models provide a better account of the existing data on the use of orthographic structure and sentence context.

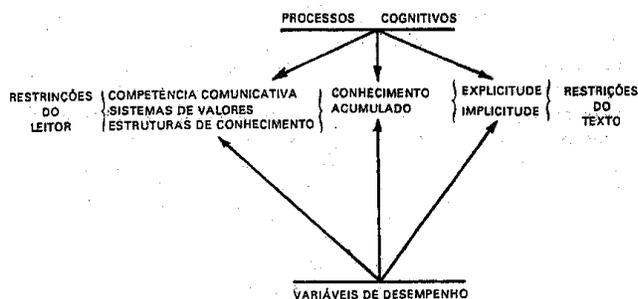
base textual, a referência é Kintsch & van Dijk (1978), defensores da idéia de que o processamento textual acontece por meio de reduções cíclicas de proposições até que a macroestrutura (representação global das idéias principais do texto) seja formulada e/ou construída.

Além das referidas abordagens, a autora ressalta que o modelo de leitura proposto por ela leva em consideração o conceito de molduras, na perspectiva esposada por Tannen & Wallat (1982), ou seja, como estruturas superordenadas “(condicionantes externos) que guiam expectativas e procedimentos” (op. cit., p.33).

A partir de todo esse quadro teórico, Cavalcanti afirma que a leitura é um processo de comunicação, caracterizado pela complexidade, automaticidade, receptividade e que depende da inter-relação entre o conhecimento prévio (esquemas), o sistema de valores (*scripts*) e o conhecimento oriundo da “interação entre as restrições do leitor e do texto” (op. cit., p.47). Esses conhecimentos e o sistema de valores correspondem às restrições do leitor. Já as restrições do texto, com base na ótica do leitor, dizem respeito à implicitude e à explicitude de organização, propósitos, conteúdo, aspectos estruturais, intenções do escritor (autor), etc.

Juntos, esses dois tipos de restrição influenciam e são influenciados pelas restrições do contexto de leitura, que são oriundas dos condicionamentos externos (foco de atenção imediata, expectativas, propósito e motivação). O contexto de leitura, na perspectiva de Giasson (1993), que propôs um modelo de leitura semelhante ao de Cavalcanti, pode ser entendido como o elemento que envolve aspectos físicos, sociais e psicológicos. O primeiro aspecto está relacionado a fatores como possíveis interferências sonoras (ruídos) durante a leitura. O segundo, às interferências, por exemplo, de colegas quanto a possíveis dificuldades encontradas ao longo da leitura. O último, ao grau de interesse pelo texto e aos objetivos e propósitos que podem ou não terem sido estabelecidos pelo professor.

O esquema a seguir representa a visão multidisciplinar do processo de leitura, conforme Cavalcanti.



Assim, a construção de sentido(s), a partir desse modelo, é proveniente da interação entre as limitações (restrições) do leitor e do texto, que influenciam e, ao mesmo tempo, são influenciados pelas restrições do contexto.

A construção de sentidos a partir de uma perspectiva interacional de leitura também está presente no trabalho de Moita Lopes (1996). No modelo proposto por este pesquisador, além do fluxo de informação acontecer como numa via de mão dupla (ascendente e descendente), há consideração de que a leitura é um processo baseado numa “perspectiva de como a linguagem é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso” (idem, p.139). Esses participantes, no caso da leitura, são o escritor e o leitor que, na perspectiva de Moita Lopes (idem), aparecem posicionados “social, política, cultural e historicamente” nesse processo.

Estruturalmente, o pesquisador revela que seu modelo tem por base a teoria widdowsoniana do uso da linguagem. De acordo com essa teoria, dois seriam os tipos de conhecimento que um usuário da linguagem utiliza: um relativo ao sistema e outro de caráter esquemático. O primeiro, a partir do modelo proposto por Moita Lopes, envolve o que o leitor conhece sintática, lexical e semanticamente no uso da linguagem. O segundo abrange esquemas de conteúdo e formais que, conjuntamente, são responsáveis “pelas expectativas que os leitores têm sobre o que encontram no texto” (idem, p.140).

A referência de Moita Lopes em relação aos esquemas é Carrell (1983), para quem os esquemas formais estão relacionados ao conhecimento que temos sobre as estruturas retóricas e organizacionais de diversos tipos textuais: “nossos esquemas para

estórias simples, por exemplo, inclui a informação que a estória deveria apresentar, pelo menos, um cenário, um início, um desenvolvimento e um fim”<sup>17</sup> (idem, p.84).

Os esquemas de conteúdo, por sua vez, dizem respeito ao conhecimento “sobre o conteúdo da área de um texto — por exemplo, um texto sobre lavar roupas, celebrar a véspera de Ano Novo no Havaí, fazer uma canoa ou sobre a economia do México, a história do Canadá, problemas com alimentação de reatores nucleares, etc.”<sup>18</sup> (idem).

Além desses conhecimentos, o modelo de leitura de Moita Lopes incorpora o conceito de capacidade formulado por Widdowson (1983), ou seja, “a habilidade para usar um conhecimento lingüístico como um recurso para a criação de significado”<sup>19</sup>. (idem, p.25). Moita Lopes (op. cit.) adota essa noção por considerar que ela representa “um construto relacionado não à análise lingüística — uma visão da linguagem como produto — mas à negociação do significado — uma visão da linguagem como processo” (idem, p.141).

Possuindo esses conhecimentos, competência textual e estando posicionado social, histórica, política e culturalmente, o leitor interagiria com o escritor, conforme Moita Lopes (idem, p.139), por meio de “pistas lingüísticas que este escolheu incluir no texto”. Dessa forma, tanto o leitor quanto o escritor tentariam ajustar seus respectivos conhecimentos esquemáticos, para construir o significado do texto. Vale ressaltar que, nesse ajustamento de esquemas, é o leitor quem “segue as instruções dadas no texto pelo escritor” (idem, p.141). Poderíamos dizer, então, que o(s) significado(s) do texto é (são), pelo menos em parte, de responsabilidade e/ou indiretamente determinado(s) pelo escritor, pois ele deixa pistas e dá instruções para que o leitor possa interagir com ele.

O(s) significado(s) do texto é, assim, construído por sujeitos (escritores e leitores) que, quer queiram ou não, usam a linguagem a partir de lugares socialmente marcados e que, conseqüentemente, põem em jogo “seus valores, crenças e projetos políticos na construção do significado” (idem, p.142). Há, dessa maneira, relações de poder envolvidas nesse processo que, por englobar o social, pode ser caracterizado como um

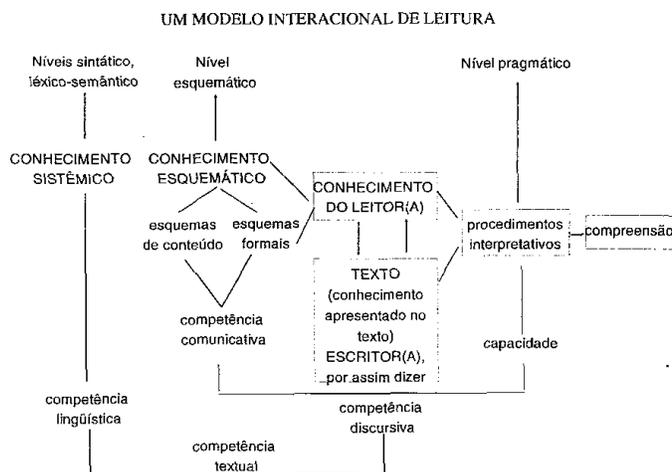
---

<sup>17</sup> our schema for simple stories, for example, includes the information that the story should have, at minimum, a setting, a beginning, a development, and an ending.

<sup>18</sup> about the content area of a text — e.g. a text about washing clothes, celebrating New Year’s Eve in Hawaii, building a canoe, or about the economy of Mexico, the history of Canada, problems of nuclear breeder reactor, etc.

<sup>19</sup> the ability to use a knowledge of language as a resource for the creation of meaning.

modelo de leitura sócio-interacional. O esquema abaixo, segundo autor, representa o modelo em questão.



Seja entre o leitor e o texto ou entre o leitor e o escritor, Coracini (1995, 2005) frisa que, na prática escolar, o que ainda tem presença muito forte no trabalho em sala de aula é a perspectiva decodificadora. Segundo a pesquisadora, mais difícil ainda é encontrar trabalhos que se enquadram dentro da perspectiva da qual passaremos a falar após o tópico seguinte: a discursiva.

#### 4.4 Leitura crítica: algumas vozes

Vários são os autores que discutem, a partir de diferentes pontos de fuga, a questão da leitura crítica e/ou criticidade na prática de leitura. Como nosso objetivo não é dar conta de todos esses autores que lidam com o referido assunto e encontrar uma perspectiva que seria a verdade sobre o que seja leitura crítica, traremos para esse espaço de debate alguns trabalhos que, direta ou indiretamente, estejam relacionados à questão da leitura crítica. Para isso, elegemos duas perspectivas<sup>20</sup>. A primeira delas é a de Wallace (1992, 2003), cujo trabalho é fundamentado na Análise de Discurso Crítica e na ala

<sup>20</sup> Há trabalhos em leitura crítica que enfatizam processos cognitivos. Nesses trabalhos, as palavras-chave são pensar criticamente, monitorar a compreensão do que é lido, aplicação de técnicas para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, análise e julgamento do que é lido. Para mais detalhes, ver Tagliaber (2000), Oliveira (2000) e Tomitch (2000).

pedagógica desta, o movimento de Conscientização Crítica da Linguagem. A segunda perspectiva é a que tem seus trabalhos associados, que fazem parte ou que advogam por uma leitura crítica com base nos pressupostos de Paulo Freire (1987, 1996, 2001).

Após apresentarmos e discutirmos as perspectivas supramencionadas, passaremos a tratar, num tópico a parte, da concepção de leitura que está estreitamente ligada ao nosso objetivo geral, ou seja, a perspectiva de leitura que tem por base pressupostos da Análise de Discurso, conforme trabalhos de pesquisadoras como Orlandi e Coracini.

#### **4.4.1 Wallace: ler nas entrelinhas e conscientização crítica da linguagem**

Em linhas gerais, podemos dizer que o olhar de Wallace em relação à questão da leitura crítica na disciplina de língua estrangeira tem como ponto de fuga a Análise Crítica do Discurso (ADC)<sup>21</sup>. Num primeiro momento, temos a autora falando em leitura nas entrelinhas e, num segundo momento, relacionando, de maneira enfática, a leitura crítica ao movimento de Conscientização Crítica da Linguagem (ala pedagógica da ADC) e à pedagogia crítica. Vejamos, a partir das condições de produção da referida autora, como a questão da leitura crítica é desenvolvida nesses dois momentos.

Considerando a possibilidade de que muitas pessoas, talvez, não leiam nas entrelinhas e que a natureza das inferências que são feitas nesse tipo de leitura não são geralmente exploradas, Wallace (1992) propõe um procedimento de leitura que ela designa como ler nas entrelinhas ou leitura crítica. Para realizar isso, a autora parte de modelos de leitura que dão relevo à forma por meio da qual o leitor interage com o texto e de trabalhos desenvolvidos no âmbito da ADC.

Com relação aos modelos de leitura, o referencial da autora é Widdowson (1984), um dos primeiros, segundo ela, a tratar da leitura como um processo de interação entre os textos e os leitores. Na perspectiva widdowsoniana, o leitor, diante de um texto, pode assumir, dependendo dos propósitos da leitura, um papel submisso ou assertivo. Quando este último é preponderante, o leitor pode acabar, dentre outras, distorcendo as intenções do autor e dificultar para si mesmo o envolvimento com o novo, o desconhecido e

---

<sup>21</sup> A Análise de Discurso Crítica, fundada por Norman Fairclough.

diferente. Caso a postura seja a da submissão, o que pode haver é o simples acúmulo de informação. A esse cenário, Wallace acrescenta que alguns leitores não se apresentam, em certas situações, em “posições de onde eles possam prontamente impor-se (afirmar-se) contra o poder do texto”<sup>22</sup> e que os leitores podem, além do conteúdo proposicional dos textos, desafiar “o que é, ideologicamente, aceito como sendo verdade ou fato, sem ser questionado”<sup>23</sup> (op. cit., p.60).

O conceito de “ideological assumptions” é constituído, no caso, com base em Fairclough (2001, p.2): “um meio de legitimar relações sociais e diferenças de poder existentes, simplesmente por meio da recorrência de modos comuns e familiares de comportamento que assumem (dão) essas relações e diferenças de poder como algo certo”<sup>24</sup>. Esse autor ilustra isso por meio da relação hierárquica considerada natural entre um paciente e um médico durante uma consulta: enquanto o último sabe como se trata de um determinado problema de saúde, o primeiro nada sabe.

Wallace argumenta, então, que para uma leitura de natureza efetiva e, conseqüentemente, crítica, há a necessidade de que as “ideological assumptions” presentes nos textos sejam desafiadas e que, para isso acontecer na aula de leitura de língua estrangeira, os professores podem ajudar, direcionando os alunos para uma “consciência do conteúdo ideológico simplesmente porque este é freqüentemente apresentado como óbvio”<sup>25</sup> (op. cit., p.61). De acordo com a autora, é importante que isso aconteça porque “em uma época de manipulação, quando nossos estudantes estão com extrema necessidade de **força crítica** para resistir aos contínuos ataques de toda a mídia, a pior coisa que podemos fazer é encorajá-los a ter uma atitude de reverência diante de textos”<sup>26</sup> (Scholes, citado por Wallace, p.61, grifo nosso).

---

<sup>22</sup> positions where they can readily assert themselves against the power of the text.

<sup>23</sup> ideological assumptions.

<sup>24</sup> a means of legitimizing existing social relations and differences of power, simply through the recurrence of ordinary, familiar ways of behaving which take these relations and power differences for granted

<sup>25</sup> awareness of ideological content simply because it is so often presented as ‘obvious’.

<sup>26</sup> in an age of manipulation when our students are in dire need of **critical strength** to resist the continuing assaults of all the media, the worst thing we can do is to foster in them an attitude of reverence before texts

Com sua proposta de ler nas entrelinhas (leitura crítica), a autora, dessa maneira, pretende contribuir para o fortalecimento crítico (idem) dos aprendizes de língua estrangeira, ajudando-os a, na medida do possível, resistir e desafiar modos peculiares por meio dos quais pessoas, lugares e eventos, por exemplo, são tratados em diferentes tipos de textos. Para a autora, a leitura crítica, seja numa situação na qual tenhamos alunos com pouca proficiência lingüística ou numa situação inversa a essa, não tem sido estimulada na aula de língua estrangeira (inglês). Para a autora (idem), o que falta para que esse cenário seja mudado é:

1. uma tentativa de colocar a atividade de leitura e os textos em um contexto social; 2. Usar textos que sejam provocativos; 3. Uma metodologia para interpretar textos que trate do que é, ideologicamente, aceito como sendo verdade ou fato, sem ser questionado, assim como significados proposicionais.<sup>27</sup>

Colocar a leitura num contexto social envolve, dentre outras coisas, ter em mente que lemos, segundo Wallace, como membros que fazem parte de diferentes comunidades de leitores (família, escola, igreja, local de trabalho, etc.) e nas quais há diferentes experiências de letramento. Outro ponto que se deve levar em consideração é que os textos que são lidos em cada uma dessas comunidades têm uma história que é constituída por processos que fazem com que esses textos venham a ter uma determinada forma e não outra e isso, segundo a autora, faz parte do “significado do texto”<sup>28</sup> (idem, p.67). Recorrendo a Scholes (1985), Wallace argumenta, então, que é necessário que tenhamos um conhecimento da conjuntura, das condições, do contexto histórico no qual os textos são produzidos. Não se desconsiderando isso, por exemplo, poder-se-ia evitar a marginalização dos alunos.

A esse aspecto histórico, Wallace relaciona a questão da impossibilidade de lermos um texto como se ele não estivesse relacionado, de alguma forma, a outros que o precedem e a questão da possibilidade que temos de reconhecer modos, ideologicamente determinados, de falar sobre pessoas ou lugares, por exemplo. São essas diferentes

---

<sup>27</sup> 1. an attempt to place reading activity and written texts in a social context; 2. the use of texts which are provocative; 3. a methodology for interpreting texts which addresses ideological assumptions as well as propositional meaning.

<sup>28</sup> meaning of the text.

maneiras (discursos) de tratar diferentes assuntos que, segundo a autora, devem ser foco de um processo de leitura de natureza crítica, isto é, um processo por meio do qual é possível se fazer uma “reconstrução dos discursos no texto” <sup>29</sup> (op. cit., p.68). Fazer essa reconstrução é, de acordo com Wallace, uma das principais metas de um trabalho de leitura crítica na aula de línguas. Esse trabalho envolveria um olhar crítico, como quer a autora, em relação às formas como pessoas de diferentes classes e identidades sociais, por exemplo, são apresentadas nos mais diversos textos.

Para ter esse olhar crítico, ler nas entrelinhas e reconstruir esses discursos, seria necessário que, segundo Wallace, tivéssemos algum conhecimento e/ou entendimento da língua enquanto sistema formal, porque os discursos, os modos como pessoas, lugares, etc. são apresentados em textos são constituídos por escolhas lingüísticas. Dessa forma, ler criticamente equivale, dentre outras coisas, a proceder a uma espécie de análise de “certos tipos de colocação, pronomes “inclusive” <sup>30</sup> e “exclusive” e se nomes funcionam em sentenças como agentes ou pacientes” <sup>31</sup> (idem, p.69). Como, para autora, estudantes de língua estrangeira (inglês) têm uma capacidade metalingüística para tratar de textos, o que podemos depreender é que para alunos que estudam uma língua estrangeira, tal análise não se constituiria num problema para eles: “uma vantagem que muitos estudantes de inglês como língua estrangeira têm em relação a estudantes que têm o inglês como primeira língua é que eles sabem sobre gramática” <sup>32</sup> (idem).

De modo geral, o que a autora apresenta como um procedimento para a prática de leitura crítica pode ser caracterizado como um processo que apresenta alguns pontos que merecem destaque, devido à sua importância para o processo de leitura como um todo. Esses pontos são o não tratamento do texto como algo sem uma história, a não marginalização dos alunos enquanto sujeitos leitores (da nossa perspectiva, não é apenas o aluno que é marginalizado quando a prática de leitura é de-socializada, mas o próprio

---

<sup>29</sup> reconstruction of the discourses within the text

<sup>30</sup> Um “inclusive pronoun” faz referencia (inclui) o interlocutor. “We”, por exemplo, pode incluir “you and I”. Já um “exclusive pronoun” exclui o interlocutor, digamos, do assunto da conversa. Seria algo como “others and I, but not you”. Para mais detalhes, vide <http://walls.info/feature/description/39>.

<sup>31</sup> certain kinds of collocation, inclusive and exclusive pronouns and whether nouns function in sentences as agents or patients

<sup>32</sup> one advantage which many EFL students tend to have over L1 is that they know about grammar

professor. No caso deste, o que temos é uma auto-marginalização) e a consideração da impossibilidade de se ler textos na aula de línguas como se estes fossem lugares onde outras vozes, outros textos não falassem.

Por outro lado, há aspectos na proposta que, a nosso ver, podem tornar uma resistência a modos por meio dos quais pessoas e lugares são tratados em diversos textos em uma verdadeira e forte resistência ao próprio aprendizado da língua. Dizer que alunos que estudam uma língua estrangeira têm vantagem, nesse processo, por saber gramática não é um argumento convincente: muitas pessoas, sejam elas estudantes ou não de uma língua estrangeira, não vêm com bons olhos a gramática, não gostam de estudá-la e dizem não saber a própria língua por não saber localizar, no caso da língua portuguesa, o famoso objeto pleonástico numa frase ou por não saber distinguir a não menos famosa dupla adjunto adnominal e complemento nominal! Em vez de leitura, a aula poderia acabar caminhando para um processo caracterizado mais por um trabalho metalingüístico do que de construção de sentidos.

Outro aspecto em relação ao qual queremos fazer comentários diz respeito à seleção de textos. Segundo Wallace, eles devem ser provocantes, ou seja, ser caracterizados por uma temática que mexa com os alunos, que instigue estes a gerarem discussões caracterizadas como um processo de resistência às formas como determinados assuntos são abordados no mundo textual, seja este impresso ou não. No entanto, podemos dizer que o que pode ser provocante para alguns, pode não ser para outros. Se, para alguns alunos e professores, o texto<sup>33</sup> que transcrevemos a seguir tem o potencial de gerar discussões quanto à maneira como a mulher é retratada em relação ao homem, no que diz respeito às profissões que cada um tem e às tarefas como compras no supermercado e preparo das refeições feitas apenas pela mulher, para outros, o texto pode ser simplesmente um retrato de um casamento feliz, no qual as tarefas de cada um são, no mínimo, normais numa dada sociedade e cultura, não havendo, portanto, nada para ser desafiado ou nada a resistir.

*Tim and Penny live in New York. Tim works for a big bank in the city. He gets up at six-thirty and leaves the house at a quarter past seven. Penny goes to work later. She teaches at an elementary school. They like their jobs, but they love their house and garden. Penny does her shopping at*

---

<sup>33</sup> Extraído do livro *Inglês em 30 dias* (editora Martins Fontes).

*the supermarket in the afternoon. Tim gets home at seven o'clock. He relaxes and Penny does the cooking.*

Tudo o que apresentamos até o momento corresponde ao primeiro momento no qual Wallace (idem) sugere procedimentos para ler textos nas entrelinhas (ler criticamente). Há, como dissemos, um segundo momento no qual Wallace (2003, p.6) relaciona tal criticidade ao movimento de Conscientização Crítica da Linguagem (CCL) e à pedagogia crítica, levantando questões tais como “o que significa ser um leitor crítico numa sala de língua estrangeira?”<sup>34</sup>. Para situar o leitor, vamos apresentar, de maneira breve, o que é a CCL e como a pedagogia crítica é trazida e discutida por Wallace no que concerne ao que seja leitura de natureza crítica.

Com relação à CCL, podemos dizer, com base no artigo de Clark et al (1996), que ela é uma espécie de ferramenta pedagógica que nasceu da insatisfação de alguns estudiosos e teóricos no que concerne à forma como um outro movimento, o da “Conscientização da Linguagem” (CL), aborda o ensino de línguas. Presente no cenário de ensino de línguas desde a década de 1980, a CL, apesar de trabalhar com a “atenção consciente às propriedades e uso da linguagem” (idem, p.38), peca, segundo os adeptos da CCL, porque trata “as práticas de linguagem como um dado: a ordem sociolingüística é retratada como uma ordem natural ao invés de uma ordem naturalizada” (idem). A CCL, então, vai de encontro à ação de caráter legitimador da ordem social e sociolingüística sustentada pela CL, advogando por um posicionamento que pode levar à mudança da ordem social e sociolingüística.

A falta de criticidade da CL está, de acordo com Fairclough (1992, p.01), na atitude pouco atenciosa ou de negligenciamento de “aspectos sociais importantes de linguagem, especialmente do relacionamento entre língua e poder, que deveriam ser enfatizados (realçados) na educação lingüística”<sup>35</sup>.

Considerando, então, que esses aspectos não passam despercebidos no projeto da CCL, Fairclough (2001, p. 292) indica que esta perspectiva crítica em relação à

---

<sup>34</sup> What does it mean to be a critical reader in a foreign language classroom?

<sup>35</sup> Important social aspects of language, especially aspects of the relationship between language and power, which ought to be highlighted in language education.

linguagem tem, dentre seus objetivos, recorrer à experiência discursiva e de linguagem que os aprendizes possuem, para que estes se tornem mais cientes

da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam, as relações de poder e de ideologia que a investem; seus efeitos sobre as identidades sociais, relações sociais, conhecimento e crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social (incluindo a tecnologização do discurso).

No que concerne especificamente a aprendizes de segunda língua ou língua estrangeira, a CCL pode entrar em cena em situações nas quais estudantes “são tratados como recipientes vazios por professores determinados a preenchê-los com um alto nível de conhecimento”<sup>36</sup> (idem, p.306). Nesse sentido, a emancipação está estreitamente relacionada ao empoderamento dos “usuários da língua em termos de desenvolvimento da consciência (do conhecimento) desses usuários”<sup>37</sup> (Clark, 1992, p. 124). É por meio desse dar poder aos usuários da língua que, segundo Janks & Ivanič (op. cit.), poder-se-ia atribuir um caráter emancipatório ao trabalho da CCL em relação aos mais diversos usos e práticas sociais da linguagem, seja esta verbal ou não-verbal. Se levarmos em consideração, então, que o discurso emancipatório faz parte de práticas emancipatórias (idem) e que a leitura crítica é um exemplo de discurso emancipatório (Clark et al, 1996), poderíamos chegar a conclusão de que ler criticamente, considerando os pressupostos da CCL, implica envolver-se numa prática social na qual o trabalho com a linguagem representa um caminhar em direção a uma “maior liberdade e respeito por todas as pessoas, inclusive nós mesmos”<sup>38</sup> (JANKS & IVANIČ, op. cit., p.305).

Essas noções de emancipação e conscientização estão em algumas das teorias da pedagogia crítica que, segundo Wallace (2003, p.28), “poderiam dar suporte à prática de leitura crítica”<sup>39</sup>. A questão do poder é algo que também está presente na pedagogia crítica,

---

<sup>36</sup> are treated as empty vessels by teachers determined to fill them with expertise

<sup>37</sup> language users in terms of developing their awareness (knowledge).

<sup>38</sup> “greater freedom and respect for all people, including ourselves”

<sup>39</sup> No original: “**might** support critical reading” (grifo nosso).

que pode ser vista como um trabalho no qual seus teóricos estão, em linhas gerais, voltados para “fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes” (McLAREN, 1997, p.192). Como podemos notar, com base nas palavras de McLaren, os teóricos que advogam pela ou por uma pedagogia crítica focam “o dar poder” a sujeitos e ou grupos que supostamente não o teriam. De acordo com McLaren (idem), o ambiente escolar não é visto, por esses teóricos, apenas como um lugar instrucional, “mas também como arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais freqüentemente colidem em uma luta incessante por poder”.

Se as escolas são arenas onde há lutas pelo poder, então, do nosso ponto de vista, torna-se um tanto que contraditório falar ou dizer que há grupos sem poder na escola. Se há disputa pelo poder, por que falar em fortalecer ou empoderar sujeitos? Se há lutas pelo poder, então ele não é uma espécie de matéria no estado sólido que está apenas nas mãos de alguns. Ele é e está tão disperso que há disputas e resistências. Resistências essas que acontecem e são feitas não porque o poder foi entregue a alguém que não o tinha, mas sim porque a resistência já é uma forma ou expressão de poder. Logo, conceber a prática de leitura, a partir dessa perspectiva de entrega ou transferência de poder, torna-se, senão inviável, contraditório, uma vez que, como já dissemos, o poder não é, fazendo outra metáfora, uma bola de tênis que, estando nas mãos de alguém, precisa ser arrancada desta para ser entregue nas mãos de outrem.

Em relação às teorias apontadas por Wallace (op. cit) que poderiam servir de suporte para uma prática de leitura crítica em língua estrangeira, temos as de natureza reprodutivistas e as denominadas de resistentes. As primeiras, de acordo com Canagarajah (1999, p.22), “explicam como estudantes são condicionados mentalmente e comportamentalmente pelas práticas de escolarização para servir às instituições e grupos sociais dominantes”<sup>40</sup>. Já no que concerne as de resistência, o foco das ações é voltado para “explicar como existem contradições suficientes dentro das instituições para ajudar sujeitos ganhar representação, conduzir pensamento crítico e iniciar mudanças”<sup>41</sup> (idem).

---

<sup>40</sup> explain how students are conditioned mentally and behaviorally by the practices of schooling to serve the dominant social institutions and groups

<sup>41</sup> explain how there are sufficient contradictions within institutions to help subjects gain agency, conduct critical thinking, and initiate change

Tanto as teorias de reprodução como as de resistência são, na visão de Wallace (op. cit., p.59), direcionadas para “grupos sociais que são desempoderados ou que estão em desvantagem em relação a grupos ou sociedades mais privilegiadas”<sup>42</sup>. Isso pode ser verificado, por exemplo, em Giroux (1986), quando esse argumenta que as teorias de reprodução centralizam-se no como a escola funciona para atender os interesses dos dominantes e que as teorias de resistência constituem um construto por meio do qual se torna possível o entendimento das “maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional” (idem, p.145).

Wallace (op. cit) afirma, então, que por se centrarem em dicotomias (dominados x dominantes, por exemplo) para a caracterização de questões de poder, essas teorias, de um ponto de vista foucaultiano, apresentam um problema que já apontamos: a transferência de poder para alguém que não o tenha (Como saber se não tem? Não tem mesmo?) ou que não o tenha em quantidade suficiente (É possível medi-lo?) para se emancipar.

Nem a presença ou ausência de poder pode ser tão facilmente determinada. E quanto àqueles que forem posicionados como desempoderados por outros, como professores, e não se reconhecerem nessa posição ou não creditarem a si qualquer ausência de poder? (idem, p.60)<sup>43</sup>

Semelhante questionamento também é dirigido pela autora em relação à pedagogia de base freiriana, uma vez que esta também tem como uma de suas características a noção de empoderamento, e ao movimento conhecido como “genre movement” que tem, como um de seus objetivos, ajudar aprendizes, seja de segunda língua ou língua estrangeira, a ter um domínio do como a língua funciona em determinados contextos. Esse domínio, que na leitura pode ser representado pela identificação das escolhas lingüísticas feitas pelo escritor (autor) quando da construção do texto, é que garantiria o empoderamento e, conseqüentemente, a emancipação dos aprendizes. Caberia,

---

<sup>42</sup> social groups who are disempowered or disadvantaged, relative to more privileged groups or societies

<sup>43</sup> Nor can the presence or the absence of power be so easily determined. What too of those who... may be positioned as disempowered by others, such as teachers, whilst not themselves recognizing or acknowledging any such lack of power?

então, ao professor explicitar tais escolhas para os aprendizes, pois, assim, haveria o empoderamento destes que, dessa maneira, poderiam estar mais bem posicionados para desafiar as formas por meio das quais a língua é usada para marginalizar ou desempoderar. O problema com esta perspectiva, segundo Wallace (idem, p.63), é que “ela opta por uma perspectiva transmissora de poder, ao invés de uma relacional”<sup>44</sup>.

Apesar de questionar essa visão transmissora de poder, é possível dizer que esta está presente na prática de Wallace quando, fazendo referência ao curso de leitura crítica que ela ministrou para estudantes estrangeiros em Londres, a autora diz “eu queria que meus aprendizes adquirissem um inglês poderoso, **não para empoderá-los como indivíduos** (for here and now), **mas como membros** da comunidade de usuários da língua inglesa mais ampla possível”<sup>45</sup> (idem, p.199, grifo nosso).

Optar por uma perspectiva relacional é assumir a visão foucaultiana de poder, na qual este não é algo que é possuído, mas, pelo contrário, algo que pode ser exercido por todos (Foucault, 1979), pois tal exercício acontece nas relações entre os sujeitos nos mais diversos campos sociais e, portanto, na escola e na sala de aula de língua estrangeira. Dessa maneira, não se pode falar em empoderamento nem a nível individual nem da forma que autora deseja.

Wallace (idem), então, antes de apresentar o que caracterizaria e diferenciaria uma leitura de natureza crítica do que ela denomina de leitura convencional, traz para debate alguns autores que se opõem à ADC, matriz do projeto da CCL e do que, no âmbito destas, concebe-se como leitura crítica. Dentre esses autores estão Widdowson (1995, 2000) e Stubbs (1994, 1997).

De modo geral, as críticas que os referidos autores fazem dizem respeito à: a) inviabilidade e redundância em se querer utilizar procedimentos analíticos da ADC como ferramenta pedagógica na leitura de textos em língua estrangeira ou segunda língua; b) força emancipatória que a prática de leitura de tal natureza traria aos aprendizes, ou seja, ela não teria esse caráter emancipador, mas, pelo contrário, seria tirânica, uma vez que estaria simplesmente substituindo uma visão por outra e impondo interpretações; e c)

---

<sup>44</sup> it opts for a transmission view of power rather than a relational one

<sup>45</sup> I wanted my learners to acquire a powerful English, **not to empower them as individuals** for the here and now, **but as members of the widest possible community of English language users**

consideração de que falar ou querer que os aprendizes sejam leitores críticos é algo redundante, uma vez que as experiências de leitura que eles têm já os colocam, de uma forma ou de outra, na condição de leitores críticos.

Wallace (op. cit., p.193), no entanto, apresenta posição contrária em relação a essas asserções, argumentando que, por exemplo,

O aprendizado sobre a língua surge durante a análise. Ou seja, a consciência e o desenvolvimento lingüísticos podem ocorrer ao mesmo tempo porque tanto a leitura analítica quanto a conversação (discussão) crítica sobre textos constituem oportunidades de aprendizado<sup>46</sup>.

Além disso, a autora enfatiza que a interpretação crítica de textos “precisa ser baseada e fundamentada pela compreensão adequada do sistema da língua, como convencionalmente entendido”<sup>47</sup> (idem).

Análise, consciência lingüística, leitura analítica, compreensão do sistema lingüístico: essas são algumas das palavras, então, que podem caracterizar a leitura de natureza crítica que encontramos em Wallace. Ser um leitor crítico dentro ou fora da sala de língua estrangeira implica, então, envolver-se num trabalho analítico caracterizado pela crítica ou apreciação, como diz a autora, não apenas da “lógica, dos argumentos ou sentimentos expressos em textos, mas das suposições ideológicas que os sustentam”<sup>48</sup> (idem, p.42).

#### **4.4.2 Olhares freirianos**

Outro autor que pode ter seus trabalhos relacionados à questão da leitura crítica é Freire (1983, 2001). Criticando a concepção de educação na qual o educando é tratado como alguém que não sabe nada, que escuta de maneira dócil, que simplesmente deve

---

<sup>46</sup> learning about language arises in the course of analysis. That is, language awareness and language development can occur in tandem in that both the analytic reading of texts and critical talk around texts constitutes learning opportunities

<sup>47</sup> needs to be grounded and supported by adequate understanding of the language system, as conventionally understood

<sup>48</sup> logic, argument or sentiments expressed in texts but the ideological assumptions underpinning them

seguir prescrições e que deve se adaptar ao que já está determinado, o autor enfatiza que este tipo de educação apaga ou reduz a criatividade dos educandos, fazendo com que estes se tornem ingênuos e acríticos. A conscientização, no âmbito de uma educação de caráter que emancipa, seria um dos elementos que, segundo o autor, ajudaria o educando a sair desse estado de ingenuidade e, conseqüentemente, adquirir a criticidade necessária para o “desnudamento do mundo” (idem, 1983, p.69) e a transformação deste. A transformação começaria a partir de um diálogo e um pensar verdadeiro (idem). Estes implicam uma consciência crítica ou um pensar criticamente que, ao contrário do pensar ingênuo, caracterizado pela acomodação, possibilitariam, segundo Freire, a inserção dos oprimidos no processo histórico, como sujeitos emancipados, que problematizam a realidade na qual vivem e que são capazes de iniciar transformações sociais: “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo, *com que e em que se acham*” (idem, p.82).

Com isso, podemos afirmar que a noção de sujeito da educação em Freire é de natureza histórica, crítica e consciente, uma vez que, no processo de problematização da realidade na qual vive, esse sujeito acaba tendo a capacidade de se colocar fora dessa realidade para, então, investigá-la, compreendê-la criticamente e, enfim, poder dar início a um processo transformacional dessa realidade.

Como a questão da conscientização e da criticidade em Freire fazem parte da pedagogia que se convencionou chamar de pedagogia crítica, em termos de leitura, de um modo geral, o que se objetiva é formar leitores conscientes (do que estão sendo, por exemplo), “sujeitos de sua prática, como agentes históricos da transformação da sociedade em que vivem numa sociedade mais justa e igualitária” (Cox & Assis-Peterson, 2001, p.6). De um modo específico, ler criticamente, em Freire (2001, p.11), equivale a ler a palavramundo, ou seja, é um processo que envolve “a percepção das relações entre o texto e o contexto”. É partir do mundo que nos cerca e do qual fazemos parte para, em seguida, ler a palavra que faz parte daquele mundo. É considerar as leituras que fazemos do mundo antes das leituras que fazemos das palavras. De modo amplo, isso implica que o educador tem de valorizar as leituras de imagem e de som, por exemplo, que o educando já pode estar fazendo do mundo e ter sensibilidade para que a leitura crítica seja a leitura da palavramundo.

Além da leitura da palavramundo, a criticidade na leitura, a partir de Freire (1983), também pode ser caracterizada como um processo que envolve um trabalho com temas geradores. Estes podem ser considerados como assuntos que funcionam como ponto de partida para que o processo de conscientização crítica dos educandos possa acontecer. Para que sejam geradores, esses temas devem ser, por exemplo, social e politicamente relevantes e significativos para os educandos. A sugestão do tema pode partir tanto dos alunos quanto do professor, mas é importante que, no processo de problematização e conscientização, todos “se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e de seus companheiros” (idem, p.141). Ser sujeito de seu pensar implica um deslocamento de uma posição ingênua para uma de natureza crítica, contrariando, assim, o tipo de ensino-aprendizagem na qual o “educador é o que pensa; os educandos, os pensados” (idem, p.59).

Crítica à educação bancária, leitura da palavramundo, conscientização, emancipação, temas geradores: mesmo que seu trabalho não tenha sido direcionado para a prática de leitura em língua estrangeira, Freire é um dos nomes que, no âmbito da pedagogia crítica, tem figurado em questões relacionadas a um olhar crítico na disciplina de língua estrangeira como um todo.

Busnardo & Braga (1987), por exemplo, fundamentam-se em conceitos freirianos e propõem um trabalho no qual a criticidade é significada como um processo por meio do qual é possível fazer uma desmistificação da cultura anglo-americana. Nesse processo, o aluno brasileiro, fazendo comparações entre as dimensões sociais nas quais ele vive e as dimensões sociais apresentadas no texto, reflete sobre sua própria cultura, sobre a percepção que tem de si em relação à cultura estrangeira.

Em Wallace (1992a), a perspectiva freiriana é destacada com relação à escolha de textos que sejam potencialmente geradores de questões que, direta ou indiretamente, estejam relacionadas às circunstâncias sociais nas quais os aprendizes vivem. Segundo a autora,

Esta abordagem envolve considerar os textos como códigos no sentido de que eles trazem questões que colocam problemas para um grupo específico de aprendizes. O papel do estudante é, então, identificar os problemas que podem (lie: estar; residir) no gênero, tópico ou os discursos incrustados no texto. Em outras palavras, não é uma questão de solucionar

problemas postos pelo professor ou pelo autor do livro didático, mas de perceber quais são as questões problemáticas que surgem do texto (idem, p.103)<sup>49</sup>.

Como os textos podem ser vistos da maneira descrita acima, Wallace afirma que, na aula de leitura de língua estrangeira, figuras e/ou imagens também podem ser usadas como elementos que levem os alunos a gerarem e discutirem questões que estejam relacionadas, de alguma forma, ao universo social e político que eles vivem.

“Figuras (imagens) são freqüentemente usadas na sala de aula (segunda língua e língua estrangeira) como sinais para trabalho com a língua e letramento, para, por exemplo, gerar respostas conceituais e afetivas para propósitos de discussão (conversação) geral, ou como uma atividade de pré-leitura. Contudo, não há razão que justifique o não uso dessas imagens para gerar respostas mais críticas de um tipo sociopolítico — ou seja, mais para levantar problemas do que tentar solucioná-los, mais para questionar do que reagir” (idem, p.104)<sup>50</sup>.

Em Schleppergrell & Bowman (1995) também é possível verificar um posicionamento favorável a um trabalho de natureza crítica na disciplina de língua estrangeira, que seja fundamentado na perspectiva freiriana. No que concerne à prática de leitura, as autoras argumentam que “o texto ou suporte visual não deveria propor soluções, de forma que uma discussão do problema encoraje os estudantes a pensar em opções e possibilidades”<sup>51</sup> (idem, p.298). Para que isso seja possível, um dos papéis do professor é fazer questionamentos que levem e estimulem os alunos a irem além da mera descrição dos

---

<sup>49</sup> This approach involves considering texts as ‘codes’ in the sense that they encode issues which pose problems for a particular group of learners. The role of the student is then to identify the problems which may lie within the genre, topic, or the discourses embedded in the text. In other words, it is not a question of *solving* the problems set by the teacher or coursebook writer but of perceiving what are problematic issues arising from a text (idem, p.103).

<sup>50</sup> Pictures are often used in the second and foreign language classroom as cues for language and literacy work, for example to draw out conceptual or affective responses for general discussion purposes, or as a pre-reading activity. However, there is no reason why they should not also be used to generate more **critical responses** of a sociopolitical kind — that is to raise problems rather than attempt to solve them, to question rather than to react (grifo nosso).

<sup>51</sup> the text or visual should not provide solutions, so that a discussion of the problem will encourage students to think of options and possibilities.

problemas, ou seja, que os estimule a “agir **para a mudança**”<sup>52</sup> (idem, p.302, grifo nosso). Mudança essa que iria além do desenvolvimento de “habilidades interacionais e de pensamento crítico”<sup>53</sup> (idem, p.303) por parte dos alunos, ou seja, ela se constituiria como um processo que também garantiria o empoderamento dos professores, segundo as autoras, no sentido de que estes pudessem “assumir o controle do currículo e gerar comunicação em nível de discurso na sala de aula como a base para o desenvolvimento de materiais (didáticos)”<sup>54</sup> (p.304).

Nos alunos, tal empoderamento se refletiria na capacidade que estes passariam a ter para, por meio de projetos desenvolvidos com os professores, conscientizar, por exemplo, a comunidade escolar (pais, professores, alunos, etc.) em relação a questões sócio-políticas que, direta ou indiretamente, estejam ligadas a problemas com os quais a comunidade convive. Assim, seria possível falar em sujeitos que, problematizando criticamente a realidade na qual vivem, estariam, de fato, inseridos no processo histórico e que seriam capazes de iniciar transformações sociais.

Por fim, citamos a pesquisa desenvolvida por Meneghini (2004, p.178), na qual a autora faz uma verificação do “como se dá o uso da língua-alvo em uma sala de língua estrangeira por meio da problematização”. De acordo com Meneghini (idem), foi possível, por meio do estudo, perceber que um ensino de natureza problematizadora, segundo os pressupostos da pedagogia libertadora de Freire, “pode desenvolver (...) a conscientização e o uso da língua espanhola”, beneficiando tanto alunos quanto professores no processo interacional na sala de línguas. Para a autora, “qualquer que seja a língua-alvo, esta poderá ser ensinada como uma educação libertadora” (idem, p.155).

Relacionando a perspectiva comunicativa do ensino de línguas, de natureza progressista, com a pedagogia de base freiriana, Meneghini (idem, p.159, grifo nosso) considera que, nesse processo de conscientização na aula de língua estrangeira, “a sala de aula **passa a ser** percebida como **um espaço social** no qual **a realidade é trazida para dentro dela** envolvendo os alunos em uma aprendizagem da língua, na língua e sobre a

---

<sup>52</sup> to taking **action for change** (grifo nosso).

<sup>53</sup> interactional and critical thinking skills

<sup>54</sup> to take control of the curriculum and to generate discourse-level communication in the classroom as the basis for materials development

língua”. Além disso, a problematização de temas concernentes à realidade dos alunos pode contribuir, segundo a autora (idem, p161), para o “desenvolvimento da competência comunicativa do aluno”. Competência essa que Meneghini (idem), com base em Schleppegrell (1997), Schleppegrell & Bowman (1995) e Almeida Filho (1993), também traz para suas considerações quanto à promoção e extensão do uso da língua em sala de aula, a partir da ação problematizadora.

Vários outros autores como Wallerstein (1983), Schleppegrell (1997) e Reagan & Osborn (2002) discutem o ensino-aprendizagem de língua estrangeira tendo como uma de suas referências a obra de Freire. Como qualquer outra perspectiva de trabalho, no entanto, ela não fica isenta de avaliações e questionamentos. Esses questionamentos podem ser exemplificados, por exemplo, em Weiler (apud Pennycook, 2001, p.103):

Enquanto o trabalho de Freire é baseado num profundo respeito por estudantes e professores enquanto leitores do mundo, a conscientização que ele descreve acontece numa relação relativamente não problemática entre um professor libertador, não identificado, e o igualmente oprimido abstrato. As tensões das subjetividades que constituem professores e estudantes, localizados em uma sociedade específica e definida por significados de raça, gênero, orientação sexual, classe e outras identidades sociais não são tratadas.<sup>55</sup>

Às palavras de Weiler e, com base no que Freire (1983, p. 35) descreve como “comportamento prescrito” dos oprimidos, ou seja, aquele que acontece “à base de pautas estranhas a estes — as pautas dos opressores” (idem), acrescentamos: até que ponto, aquele que vai forjar com os oprimidos uma pedagogia da libertação e/ou libertadora não trabalhará ,de alguma forma, a partir de uma posição sujeito na qual funcionam discursos prescritores e, por conseguinte, opressores?

Segundo Freire (idem, p.36), o homem que é fruto desse processo pedagógico, conscientizador e libertador

---

<sup>55</sup> While Freire’s work is based on a deep respect for students and teachers as readers of the world, the conscientization he describes takes place in a relatively unproblematic relationship between an unidentified liberatory teacher and the equally abstracted oppressed. The tensions of the lived subjectivities of teachers and students located in a particular society and defined by existing meanings of race, gender, sexual orientation, class, and other social identities are not addressed.

é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.

Se assim o é, então, somos levados a pensar que, com a libertação de todos, não haverá mais nem opressores nem oprimidos, pois os sujeitos que nascem desse processo de libertação estão fora dessa dicotomia e são isentos de qualquer traço característico dessa dicotomização. Apresentando-se a situação dessa forma, somos levados a indagar sobre a certa idealização que pode haver nesse processo no qual todos passam para uma espécie de estado espiritual que os faz viver e conviver como se diferenças não mais existissem.

Além disso, podemos dizer, com base em Santos (2005), que o processo de conscientização crítica de Freire acontece num espaço um tanto que idealizado, ou seja, num espaço onde os conflitos e as relações assimétricas de poder inexistem ou parecem não existir ou parecem ser camufladas, uma vez que é a horizontalidade que deve definir a relação professor-aluno. Só assim, seria possível haver o diálogo, a discussão e a problematização dos temas geradores e, assim, a conscientização crítica necessária para a libertação, segundo a perspectiva freiriana de educação, tanto dos oprimidos quanto dos opressores. Não refutamos propostas de leitura para a disciplina de língua estrangeira que tenham como base temas geradores, mas nossa posição não é a favor de que, nesse processo, as relações assimétricas de poder sejam apagadas ou camufladas. Por mais que um professor de língua estrangeira, no nosso caso, tentasse estabelecer essa horizontalidade na sala de aula, ele não o conseguiria, pois as relações de poder não são simétricas. Há sempre desnivelamento. Desnivelamento e/ou assimetria que pode ser aproveitado se a sala de aula de língua estrangeira se transformar num espaço onde as perguntas e questionamentos, sejam estes feitos a partir da leitura de linguagem verbal e/ou não verbal, partirem tanto dos professores quanto dos alunos, enquanto sujeitos de identidades não monolíticas.

## 4.5 A leitura à luz da Análise de Discurso

Podemos começar dizendo, com base em Coracini (2005), que a perspectiva discursiva de leitura pode ser vista como um processo que resulta de uma espécie de tensão gerada entre a modernidade e a pós-modernidade. Além disso, a autora acrescenta que é um processo “sócio, histórica e ideologicamente constituído” (idem, p.22). Considerando-se essas asserções, podemos levantar/fazer várias perguntas que podem servir como ponto de partida para tratarmos da leitura enquanto processo discursivo: o que é (ou pode ser) e o que caracteriza a modernidade e a pós-modernidade? Que relação teria a referida tensão com a concepção de leitura em apreço? Que relação teria essa tensão com as concepções de sujeito, linguagem e texto para/na concepção de leitura enquanto processo discursivo? Por que é um processo sócio, histórica e ideologicamente constituído?

Com relação à modernidade e à pós-modernidade, podemos afirmar, com base em Silva (2005), que, enquanto a primeira é de raiz renascentista e de consolidação iluminista, a segunda tem sua gênese em meados do século XX. Por ter sido consolidada por meio do pensamento iluminista, algumas das palavras que podem ser consideradas chaves na modernidade são: certeza, homogeneidade, racionalização, estabilidade, indivisibilidade e essencialismo. Dentre essas, podemos dizer que é a racionalização a marca que distingue a modernidade. É a razão o alicerce para a construção do sujeito da perspectiva moderna: homogêneo, monolítico, centrado, indivisível e consciente. Segundo Silva (idem, p.111-112), é este o sujeito ideal da instituição educacional moderna que tem, como grande meta, a transmissão do “conhecimento científico” e a formação de “um ser humano supostamente racional e autônomo”. É esse sujeito que, guiado pela ordem e pelo controle, garante o progresso de toda a estrutura social.

Se há estabilidade na modernidade, o mesmo não pode ser dito em relação ao que se convencionou chamar de pós-modernidade. Nesta, as principais características são a incerteza, complexidade, instabilidade, mediação de contradições e a articulação entre o objetivo e o subjetivo (Pourtois & Desmet, 1997). De modo geral, é o caráter instável que faz da pós-modernidade uma espécie de mudança de época, um estado de transformações que não pode ser dado como pronto, fechado e acabado. Talvez por isso mesmo ela não seja a época da uniformidade, da representatividade, mas, pelo contrário, uma época de

representatividades, de variedade de discursos e teorizações teóricas que partem de diferentes pontos de fuga (estética, filosofia, política, etc.) e que vão de encontro às verdades absolutas e à criação e/ou fabricação de realidades homogêneas e fechadas pelo pensamento moderno.

Ainda podemos dizer que é a própria instabilidade que torna a pós-modernidade algo difícil de ser definido: sobre-modernidade, modernidade radical, modernidade tardia (Coracini, 2005). E para que isso fique mais instável, a pós-modernidade, alta-modernidade ou como queiram descrever tal incompletude, é habitada (tem no seu nome), como nos lembra Coracini (idem), pela modernidade. Isso, segundo a autora, leva-nos a “considerar a (im) possibilidade de polarizar as duas perspectivas que se imbricam, se interpenetram para constituir o momento complexo, confuso, epistemologicamente híbrido que estamos vivendo” (idem, p.16). Daí a tensão gerada entre o que é, de um lado, considerado modernidade e, do outro, pós-modernidade.

Devido a tal tensão, esse momento híbrido, incompleto, que tenta articular o objetivo e o subjetivo e que apresenta diferentes teorizações advindas, por exemplo, do pós-estruturalismo, pode ser visualizado (se é que é possível visualizá-lo) como o momento no qual o sujeito pode ser considerado fragmentado, dividido, sendo, dessa maneira, “pensado, falado e produzido... dirigido a partir do exterior pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (SILVA, 2005, p.113-114).

A linguagem, então, também passa, no âmbito dessa incompletude, por uma reconceptualização que, segundo Giroux (1993, p.58), é caracterizada pela redefinição da “natureza da linguagem como um sistema de signos estruturados no jogo infinito da diferença”, com o enfraquecimento da “noção dominante, positivista da linguagem, seja como código genético estruturado de forma permanente, seja simplesmente como meio lingüístico, transparente para transmitir idéias e significados”.

Semelhantemente à concepção de sujeito pós-moderna, na linguagem, por conseguinte, o processo de significação não pode ser fixo, permanente e imutável. Tal instabilidade da linguagem é decorrente, dentre outras coisas, de deslocamentos feitos, por exemplo, pelo pós-estruturalismo em relação à perspectiva e/ou concepção estrutural de linguagem: há uma passagem de uma noção de fixidez e rigidez da significação para uma na qual a linguagem é fluida, contingente e instável. Essa concepção de linguagem é reflexo

do questionamento feito por vários intelectuais sobre as teorizações homogeneizantes, racionais e dicotômicas do estruturalismo. Dentre esses intelectuais que fazem parte ou que têm seus trabalhos associados ao pós-estruturalismo está Michel Foucault.

Foucault (1979), ao fazer uma discussão sobre a noção de poder, sugere que essa seja trabalhada como um elemento, uma força dinâmica em constante circulação por todos os campos sociais dos quais fazemos parte ou não. Segundo o autor (idem, p.183),

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. (...) Em outras palavras, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Por ser dinâmico e estar presente em todo lugar, o uso e/ou prática do poder acaba criando determinados saberes que, uma vez institucionalizados e postos em circulação, geram efeitos de poder e de verdade (idem). Nesse processo, poder e saber são interdependentes, sendo o segundo uma espécie de manifestação de um querer ou desejo do primeiro, com este fazendo uso do saber e situando-se “na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo” (SILVA, 2005, p.120). Como afirma Foucault (op. cit., p.183),

Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu.

A interdependência entre poder e saber é articulada por meio de discursos, ou seja, conjuntos de enunciados que se apóiam ou têm base na mesma formação discursiva (Foucault, 2007, c1969). Além dessa articulação, a noção de discurso foucaultiana “chama a atenção para o papel exercido pela linguagem como elemento de constituição da realidade e sua cumplicidade com relações de poder” (Silva, 1995, p.249). Dessa forma, contrariamente à noção de linguagem de natureza estruturalista, o pós-estruturalismo não considera a linguagem como uma ferramenta neutra que, simplesmente, dá acesso à

realidade do mundo natural ou social, mas antes que é ela própria que constitui esse mundo. E, nesse sentido, realidade e homens/mulheres são constituídos pela e na linguagem, e não o contrário. Por conseguinte, é o lugar no qual o sujeito se constitui e onde deixa as marcas desse processo (OGIBA, 1995, p.234).

Hibridez, complexidade, incompletude, tensão, instabilidade: essas são algumas das palavras que, até o momento, podemos destacar como estando relacionadas à concepção de leitura enquanto processo discursivo. Mas, então, podemos perguntar: estando entre a modernidade e a pós-modernidade e sendo constituídos na e pela linguagem, como fica o leitor e o autor nessa perspectiva? E como o texto é concebido?

Se levarmos em consideração que somos constituídos na e pela linguagem e que ela não é um puro instrumento de comunicação, mas, pelo contrário, “trabalho simbólico” (Orlandi, 2000, p.17), que envolve questões de natureza social, histórica e ideológica, podemos dizer que o leitor e o autor produzem sentidos, fazem leituras a partir de um determinado momento sócio-histórico e que, por estarem envolvidos num trabalho simbólico, esses sentidos são ideologicamente constituídos. O momento e o espaço nos quais a produção de sentidos acontece são ideologicamente constituídos. Também é importante frisar que as subjetividades do leitor e do autor estão em constante construção porque as relações sociais das quais eles participam são específicas e dinâmicas e a subjetividade de cada um deles é constituída dessas relações sociais. Estas, de modos diversos, inserem a todos nós “desde que nascemos — ou já no ventre materno — no mundo pré-organizado (carregado de memória), impulsionado pelos desejos, culturalmente adquiridos e culturalmente recalçados, de verdades absolutas, de totalidade, de completude” (CORACINI, 2005, p.23).

Por serem determinados ideologicamente, eles não se constituem como a “origem de seu dizer e dos sentidos” (idem), mesmo que enunciem em momentos distintos e singulares em relação a outras situações enunciativas. Ser singular não implica individualidade, mas, pelo contrário, uma atitude de ordem social, pois, segundo Cardoso (2005, p.38), com base em Orlandi & Guimarães (1986),

Enuncia-se sempre para alguém de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica, valendo dizer o tu também ocupa uma determinada posição. Esses lugares são constitutivos da enunciação.

O autor, dessa maneira, ao produzir um texto, já faz leituras, interpretações e, por ser atravessado pelo inconsciente, não tem “controle da origem do seu dizer... nem controle dos efeitos de sentido que seu dizer ou seu fazer-ver são capazes de produzir” (Coracini, op. cit., p.25). Ao escrevermos ou enunciarmos, sentidos são trazidos para o que dizemos e, no nosso dizer, apontamos para outros sentidos os quais, por serem gerados a partir do contexto sócio-histórico no qual se situam nossos interlocutores, não são estáticos porque “não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (ORLANDI, 2001, p.30).

Na perspectiva discursiva de leitura, os interlocutores (autor e leitor) acessam apenas porções e/ou fragmentos daquilo que enunciam e lêem porque eles são materialmente divididos, sendo, ao mesmo tempo, sujeitos de e sujeitos à língua e à história (idem). É por estarem e serem sujeitos a esses elementos que há a produção de sentidos, de modo que, durante esse processo, os interlocutores podem ocupar várias posições sujeito no constante jogo de imagens que se estabelece entre eles (Pêcheux, 1988). Assim, como diz Coracini (1995, p.17), o autor “não pode interferir no processo interpretativo: lá ele só existe enquanto imagem... de forma semelhante à presença do leitor (enunciário) no momento da escrita”.

O leitor, por não ser passivo nesse processo, faz leituras que também são reflexos de outras leituras, outros textos, das especificidades e da história que o constituem (Orlandi, 2000, p.8). O sujeito-leitor, segundo Orlandi (ibidem, p.9), “não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeitos (leitor virtual, autor, etc)”.

Estando diante de um texto, assistindo a um filme ou a uma peça teatral, interagimos com sujeitos que, imaginariamente, foram constituídos consciente e inconscientemente durante o processo enunciativo da obra (texto, filme, etc.). Desta, somos os leitores reais e/ou virtuais (ibidem) e, dependendo do contexto, uns ou outros efeitos de sentido são gerados por nós e esses efeitos se inscrevem em uma ou outra formação discursiva, ou seja, “o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela

que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com outros sujeitos)” (idem, p.58). As formações discursivas nas quais nos inscrevemos, por sua vez, são determinadas por uma ou outra formação ideológica: “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais”, “nem universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras”<sup>56</sup>.

Se tanto o autor quanto o leitor não são a origem do seu dizer, por serem determinados ideologicamente, então o texto — e a leitura, conseqüentemente — não pode ser encarado como produto, algo acabado, um terreno seguro e plano onde as palavras são transparentes e cristalinas. Ele é resultado de processos de interpretação feitos por sujeitos que vivem em diferentes campos sociais (família, escola, universidade, igreja, etc.) nos quais, de uma maneira ou de outra, estão presentes relações de força e de poder que, direta ou indiretamente, influenciam nossas leituras, nossas interpretações. Caso levemos em consideração que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” e que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (Bakhtin, 1995, p.36), o texto é, numa perspectiva discursiva, um estado, uma incompletude que é revestida de significação a partir do “**espaço discursivo** (grifo nosso) criado pelos (nos) dois interlocutores” (Orlandi, 2000, p.22) situados num contexto sócio-histórico específico. Nesse processo de investimento de significação, as palavras retiram seu significado a partir da posição ocupada pelos sujeitos no discurso. Na visão discursiva, o texto é “resultado de uma rede constituída de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção; afinal, toda história (realidade) é sempre produto de interpretação” (CORACINI, 2005, p.25).

Ao considerarmos o texto como uma incompletude, estamos pensando a produção de leitura como um processo que envolve a noção de implícito e a de intertextualidade (Orlandi, op. cit.). A primeira nos indica que devemos levar em consideração não apenas o que está dito, mas também o não dito que significa e que, de uma forma ou de outra, pode estar sustentando e/ou dando suporte ao dito. Já em relação à segunda, é importante que, na produção de leitura, as relações de sentido sejam percebidas com um processo que vai além do entre o dito e o não dito num texto: as relações de sentido passam pelo dito e não dito aqui e o dito e o não dito em outro lugar (texto), quer este outro lugar exista, seja possível ou imaginário.

---

<sup>56</sup> Haroche, C., Henry, P., Pêcheux, M. (1971), citados por Brandão (2004).

Numa perspectiva discursiva, então, podemos dizer que o texto é algo em curso, em movimento. Ele não é uma voz adâmica ou o resultado de uma voz adâmica. Pelo contrário, ele é um lugar incompleto onde várias vozes, posições sujeito, vários textos, possíveis e prováveis, estão presentes e onde o próprio silêncio também fala, significa. Como diz Orlandi (idem, p.112):

Na perspectiva da análise de discurso, o texto pode ser considerado como uma dispersão do sujeito. Ele é atravessado por várias formações discursivas e isso pode ser entendido dizendo-se que, no texto, o sujeito pode aparecer em várias posições.

Uma das conseqüências disso é que na leitura enquanto processo discursivo, “rompemos a linearidade do texto, transgredindo-o, desfazendo-o e refazendo-o e nele nos inserimos, nele mergulhamos e nos envolvemos para produzir sempre, a cada olhar, a cada escuta, uma nova leitura e, portanto, um novo texto” (CORACINI, 2005, p.24).

As palavras de Coracini nos remetem a Heráclito, que fala sobre não podermos mergulhar duas vezes no mesmo rio, nem de continuarmos os mesmos após mergulharmos. O texto, no caso, é o rio e suas águas nunca são as mesmas, pois as condições de produção das quais fazem parte aqueles que o produzem, lêem, interpretam-no são dinâmicas.

Antes mesmo que façamos o mergulho (que iniciemos a leitura do texto), trazemos conosco, sem que tenhamos consciência e/ou controle total disso, várias maneiras de dizer o mundo que se inscrevem em uma ou outra formação ideológica. Assim, dependendo das condições de produção, o texto muda e os efeitos de sentido também se alteram, pois:

leituras que são possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: **lemos diferentemente um mesmo texto** em épocas (condições) diferentes (ORLANDI, 2000, p.41, grifo nosso).

Essa dinamicidade na leitura, na perspectiva discursiva, é decorrência de uma concepção de linguagem não transparente ou cristalina na qual não há estabilidade e fixidez de sentidos: “a linguagem não é precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta” (idem: 22). É devido a isso, às condições de produção da leitura e o fato de não sermos sujeitos monolíticos, por exemplo, que podemos falar sempre em novas leituras e comprovar, por

consequente, que estas são relações entre sujeitos que não se constituem como origem do que dizem, pois são habitados por vários discursos.

Com a linguagem, o sujeito e o texto assim caracterizados, o que se pode esperar de uma sala de línguas na qual o (a) professor (a) e seus alunos trabalham e/ou lêem textos a partir de uma perspectiva discursiva de leitura?

Se considerarmos que a escola, assim como outros campos sociais dos quais fazemos parte e com os quais estamos envolvidos, é um espaço onde há uma complexidade de sujeitos com diversas identidades e que estes ocupam diferentes posições no discurso, a aula de leitura tem de se constituir num momento no qual essas posições possam, de fato, ter voz para que a leitura não se torne uma espécie de música na qual diferentes notas são levadas a soar como se fossem uma só nota. Ou seja, sujeitos que ocupam lugares sociais e ideológicos distintos sendo levados, na prática de leitura, a se inscreverem numa mesma e única formação discursiva.

É necessário, então, que a história de leituras dos alunos não seja silenciada. Quer essa história alargue ou restrinja a compreensibilidade textual do aluno-leitor (Orlandi, 2000), um dos papéis do professor é, por exemplo, procurar auxiliar o aprendiz, para que este possa estabelecer “relações intertextuais” e resgatar “a história dos sentidos do texto” (idem, p.44). Para o estabelecimento dessas relações e o resgate dessa história, é preciso que se considere, dentre outras, que nossa relação com o universo simbólico ocorre por meio do verbal e do não-verbal (idem) e que este tanto quanto aquele tem papel importante no processo de compreensão e interpretabilidade textual.

Mascia (2005), indagando (-se) sobre qual atitude teriam professores que optam por uma perspectiva discursiva de leitura, elenca uma série de ações com as quais tais profissionais estariam envolvidos. Dentre essas ações, destacamos, por exemplo, a importância da problematização da leitura como um processo no qual os significados são construídos a partir das formações discursivas nas quais estamos imersos. Ao considerarmos isso como fazendo parte do papel dos professores nessa perspectiva de leitura, podemos, conseqüentemente, pensar num ambiente onde todos os envolvidos com o ensino-aprendizagem da língua tornam-se mais sensíveis e abertos às múltiplas significações que os textos podem ter, antes mesmo que estes sejam lidos.

Nesse sentido, os professores poderiam, a título de exemplo, formular perguntas que estimulasse discussões sobre como as diversas possibilidades de articulações intertextuais entram em jogo na arena de conflitos e tensões que são os textos e como essas articulações podem ser um reflexo das diferentes posições em conflito nos textos. Tal ação poderia servir também para se refletir sobre os próprios conflitos resultantes dos efeitos de sentido gerados entre os alunos e entre estes e o professor. Ao criar esse clima em sala de aula, o professor estaria, por conseguinte, caminhando em direção a uma problematização das relações de poder-saber entre ele e os alunos e entre eles (professor e alunos) e a escola e a sociedade (IDEM).

Outra atitude destacada por Mascia como característica de um professor que esposa uma abordagem discursiva de leitura é a desmistificação de ilusões constituintes dos sujeitos, tais como a originalidade, o controle e a unicidade de sentidos. Como já expomos, nosso dizer é habitado por vários outros dizeres e, por conseguinte, não podemos ser ou estar na origem do que enunciamos nem ter controle dos efeitos de sentido que podem resultar do que é enunciado: “todo enunciado pressupõe outros, já que faz parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros” (Cardoso, 2005, p.37). É importante que na aula de leitura, no entanto, haja o reconhecimento de que, mesmo sendo o nosso dizer habitado por outros dizeres, cada enunciação é um acontecimento social, pois “enuncia-se sempre para alguém de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica” (idem, p.38). São essas posições a partir das quais enunciamos nas aulas de leitura que não podem, como já dissemos, ser apagadas porque é no jogo imaginário entre aqueles que ocupam a posição-sujeito professor, posição-sujeito aluno e posição-sujeito autor na aula de leitura que estão algumas das condições para que haja produção de sentidos, sendo cada uma dessas posições atravessadas por várias formações discursivas.

O professor deve ter em mente que o não apagamento dessas posições sócio-históricas não implica que os alunos estejam livres para interpretar os textos da maneira que quiserem, atribuindo a estes qualquer sentido, independentemente das condições de produção do texto e das próprias condições de produção nas quais as leituras são feitas em sala de aula. Segundo Orlandi (2007a, p.13),

Não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado. Ao contrário, é por esta abertura que há determinação. O lugar mesmo do movimento é o lugar do trabalho da estabilização e vice-versa.

Quanto a isso, os professores podem ajudar seus alunos no sentido de que estes possam perceber que “todo texto se constrói a partir de determinadas condições de produção marcadas pelo imaginário discursivo” (Coracini, 1995, p. 32) e que tanto esse jogo de imagens quanto as interpretações não estão preestabelecidas, mas, pelo contrário, são construídas e reconstruídas a cada nova leitura.

Ainda no que concerne à questão da interpretação e, baseando-nos em Orlandi (op. cit.), podemos afirmar que trabalhar leitura na sala de língua estrangeira a partir de uma perspectiva discursiva envolve a consideração de que os textos são gestos de interpretação que só são possíveis a partir de um determinado ponto da história, do social, do ideológico e que, por isso, são dimensões simbólicas caracterizadas pela incompletude e constituídas por relações de poder.

Dessa maneira, ao invés de um sujeito que extrai sentidos e/ou significados de um texto, de um sujeito que traz sentidos para o texto (seguindo ou não pistas deixadas pelo autor) ou de um sujeito que fixa, à maneira de um crítico, sentidos para um texto (Orlandi, 2000), a aula de leitura em língua estrangeira, de base discursiva, caracteriza-se pela consideração de que “a significação não se desenvolve sobre uma linha reta, mensurável, calculável, segmentável” (idem, 2007b, p.46).

Pensar os sentidos ou o processo de significação como algo que caminha em linha reta é/ou pode ser trabalhar numa perspectiva na qual a concepção de sujeito é centrada, psicologizante.

Na sala de aula de línguas, o processo de significação retilíneo, mensurável e segmentável pode ser exemplificado com perguntas do tipo “qual a intenção do autor?”, “como o autor manipula o texto?”<sup>57</sup>. Ou, também, “Why was the text written? What is the topic? What is the genre? What mood is selected: affirmative? Imperative? Interrogative? What personal pronouns are selected? What kind of connectors are used? (Wallace, 1992, p. 74-75; 78). São perguntas que, como bem observa Coracini (2003, p.278), atem-se à

---

<sup>57</sup> Extraído do site <<http://www.criticalliteracy.org.uk/images/elportugues.pdf>>. Acesso: 04.03.2008

constituição temática e formal do texto. Além disso, a autora (idem), criticando o movimento (CCL) a partir do qual Wallace e outros pesquisadores concebem propostas pedagógicas para a leitura, afirma que, ao tentar “mostrar como conexões ideológicas particulares se impõem entre determinantes estruturais e discursos e entre discursos e efeitos estruturais”, esse movimento acabaria tendo um caráter “des-ideologizador”. Para a autora (idem, p.279), isso

parece impossível se considerarmos que toda atividade social se insere numa certa ideologia e que, por isso mesmo, a linguagem não é transparente, as intenções e a posição do autor não se encontram depositadas, de uma vez por todas, na materialidade lingüística, nos argumentos do texto: elas podem, isso sim, ser interpretadas, imaginadas, supostas, nada mais.

Caso não apenas na aula de leitura de língua estrangeira, mas em qualquer outra atividade, no âmbito desta disciplina, configure-se uma prática pedagógica na qual a língua é concebida “enquanto sistema de formas abstratas (e não material), tem-se a transparência e o efeito de literalidade” (Orlandi, 2007b, p.21). A autora (idem) ressalta que, caso a língua seja concebida a partir de uma perspectiva discursiva, então ela será o espaço no qual há manifestação de “relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos. Essa perspectiva devolve a opacidade do texto ao olhar do leitor”.

O efeito da transparência e da literalidade aconteceria, por exemplo, se diante de uma definição<sup>58</sup> (texto) como “a legally accepted relationship between a woman and a man in which they live as husband and wife”, considerasse-se essa definição como algo certo, pronto e acabado que estivesse colado a um significante. Em outras palavras, essa definição (gesto de interpretação) que apresentamos seria apenas comunicada e repetida em sala de aula: “A” pergunta “What does “x” mean?”, e “B” responde “X means “y””, como se “y” estivesse colado a “x” e fosse desprovido de historicidade e relações de poder. Com estes sendo desconsiderados, podemos dizer que a aula ficaria no que Orlandi (op. cit., p.95) chama de “conteudismo”: “uma relação termo a termo entre pensamento/linguagem/mundo”.

---

<sup>58</sup> Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (p.877).

Numa perspectiva discursiva, no entanto, considerar-se-ia essa definição como um gesto de interpretação e, como tal, uma incompletude na qual o silêncio também significa, no sentido de que, ao se dizer “marriage” dessa forma, estar-se apagando “necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (idem, p.73).

O trabalho do (a) professor (a) de línguas em relação à leitura seria, à luz da análise de discurso, promover atividades que gerassem deslocamento de sentidos por parte dos alunos, para que estes, ao invés repetições empíricas ou formais, de gestos decodificação, extração, apreensão ou análise de sentidos e/ou significados, fizessem gestos de interpretação a partir das histórias de leitura que os (alunos) constituem, podendo, assim, ler um “mesmo texto de formas diferentes” (ORLANDI, 2000, p.45).

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Como dissemos na metodologia, selecionamos alguns textos que, fazendo parte das condições de produção a partir das quais demos início a nossa investigação, serviriam para que nós procedêssemos à realização dos nossos recortes e, por conseguinte, à análise e compreensão do problema ao qual nos propomos investigar.

Retomando Bolognini (2007), consideramos que o dizer do professor, seja no plano anual ou nas aulas gravadas que selecionamos para a análise, é uma teia de relações entre discursos que contribuíram para a formação do sujeito profissional de línguas e, conseqüentemente, que constituem a maneira como o objeto de ensino “é tratado discursivamente em sala de aula” (idem, p.19).

Uma vez que esses discursos não são homogêneos e partem de diferentes pontos de fuga, é no espaço do contraditório que o sujeito funciona, ou seja, nas diferentes formações discursivas que constituem o sujeito. Pensando nisso e trazendo para este espaço uma das perguntas que constituem nossos objetivos, indagamos como e em que medida, nesse espaço do contraditório em que há um jogo de forças entre discursos distintos, poderia estar acontecendo, no caso, uma prática de leitura que funcionasse segundo uma perspectiva discursiva de linguagem e sujeito. Para efeitos de análise, então, vamos apresentar, primeiramente, o texto (fato de linguagem)<sup>59</sup> que nos instigou a fazer nossas problematizações em relação aos dizeres do professor participante da nossa pesquisa.

### 5.1 O plano anual e a entrevista

Como dissemos na introdução deste trabalho, o plano anual apresenta, como elemento a receber mais ênfase no trabalho na disciplina de língua estrangeira, a leitura. Além disso, dissemos que, nele, fala-se em criticidade, conscientização e, ao mesmo tempo, há certo direcionamento para uma prática de natureza discursiva em relação à leitura na referida disciplina. Enquanto algo que apresenta começo, meio e fim, o referido texto está assim constituído: num primeiro plano, são apresentadas competências e habilidades a

---

<sup>59</sup> Olhar um texto “como fato, e não como um dado, é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona” (Orlandi, 2007a, p.58).

serem trabalhadas na disciplina<sup>60</sup>; em seguida, há um conjunto de pontos gramaticais, distribuídos ao longo dos quatro bimestres que constituem o ano letivo; logo depois, é apresentada a metodologia, ou seja, é a seção do plano em que se indica o que será trabalhado na disciplina, a que será dado relevo nesse processo e como e o que se levará em conta para isso; por fim, temos o modo como a avaliação será feita.

É para a metodologia, transcrita a seguir, que vamos direcionar nossa atenção, pois é nela que, de maneira mais explícita, o lugar do objeto de ensino está discursivamente constituído:

Haverá prática oral em sala de aula, mas a ênfase será dada à leitura, visto que é esta a habilidade que os alunos continuarão, com mais frequência, praticando fora da escola. Ainda em relação à leitura, enfatizar-se-á o verbal e o não-verbal, estratégias de leitura e tudo que possa contribuir para que, levando-se em consideração a experiência de leitura dos alunos e o contexto de produção dos textos, a prática de leitura seja crítica. Dessa forma, o ensino da língua contemplará o pensar crítico e a formação cidadã.

A questão da ênfase na prática de leitura, apresentada logo no início do texto, alinha-se com o discurso pragmático e/ou da utilidade imediata presente nos PCNs e em livros didáticos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Quanto a isso, já nos posicionamos no capítulo no qual fizemos um panorama do ensino de língua estrangeira no Brasil, ou seja, é na escola e, mais precisamente, na sala de aula onde a leitura ou qualquer outro elemento do ensino da língua ganhará mais ênfase ou não, dependendo das condições de produção. Faremos, então, dois recortes no texto para procedermos à análise que vai ao encontro dos nossos objetivos. São eles:

1. “... tudo que possa contribuir para que, **levando-se em consideração a experiência de leitura dos alunos e o contexto de produção dos textos...**” e
2. “... tudo que possa contribuir para que (...) a **prática de leitura seja crítica**. Dessa forma, o ensino da língua contemplará o **pensar crítico** e a **formação cidadã**”.

---

<sup>60</sup> As referidas competências e habilidades são as mesmas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares (1999).

Em relação ao primeiro enunciado, podemos dizer que uma das leituras possíveis para ele pode ser uma que o remete a espaços interdiscursivos semelhantes aos e nos quais o segundo enunciado circula e funciona. Ou seja, pensamos que falar em experiência de leitura e contexto de produção, por exemplo, é um dizer que pode se inscrever tanto numa formação discursiva que tem como noção de sujeito o descentramento quanto em outra que apresenta o sujeito funcionando conforme os pressupostos da criticidade.

Por outro lado, se levarmos em consideração o que o professor argumenta (na entrevista), no que diz respeito à construção da metodologia, isto é, a maneira como a leitura seria trabalhada ao longo do ano letivo, podemos afirmar que a leitura para o primeiro enunciado pode ser outra:

P: Então. Na metodologia eu coloquei que é considerar a experiência de leitura do aluno, as experiências... eh... **Também levar em consideração o contexto de produção do texto...** eh... A palavra é... Condições. É. **Lá o termo que eles usam é condições de produção do texto. Nem tudo ta no texto, né? A linguagem não é completa, né?**<sup>61</sup>

No caso, essa outra leitura aponta para um espaço interdiscursivo em que a produção de sentidos acontece segundo uma incompletude e uma discursividade criadas por interlocutores situados sócio-historicamente (Orlandi, 2000) que, dependendo da posição sócio-ideológica a partir da qual falam (Pêcheux, 1988), podem divergir ou não em alguns pontos quanto à significação de palavras, enunciados, etc. Além disso, o “lá” e o segmento “a linguagem não é completa”, presentes no recorte supracitado, conferem e remetem o primeiro enunciado a uma prática de leitura de natureza discursiva, uma vez que o “lá” é uma espécie de metáfora para “análise de discurso”, e “não é completa”, uma metáfora, também, para o modo como a linguagem é considerada no âmbito dessa ciência da linguagem. Por meio de um processo parafrástico, “a linguagem não é completa, né?” pode deslizar para espaços de significação que atestam um funcionamento discursivo para a leitura no dizer do professor: a linguagem é incompleta, a linguagem é inconclusa, “a linguagem não é precisa, nem inteira” (Orlandi, 2000, p.22).

---

<sup>61</sup> Em uma análise posterior, trazemos esse trecho da entrevista novamente, para comentar a possível posição (*aqui*) em que o dizer do professor se situa em meio aos discursos que o atravessam.

Como sabemos, a prática de leitura que assim se configura, tem, dentre outras características, a noção de sujeito descentrado, histórico e social. Nessa perspectiva, o sujeito não tem acesso direto à memória discursiva que o constitui: “O sujeito é uma posição entre outras. O modo pelo qual ele se constitui enquanto posição não lhe é acessível” (idem, 2007a, p.48). Daí que, estando diante de um texto (verbal, não-verbal, verbal/não-verbal), podemos entrar por diferentes pontos (Orlandi, 2000) no espaço multidimensional simbólico que o constitui, mas sem ter um controle imediato da maneira como estamos nos inserindo e participando do processo discursivo. Fazer parte desse processo implica um submeter-se aos efeitos do simbólico (língua/história), para que possamos nos constituir, dizer e produzir sentidos (Orlandi, 2001).

Levar em consideração as experiências de leituras do aluno é, de uma perspectiva discursiva, valorizar, digamos assim, as histórias de leitura do aluno-leitor. Histórias essas que o constituem como sujeito-leitor para e na disciplina de língua estrangeira. Trabalhar assim é, então, estar num processo no qual a produção de sentidos acontece por meio da intervenção da história, de “uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos” (Fernandes, 2007, p.59). Podemos ainda acrescentar que, devido a isso, os gestos de leitura/interpretação, necessariamente, estarão sempre sendo atravessados pelo e estando no dizível, para que possam fazer sentido, e para que o sujeito, dessa maneira, possa significar e significar-se na teia inconclusa do social, do histórico, do político e do ideológico.

Outro aspecto que podemos citar para sustentar que o primeiro enunciado remete a uma prática de ordem discursiva é a incompletude do processo de significação, pois, além das experiências (histórias) de leitura do aluno, há o contexto (imediato e amplo) de produção do texto, ou seja, as condições de produção desse texto que envolvem, dentre outras, um outro sujeito igualmente descentrado, histórico e ideológico cujos gestos de leitura/interpretação são, podemos dizer, recortes de “representações de um tempo histórico e de um espaço social” (Brandão, 2004, p.59). Dessa maneira, o espaço discursivo da significação funciona sempre na e pela incompletude de sujeitos que significam a partir, como já dissemos, de determinados pontos da história, dizendo algo de uma forma, mas esquecendo-se de que poderiam dizê-lo de outras (Orlandi, 2007b).

Já em relação ao segundo enunciado, a concepção de leitura aponta para a constituição de uma prática na qual as concepções de linguagem e de sujeito diferem das que se configuram no enunciado anterior. “Leitura crítica”, “pensar crítico” e “formação cidadã” remetem a outra região do interdiscurso, no que concerne à prática de leitura em língua estrangeira, que pressupõe uma concepção de linguagem caracterizada por um desejo de completude e uma concepção de sujeito consciente, centrado e indivisível. Dessa forma, é possível afirmarmos que é o discurso da conscientização, em suas diferentes gradações, que atravessa o enunciado em apreço. Quando dizemos diferentes gradações, estamos pensando nas diversas propostas para a prática de leitura, que são fundamentadas em pontos de fuga teóricos que têm, como algumas de suas características, a construção de um sujeito capaz de monitorar a compreensão do que é lido e ter uma percepção de si no mundo e vice-versa.

Com base no que apresentamos sobre leitura crítica e aqueles que advogam por ela, podemos dizer que o segundo enunciado que ora analisamos pode fazer parte do conjunto de enunciados que compõem a questão da criticidade, em relação à prática de leitura em língua estrangeira. A presença desse discurso da conscientização no plano da disciplina corrobora o que Coracini (2003, p.271) aponta como sendo de natureza recorrente em programas escolares: o desenvolvimento do “espírito crítico do aluno adolescente”.

Ainda em relação ao segundo enunciado, é possível dizer, levando-se em consideração a proposta de contemplar “o pensar crítico e a formação cidadã”, que o espaço de seu funcionamento discursivo pode corresponder ao mesmo no qual funciona um dos objetivos definidos pela LDB 9394/96 (artigo 35, inciso II) para o ensino médio: “**a preparação básica para o trabalho e a cidadania** do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética **e o desenvolvimento** da autonomia intelectual e **do pensamento crítico**” (grifo nosso). Some-se a isso que, no que concerne especificamente à leitura, o segundo enunciado pode ser relacionado aos mesmos discursos nos quais estão ancorados os PCNs (1998: p.15), destinados ao ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), que apresentam como temas principais: “**a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem** e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” (grifo nosso). Pensamento crítico, autonomia, consciência crítica da linguagem, cidadania: essas

são algumas das palavras que estão presentes nos discursos que informam as perspectivas de leitura crítica, dentre as quais aquelas que apresentamos. Nesse caso, podemos afirmar que o dizer do professor, no segundo enunciado, é atravessado por esses discursos, constituindo, assim, uma das posições sujeito ocupadas pelo professor no texto do plano anual.

Outro aspecto que podemos inferir até o momento, levando em consideração o que já discutimos sobre leitura e o texto que estamos analisando, é que, no mínimo, duas imagens distintas de leitor, para o aluno, parecem estar construídas no plano anual: de um lado, a imagem de leitor que se faz para o aluno é a de um sujeito que se significa e significa por meio de uma memória discursiva a qual ele não tem acesso e que o afeta, constituindo, dependendo das condições de produção, diferentes posições sócio-ideológicas no espaço discursivo e aberto da significação e, ao mesmo tempo, regulado pelas instituições; de outro, a imagem de leitor construída para o aluno é a de um sujeito que, dentre outras coisas, monitora a própria compreensão durante a leitura e que vai ao encontro do texto, munido de estratégias, para ler nas entrelinhas, captar a(s) intenção (coes) do autor, perceber como este manipula o texto, julgar e fixar um sentido ao texto. Nesse segundo caso, a imagem de leitor feita para o aluno aponta para a presença e necessidade de um sujeito centrado nas atividades de leitura.

A produção dessas imagens as quais nos referimos também pode ser verificada durante a entrevista. Consideremos o trecho a seguir, em que perguntamos ao professor sobre cursos de aperfeiçoamento feitos por ele, relacionados à leitura.

E: no início você falou de cursos de aperfeiçoamento, né? eu anotei aqui e... eu gostaria que você falasse um pouco... eh... nesses cursos que nós vamos fazendo de formação continuada, em congresso se há algo relacionado com leitura de um modo geral. Não necessariamente língua estrangeira.

P: olha. Já faz um ano, um ano e meio que eu fiz um curso de análise do discurso e nele eu vi alguma coisa sobre leitura. Foi um curso de curta duração, mas foi interessante. Eu::: gostei.

E: Uhum.

P: Aconteceu lá na federal, com uma professora que estava fazendo doutorado em São Paulo. Eu até tento aplicar essa teoria, eh... Trabalhar a partir das coisas que eles dizem nessa área, nessa teoria, né? **A questão da linguagem não ser completa, de na leitura a gente levar em consideração o contexto de produção dos textos, a**

**experiência de leitura do aluno e... Eu acho até que eu já estava começando a trabalhar assim nas minhas aulas de leitura. Antes mesmo de fazer esse curso por que nós temos que considerar a experiência de mundo, de leitura do aluno, né?** E o contexto do texto e o extralingüístico e... A linguagem não-verbal.

Retomando o que apresentamos no início deste trabalho e, mais especificamente, o que diz Bolognini (2007b: p.18), temos, no excerto em questão, um dos vários momentos que podem ter contribuído “para construir a posição-sujeito professor profissional”, no que concerne à prática de leitura em língua estrangeira. No caso, a possível imagem de leitor produzida para o aluno, segundo uma perspectiva discursiva de linguagem, pode ser inferida da passagem citada, quando o professor afirma “Eu acho até que eu já estava começando a trabalhar assim nas minhas aulas de leitura. Antes mesmo de fazer esse curso porque nós temos que considerar a experiência de mundo, de leitura do aluno, né?”.

Também é possível perceber que o lugar a partir do qual o professor, enquanto posição discursiva, faz o gesto de interpretação do discurso ao qual foi exposto remete a uma formação discursiva caracterizada por aplicação de “teoria lingüística” em sala de aula: “Eu até tento aplicar essa teoria, eh... Trabalhar a partir das coisas que eles dizem nessa área, nessa teoria, né?”. Em outras palavras, é como se as questões que constituem a perspectiva discursiva de linguagem fossem uma espécie de método, digamos assim, que, após ser conhecido, é levado para a sala de leitura de língua estrangeira, para serem aplicadas, ou melhor, testadas como um pacote de ensino/aprendizagem para a prática de leitura. Uma possível imagem de leitor que pode surgir como decorrência disso é a de um sujeito que precisa receber certo treinamento, para que possa conseguir compreender e interpretar os textos trabalhados em sala de aula. Se assim o for, provavelmente não teremos um espaço no qual se considera as histórias de leitura do aluno, mas, pelo contrário, um processo no qual uma história ou um modo de ler pronto e acabado é levado à sala de aula, para que o aluno signifique a partir dessa história, desse modo de ler. Por fim, se tentarmos escutar o não-dito no que está dito, podemos depreender que o dizer do professor remete ao pré-construído de que teoria é uma coisa, e a prática é algo totalmente diferente, uma vez que é afirmado que se tenta aplicar teoria.

Em outro momento da entrevista, as duas imagens de leitor produzidas para o aluno ficam bem mais explícitas. Podemos até, retomando o que apresentamos no capítulo anterior, no que concerne a modernidade e pós-modernidade, dizer que o modo de constituição tanto da imagem de leitor feita para o aluno quanto da posição sujeito professor de línguas na aula de leitura derivam de uma formação discursiva caracterizada pela articulação de regiões interdiscursivas que podem, até certo ponto, compartilhar enunciados referentes ao que levar em conta na aula de leitura (linguagem não-verbal, outros textos que precedem o texto lido em sala, valorizar a experiência de leitura do aluno, por exemplo), mas que se afastam pelo modo como esses próprios elementos são trabalhados e articulados em relação ao socioideológico.

P: então, eu coloquei lá, eu falo de leitura crítica, né? Então. Na metodologia eu coloquei que é considerar a experiência de leitura do aluno, as experiências... eh... **Também levar em consideração o contexto de produção do texto...** eh... A palavra é... Condições. É. **Lá o termo que eles usam é condições de produção do texto.** Nem tudo tá no texto, né? A linguagem não é completa, né? Tem mais outra coisa que eu não me recordo agora e... Eu acho que é isso. Não é só o leitor, ou o texto, ou autor, né? Então, por isso eu coloquei isso. Essa sugestão foi minha. E eu acho que eu já falei dos parâmetros, né? Eu acho ali que, eu **concordo com o que tá ali nos parâmetros. Acho que dá pra juntar as duas coisas.** A questão da leitura crítica.  **Ler criticamente um texto, se posicionar em relação ao que, no caso, tá sendo lido na aula... eh... e estimular essa coisa do pensamento crítico, né?**

Podemos afirmar que essa articulação é que pode estar demarcando a relação da posição sujeito professor com os discursos que o atravessam, posicionando o dizer num espaço que acolhe (*Acho que dá pra juntar*) e, ao mesmo tempo, que se situa nas fronteiras das vozes (*lá/eles* e *ali/parâmetros*) que constituem esse dizer nessas condições de produção. Por meio de uma oposição, poderíamos argumentar que o eixo da formulação do dizer corresponde a um *aqui*, em que, além de haver justaposição de discursos, existe, como decorrência ou não disso, um efeito de apagamento das relações de conflito que existem entre as formações discursivas em jogo na teia intradiscursiva.

Prosseguindo com a análise ainda no contexto da entrevista, indagamos o professor sobre como estaria acontecendo a “aplicação da teoria discursiva”, ou seja, como

uma leitura que tem por base a noção de linguagem enquanto incompletude estava ganhando corpo em sala de aula.

E: Certo, professor. Só retomando um ponto aqui. Eh... você falou que... eu anotei aqui... um momentinho...você falou que tá tentando trabalhar com, tá tentando por em prática, aplicar a teoria, né? Realizar um trabalho com seus alunos a partir dos pressupostos da análise de discurso?

P: é. Mas eu ainda não... ainda não domino essa teoria, mas eu penso que já estou fazendo alguma coisa nesse sentido.

E: Hum. E::: você poderia me falar um pouco como é que ta sendo esse processo?

P: Olha. Assim em termos de prática, quando eu levo um texto pra sala de aula, eu peço aos meus alunos pra que eles **questionem o que tá dito nos textos, com base na, no contexto, nas condições em que o texto foi escrito**. Quando o texto tem alguma imagem, figura, eu peço pra eles que considerem essas imagens, pra não ficar só no lingüístico, né?

E: Hum.

P: E... Eu também peço que eles **pensem no sentido possível em que as palavras tão sendo usadas no texto, nas relações que esse texto pode manter com outros textos**. A gente trabalha também aquelas estratégias de leitura pra ajudar na interpretação. Eu faço um trabalho com vocabulário antes da leitura do texto, né?

E: E como é que é esse trabalho?

P: Ah! **Eu seleciono algumas palavras do texto que eu suponho que::: que os alunos provavelmente não saibam o significado e preparo uns exercícios, jogos**.

E: Hum.

P: E::: **Daí eu acho que os alunos vão interagindo com o texto** e::: a questão das significações pro texto ficam mais claras pra eles.

No trecho supracitado, podemos falar novamente num “aqui”, ou seja, na possibilidade de remetermos o dizer do professor a um espaço em que os gestos de interpretação deste, enquanto posição discursiva, podem estar entre a possibilidade de múltiplas significações para o texto e, ao mesmo tempo, a delimitação dessas significações. Se, de um lado, o questionar com base nas condições em que um texto é produzido e o considerar a intertextualidade como elemento que faz parte desse processo podem ajudar os alunos produzir sentidos, por outro, o selecionar palavras que os alunos supostamente desconhecem ou não sabem pode petrificar as leituras previstas (“significações pro texto”) para a teia textual.

Embora possamos remeter o dizer do professor a uma formação discursiva em que há o reconhecimento de sentidos possíveis para um texto, esse reconhecimento aparenta acontecer em nível de singularidade, o que pode representar uma delimitação e restrição das possibilidades de atribuir sentidos e fazer leituras para um texto.

Ao dizer que seleciona palavras do texto que supostamente os alunos “não saibam o significado”, uma das coisas que pode ficar pressuposta é que já há uma leitura pronta não apenas para as palavras selecionadas, mas também para o texto como um todo, aí incluindo a própria linguagem não-verbal. Como subentendido, pode estar o desejo de facilitar a compreensão do texto, enquanto um espaço empírico que tem início, meio e fim, para o aluno.

Se olharmos novamente para o enunciado em que o professor diz que seleciona palavras cujo significado os alunos provavelmente não sabem, o que fica pressuposto é que o significado das demais palavras é conhecido e que, digamos, ao se juntar estas àquelas cujo significado passa a ser conhecido antes da leitura do texto, por meio de exercícios, o aluno terá o caminho para a compreensão e interpretação textual preparado, pois o texto terá se transformado num lugar seguro para se caminhar.

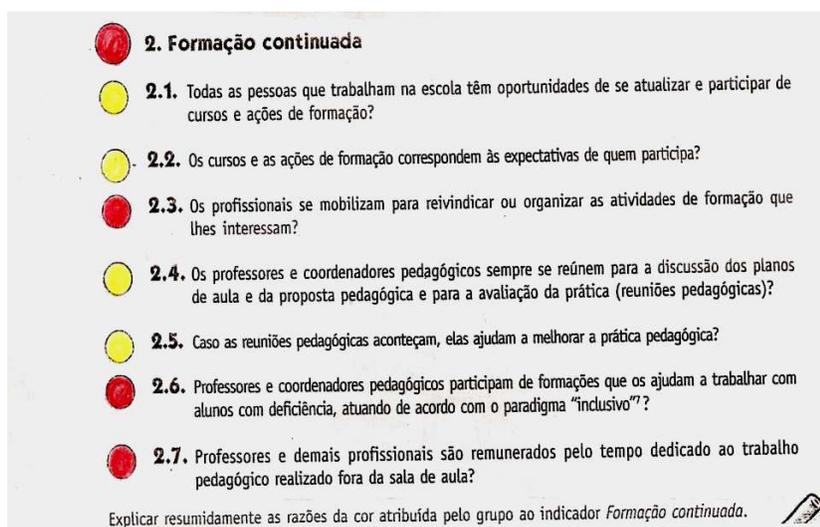
De um ponto de vista discursivo, tratar o texto dessa forma pode interferir nos “efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto” (Orlandi, 2000, p.113), uma vez que algumas das possíveis conseqüências desse tratamento podem ser um efeito de transparência da materialidade significante e uma redução das possibilidades de atribuir sentidos a partir da própria história de leitura que constitui o sujeito-leitor.

Dando prosseguimento às nossas análises, gostaríamos de frisar que o dizer do professor participante da nossa pesquisa é produzido num espaço onde raros são os momentos de interlocução pedagógica, para a problematização desse dizer. Ou seja, ele é produzido durante uma semana pedagógica e não é retomado, como forma de se pensar e debater, por exemplo, a relação entre as imagens de leitor que ali são produzidas e as imagens feitas para o tipo de aluno que na escola se pretende formar.

Trazemos esse aspecto para nossa discussão porque, durante a geração de dados para nossa pesquisa, tentamos ter acesso a algum documento da escola que, de certa forma, apresentasse a (s) abordagem (s) de leitura com a qual (quais) a instituição trabalhava. Não havendo tal texto, partimos, então, para o projeto político pedagógico da escola que, como

já dissemos, está sendo elaborado a partir de um diagnóstico sobre a realidade educativa da instituição.

Dessa maneira, com base no diagnóstico e na entrevista com o professor, chegamos às asserções que fizemos no parágrafo introdutório desta página. A questão da raridade de discussões e problematizações do que é planejado no início do ano e ao longo do período letivo pode ser percebida no diagnóstico, quando no item “formação continuada” (subitem 2.4.), são feitas as seguintes apreciações<sup>62</sup>:



**2. Formação continuada**

- 2.1. Todas as pessoas que trabalham na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação?
- 2.2. Os cursos e as ações de formação correspondem às expectativas de quem participa?
- 2.3. Os profissionais se mobilizam para reivindicar ou organizar as atividades de formação que lhes interessam?
- 2.4. Os professores e coordenadores pedagógicos sempre se reúnem para a discussão dos planos de aula e da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas)?
- 2.5. Caso as reuniões pedagógicas aconteçam, elas ajudam a melhorar a prática pedagógica?
- 2.6. Professores e coordenadores pedagógicos participam de formações que os ajudam a trabalhar com alunos com deficiência, atuando de acordo com o paradigma “inclusivo”?
- 2.7. Professores e demais profissionais são remunerados pelo tempo dedicado ao trabalho pedagógico realizado fora da sala de aula?

Explicar resumidamente as razões da cor atribuída pelo grupo ao indicador *Formação continuada*.

Já na fala do professor, isso pode ser percebido no seguinte trecho:

P: Olha. Eu posso falar do meu turno. Em termos de reunião pra ver, pra:: pra ver plano de aula e::: e o plano anual que a gente faz lá no início do ano, pra discutir isso não tem não.

E: uhum.

P: Tem uns momentos assim breves em que perguntam se os professores estão no mesmo conteúdo, né? O matutino e o vespertino. E a gente fala de::: de que mais? Indisciplina, o rendimento dos alunos e::: nota de aluno... e essas coisas.

E: uhum.

P: mas eu acho que as conversas que nós temos nos horários vagos ajudam. Enquanto nós estamos corrigindo, lendo alguma coisa a gente dá sugestões de atividades pro colega, fala de estratégias que tá usando pra

<sup>62</sup> Vermelho indica inexistência. Amarelo, algo raro. Há ainda o verde, para alguma coisa que já foi consolidada.

ajudar na compreensão dos textos e::: eu acho que cada professor tem que ir adaptando a proposta de acordo com as turmas que ele tem, né? Você não acha?

Embora não seja nosso escopo principal, pensamos que, quando dizeres de diferentes perspectivas de trabalho deixam de ser problematizadas e/ou pouquíssima atenção é conferida a discussões e debates sobre esses dizeres, há um empobrecimento das possibilidades de geração de conhecimento no próprio ambiente escolar. Geração essa que possibilitaria, dentre outras coisas, um confronto produtivo, em termos de imagens de leitor que estão sendo feitas para os alunos a nível micro e macro na escola.

Uma vez que a escola está em processo de elaboração de seu projeto político pedagógico, pensamos que seja válido considerar esse confrontar, uma vez que, julgamos, a imagem do tipo de aluno que se quer ou pretende formar pressupõe, dentre outras, uma determinada concepção de sujeito que está atrelada uma concepção de linguagem . Como isso pode implicar, dentre as múltiplas ações educativas na escola, uma maneira (ou maneiras) de construir também uma imagem (imagens) de leitor para os alunos, pensar na inter-relação entre essas imagens e as que são feitas em planos anuais (aqui já estamos pensando não apenas no professor participante da nossa pesquisa) pode contribuir não apenas para uma discussão em torno da complexidade e heterogeneidade de discursos que atravessam dizeres na/para a sala de aula de leitura de língua estrangeira, mas também para os discursos que atravessam e constituem outras disciplinas.

Como forma de fazer um gesto finalizador para esta parte desta seção, pensamos que seja pertinente afirmar que, embora possamos remeter o dizer do professor a filiações de textos que são constituídos por uma noção de sujeito e de linguagem discursiva, há uma forte presença de formações discursivas apontando para um trabalho com leitura que pode dificultar a desconstrução textual, no que concerne à produção de sentidos, tanto pelos alunos quanto pelo professor. Em outras palavras, há mecanismos e estratégias que, além de reduzir as possibilidades do aluno fazer gestos de interpretação a partir das histórias de leitura que o constituem, podem também conduzir mais a um processo no qual o próprio professor pode perder a oportunidade de explicitar como um objeto simbólico pode produzir sentidos.

Mesmo que o professor peça a seus alunos para que estes considerem o sentido possível para palavras num texto e afirme que “a questão das significações pro texto” vai ficar mais claras pros alunos, esses sentidos possíveis podem acabar sendo petrificados, em virtude de, por exemplo, os alunos criarem a imagem de que esses sentidos são aqueles significados das palavras que eles, supostamente, desconheciam. Todavia seja possível perceber que no dizer haja a consideração de sentidos possíveis para o texto na aula de leitura, temos que frisar, com base em Orlandi (2000: p.88), que deve haver um cuidado “para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a leitura nova, tanto quanto possível”.

## **5.2 Recortes em sala de aula**

Nesta seção, analisamos o dizer do professor, tomando como condições de produção a sala de aula. Como forma de delimitar o material de análise, centramos nossa atenção nas perguntas que o professor dirige aos alunos. Optamos pelas perguntas porque os questionamentos direcionados aos alunos pressupõem maneiras de se conceber linguagem, texto, sujeito e leitura.

Além disso, tomando como ponto de partida as perguntas, podemos verificar os possíveis discursos que possam estar atravessando-as e determinar até que ponto o aluno é incentivado a fazer gestos de interpretação a partir das histórias de leitura que o constituem, dos diferentes campos sociais dos quais os alunos fazem parte e das diversas possibilidades de articulações interdiscursivas e textuais que podem funcionar como pontes para problematização de relações de poder-saber.

Ainda em relação à delimitação do material, fizemos recortes de três<sup>63</sup> das vinte e cinco aulas gravadas. Essas três aulas foram selecionadas porque apresentam momentos que consideramos significativos para nossos propósitos. Dito isso, passemos às nossas considerações.

No que diz respeito à primeira aula, é possível asseverarmos que, apesar de haver um trabalho no qual podemos falar em possibilidades de significação, existe no dizer do professor um fechamento dessas possibilidades. No caso, o texto trabalhado na aula em

---

<sup>63</sup> Estas três aulas foram gravadas no primeiro semestre de 2007.

questão foi o que apresenta uma imagem do homem-aranha, segurando um copo. O super-herói está de cabeça para baixo e dizendo o seguinte: “Spider-sense tingling! Why? Because not getting enough calcium can be dangerous! That’s why I drink three glasses of milk a day for strong bones. Hey, when you trading punches with Doc Ock, calcium is your best friend”.

Num primeiro momento da aula, o professor distribuiu o texto, mas sem a fala do personagem. O objetivo, aparentemente, era trabalhar a leitura de imagem não-verbal. É essa, digamos, primeira parte da aula que selecionamos para analisar o dizer do professor.

P<sup>64</sup>: Então vocês tem a imagem aí no caso do...

A1: Do Homem-Aranha.

P: Spider-Man, Super-Man, Mulher-Maravilha. Eles são exemplos de quê?

A2: Super-Heróis.

P: De quê?

V.A.: De Super-Heróis.

Professor: Super-Heróis? Ta certo. Eh...**Quando vem a imagem de um super-herói a nossa mente, que palavras nós podemos mencionar? Quais sentidos são possíveis?**

A3: Força.

P: Força. O que mais?

A2: Ajuda.

P: Ajuda.

A5: Aventuras.

P: Aventura.

A7: Inteligência

A3: Veloz.

A7: Sabedoria.

P: O que mais?

A6: Esperteza.

P: O que mais?

A8: Agilidade.

P: **Outra possibilidade.**

A12: **Raiva.**

P: **Raiva? Super-herói? Eu acho que não.**

Embora incentive os alunos a pensarem nas possibilidades de leitura para um “super-herói”, o professor não reconhece, fecha e limita a um conjunto pré-determinado as significações que os alunos podem atribuir ao objeto simbólico, negando, assim, o gesto de interpretação do aluno.

---

<sup>64</sup> P: professor; A: aluno; VA: vários alunos; (xxx): incompreensível.

Mesmo em outro momento quando a leitura, efeito de sentido (raiva) é retomada pelo próprio professor, este não procura problematizar esse efeito de sentido com os alunos. De certa forma, podemos falar que há um silenciamento de possibilidades de significação. Embora o professor na entrevista diga que já está fazendo um trabalho a partir de uma perspectiva discursiva de linguagem, podemos perceber que esse trabalho parece está atravessado por uma espécie de não reconhecimento de algumas possibilidades de significação. Pelo que parece, as leituras possíveis são aquelas que o professor também já fez. O que fica pressuposto, com isso, é que há leituras previstas para o texto, mas estas estão num conjunto reconhecido e aceito pelo professor. A leitura nova, feita pelo aluno nas condições de produção analisadas, não são reconhecidas e acabam ficando à margem.

**Professor: Está bom. Então. Força, agilidade, esperteza e até disseram que o super-herói passa idéia de raiva. Não é? Eu não sei por quê? Mas é a opinião dele.**

Levar os alunos a lerem a linguagem não-verbal, seja na aula de língua estrangeira ou não, é algo que contribui e valoriza as experiências de leitura que eles possam ter com outras linguagens. Contudo, além de fazer isso, é necessário que se valorize, também, os gestos de leitura que são feitos pelo aluno, a partir das histórias particulares que o constituem.

No que concerne à segunda aula, o texto trabalhado apresenta uma garota, segurando um cartaz com uma imagem do jogador de tênis Guga. Ao lado da imagem, está escrito o seguinte: “This is Guga. He is a famous tennis player. In fact, “Guga” is his nickname. His real name is Gustavo Kuerten. He is one of the best tennis players in the world! He’s great! And he is Brazilian, of course! From Florianópolis, Santa Catarina”.

Após dizer aos alunos que o texto que eles iriam ler era referente a um atleta, e os alunos darem palpites sobre quem poderia ser, o professor perguntou o que eles já sabiam a respeito do jogador. Feito isso, entregou o texto aos alunos e pediu a eles que identificassem a qual gênero textual o texto pertencia.

A1: Ah! É um cartaz.

A3: um pôster.

P: Olha só. Não disse que ia ser rápido.

(risos)

A12: Poderosas.

P: Here your text. Mademoiselle. Então. Os demais concordam com elas?  
As poderosas?

(risos)

A10: Yes, teacher.

VA: Sim. Sim.

P: Cartaz, pôster. Certo. E de que forma isso pode influenciar nossa leitura? Que leitura eh::: **qual é a leitura prevista para esse tipo de texto?**

A10: Eles enchem a bola da pessoa.

P: Enchem a bo

A5: Mostram o sucesso da pessoa.

P: O que, A5?

A5: Mostram o sucesso da pessoa.

P: Ah! Success. E isso se confirma aí no texto?

Em que pese a importância de se considerar, para a leitura, o gênero textual a qual diferentes textos possam pertencer ou não, é possível perceber que, apesar de o dizer do professor apontar para uma prática de leitura que pressupõe uma concepção e linguagem discursiva, esse aspecto textual é tomado como determinante para a previsão de sentidos, leituras para o texto. Semelhantemente ao que acontece nos recortes da segunda aula, aqui também é possível falar em limitação, fechamento de possibilidades de significação.

Direcionando nosso olhar para o enunciado em destaque, também é possível asseverar que parece não haver leituras previstas para o texto, mas uma (1) leitura. Ou seja, o dizer aponta para o singular (“qual é a leitura prevista”). Se considerarmos que “a matéria significante tem plasticidade, é plural” (Orlandi, 2007a, p.12), podemos afirmar que, no dizer do professor, essa matéria parece perder essa plasticidade, uma vez que a pergunta do professor aponta mais para o uno do que para o múltiplo. Quanto a essa questão da multiplicidade, vale apenas retomar Orlandi (idem, p.14): “o texto — exemplar de discurso — é multidimensional, enquanto espaço simbólico” (idem, p.14). Entretanto, no dizer do professor e nessas condições de produção, o texto parece torna-se algo de apenas uma dimensão, em que uma espécie de molde direciona o processo de significação.

Dando prosseguimento as nossas considerações, trazemos mais um recorte da mesma aula. O trecho selecionado é o seguinte:

P: Certo. Qual é a questão aí? The best.

A7: One of the best.

P: Very good, A7. One of the best. **Essa foi a leitura feita pro Guga, né? Pela menina em determinadas circunstâncias. E::: e essa leitura, vamos aproveitar aí a questão do the best. Essa leitura ainda é válida? Ainda é verdade?**

VA: Não.

P: Por quê?

A13: Ele tá bichado.

P: Bichado?

(risos)

A4: Tá com problema físico. Tá tentando se recuperar.

P: Ok. Tá tentando se recuperar. Tá bichado, né?

(risos)

P: **Então. A gente vê aí que dependendo do contexto, né?**

Direcionando nossa atenção para o primeiro seguimento em destaque, é possível remetermos o dizer do professor para uma formação discursiva em que se considera a linguagem funcionando segundo uma perspectiva discursiva. No caso, isso acontece quando o professor sinaliza para os alunos sobre a leitura feita pela menina no momento em que ela produzia o cartaz.

Contudo, no mesmo seguimento, percebemos algo que nos levar a fazer uma ressalva: de um ponto de vista discursivo, pensamos que seja mais apropriado perguntar em que medida estar entre os melhores é uma leitura ainda possível para o atleta do que perguntar se “one of the best” é uma leitura válida. Dessa forma, pensamos seria possível problematizar até que ponto uma leitura como a feita no cartaz (“he is one of the best”) poderia acontecer, considerando-se as diferentes posições sujeitos que podem ser encontradas nos diferentes textos que falam sobre um atleta, no caso, mesmo este não estando num bom momento.

Outro exemplo de pergunta que poderia ser feita para provocar deslocamentos de sentidos seria: de que forma é possível pensar o Guga, nas presentes condições de produção, como um atleta que está entre os melhores do mundo? Ou ainda: em que medida ser um dos melhores ou estar entre os melhores do mundo funcionam de maneira diferente, para um fã e para um crítico esportivo nas condições em que o texto é lido no momento? Assim, ir-se-ia além de uma resposta (o “não” do aluno) que, apesar de ser uma possibilidade, pode se configurar como a única possibilidade.

Movendo-nos para os recortes da terceira aula selecionada, podemos afirmar que é nestes que podemos, ao contrário das duas aulas anteriores e das demais que não

figuram neste trabalho, remeter o dizer do professor a uma formação discursiva em que a plasticidade da linguagem é reconhecida com maior amplitude e em que os gestos de interpretação feitos pelos alunos não são limitados a um espaço de leituras já feitas e reconhecidas pelo professor. O texto trabalhado na aula apresenta uma imagem de um homem e uma mulher que, aparentemente, estão discutindo. Abaixo desse texto não-verbal está escrito o seguinte:

“Man discovered colors, invented painting. Woman discovered painting, invented make-up.  
Man discovered speech, invented conversation. Woman discovered conversation, invented gossip.  
Man discovered agriculture, invented food. Woman discovered food, invented diet.  
Man discovered friendship, invented Love. Woman discovered Love, invented marriage.  
Man discovered trade, invented Money. Woman discovered Money, and man was a complete mess after that”.

Semelhantemente à maneira como o texto da primeira aula selecionada foi trabalhado, o professor começou perguntando sobre as possibilidades de leitura para a imagem. As perguntas relacionadas a esta e as demais que elencamos abaixo atestam um trabalho com leitura, funcionando segundo uma perspectiva discursiva de linguagem.

P: OK! O que parece que está acontecendo aí? Pela imagem?  
Aluno H (falando baixinho): Discussão.  
Professor: Uma?  
A1: Discussão.  
**Professor: Uma discussão. Então. Outras possibilidades de leitura, de sentidos pra imagem?**  
A2: chifre!  
(RISOS)  
Professor (sorrindo): O que mais? Ela falou que é chifre.  
A3: Relacionamento.  
A1: Família.  
Professor: O que mais?  
A4: Incompatibilidade de idéias.  
Professor: Incompatibilidade de idéias.

Num momento posterior, o professor pede aos alunos que escrevam alguns parágrafos a respeito do texto. Um dos alunos hesita em ler o que escreveu porque acha que

o que algumas alunas disseram não coincide com o que ele produziu. O professor sinaliza para o aluno que as leituras não têm que coincidir e pede a duas alunas que falem a respeito disso.

P: Mas quem disse que as leituras têm que coincidir? Eu acho que não é por aí não. Alguém tem algo a dizer sobre isso? A16 e A13 que tão focando aí?

(...)

A13: espera aí. Deixa que eu falo. Olha é assim, eu gosto de reggae, né? E o jeito que eu curto o reggae é diferente das outras pessoas.

P: bom, A13. Então, turma, vamos pegar esse exemplo aí da A13 e pensar que esse reggae é uma, uma... pintura, né? Uma pintura numa galeria de artes. Ali no Convento das Mercês, por exemplo. **Será que todo mundo que passar por lá vai fazer a mesma leitura dessa pintura?**

VA: Não.

P: E por que será que isso acontece?

A16: É porque cada um tem um lance diferente com o reggae, professor.

P: Ah! Um lance diferente com o reggae, né? Uma... história diferente, né?

A13: É.

**P: E essa história diferente é que vai fazer que as leituras sejam diferentes, né? Essa história e o momento em que a pessoa lê, certo?**

Como dissemos, é nessa aula que foi possível perceber que os gestos de interpretação dos alunos não passaram por uma espécie de crivagem, ou seja, uma restrição de possibilidades de significação a um espaço de leituras já feitas pelo professor. A partir do seguimento supracitado, podemos afirmar que a imagem de leitor construída para os alunos é caracterizada por um processo que vai além da repetição do que está sendo dito e/ou lido, ou seja, é um processo que possibilita o estabelecimento de uma relação entre formulações, memórias e condições de produção diferentes. Considerando tudo o que já apresentamos nessa seção, vamos nos mover, agora, para nossas conclusões e fazer nossas últimas considerações.

## 6. CONCLUSÃO

Os primeiros comentários que gostaríamos de fazer aqui dizem respeito a uma reflexão em torno da maneira como lançamos nosso olhar para o objeto que problematizamos. Já falamos algo sobre isso na parte introdutória do trabalho, mas como esse momento, o das conclusões, serve para retomar o que desenvolvemos ao longo da pesquisa, pensamos que essa reflexão já seja um dos resultados desse empreendimento incipiente, para nós que ocupamos a posição-sujeito pesquisador.

Estamos nos referindo à perspectiva de não aceitação do contraditório no dizer do professor participante da nossa pesquisa, ou seja, tomamos, a princípio, como inaceitável a presença de discursos oriundos de diferentes regiões interdiscursivas no dizer do professor, no que concerne à prática de leitura em língua estrangeira.

Havia um detalhe, no entanto, de que não nos havíamos apercebido: que essas diferentes concepções de linguagem, sujeito, leitura e/ou que os distintos discursos aos quais somos expostos ao longo da nossa vida, seja em casa, na escola, na universidade e no local de trabalho nos pegam e nos constituem como sujeitos contraditórios.

Talvez essa maneira inicial por meio da qual olhamos para o que estávamos problematizando fosse fruto de discursos constituídos, dentre outras, pela não contradição, pela unidade, pela coerência e homogeneidade em relação ao que dizemos nos mais diversos campos sociais dos quais fazemos parte.

Dissemos que essa reflexão já se trata de um resultado, porque, assim que começamos a nos debruçar mais sobre nosso objeto de análise, a fazer as leituras recomendadas por nossa orientadora e manter diálogos com colegas de cursos e outros professores, sentimos um deslocamento significativo no nosso imaginário, no que concerne à nossa posição-pesquisador diante dos fatos lingüísticos. Podemos dizer que, se estávamos num estado não reconhecedor da presença da diferença, passamos gradualmente para um estado em que se reconhece a diferença e se procura compreender como, no contraditório, um ou outro discurso funciona em nosso dizer.

Aproveitando esse como um ou outro discurso funciona em nosso dizer, fazemos a ponte, então, para nossas conclusões em relação ao nosso objeto de análise.

Como dissemos, na problematização, nosso objetivo maior era investigar, por meio da análise dos dizeres do professor, até que ponto a realidade da prática deste, no que concerne à leitura e considerando-se os diferentes discursos que atravessam esses dizeres, estivesse se configurando como um fazer de natureza discursiva, no qual a linguagem é concebida enquanto inconclusa.

De modo geral, ao longo da análise, foi possível perceber que, entre a exposição a essa perspectiva de linguagem e a realidade da sala de aula, o dizer do professor aponta, em sua regularidade, para a limitação das possibilidades de significação e uma espécie de crivagem de gestos de interpretação feitos em sala de aula. Isso não implica afirmar que, no dizer do professor, não há um trabalho funcionando a partir de um olhar discursivo em relação à linguagem, à leitura e o sujeito.

Quando falamos que há um trabalho de leitura funcionando a partir de uma perspectiva discursiva de linguagem, estamos pensando nos momentos em que o dizer do professor aponta para um processo em que se reconhece que há leituras previstas para um texto e sinaliza para os alunos sobre a leitura que é feita para um objeto simbólico num determinado momento. No entanto, esse reconhecimento funciona segundo um processo e/ou mecanismo que, digamos, criva gestos de interpretação. Seja a curto ou longo prazo, isso, gradualmente, vai petrificando não apenas as leituras reconhecidas como previstas pelo professor, mas também impossibilitando o surgimento da leitura nova.

Além disso, podemos asseverar que essa possibilidade de fazer uma leitura nova, se a pensarmos também como um processo por meio do qual se pode explicitar como um objeto simbólico produz sentidos, fica de lado, no trabalho do professor, pois aspectos como gênero textual e verificação são tomados como determinantes para a previsão de sentidos para o texto. Acrescente-se a isso que, como já dissemos, as previsibilidades tornam-se previsibilidade, ou seja, há previsão para o texto, mas ela aponta para a singularidade. Em vista disso, os alunos podem construir a imagem de que as leituras previstas para um texto estão atreladas ao gênero textual ou, até mesmo, à questão da validade do que é dito no texto, independentemente das condições em que o mesmo foi escrito.

Considerando nossos objetivos, salientemos que não estamos, com essas afirmações, desejando que o participante na nossa pesquisa trabalhe com a perspectiva

discursiva de linguagem, como se isso fosse uma obrigação e uma suposta solução para as aulas de leitura por ele ministradas. Além do que já dissemos em nossas análises e nesta seção que encerra nossas argumentações, de modo momentâneo, pensamos que seja importante considerar para esse gesto finalizador um ponto do trabalho em que situamos o dizer do professor num “aqui” (segundo recorte da entrevista analisado), que estaria entre e/ou nas fronteiras das vozes que o constituem. De certo modo, é possível afirmarmos que esse *aqui* corresponde a um espaço de tensão que, de forma semelhante ao “lá” e o “ali”, liga-se a uma memória e, de maneira particular, corresponde ao espaço em que o sujeito faz seus movimentos e/ou gestos de interpretação.

Ainda é possível pensarmos esse *aqui*, como um espaço em que se faz e/ou funciona a divisão do sujeito professor, em meio aos discursos aos quais foi e é exposto. O *aqui* seria o espaço em que o sujeito participante da pesquisa transita e em que este, ao fazer seus gestos de interpretação, revela uma espécie de distanciamento tanto em relação à multiplicidade quanto no que concerne à singularidade, havendo um funcionamento no dizer do professor que o aproxima mais desta do que daquela. É um espaço em que podemos perceber a consideração da linguagem enquanto algo opaco e, ao mesmo tempo, como uma prática caracterizada por um desejo de transparência dessa mesma linguagem. Transparência essa que podemos perceber, quando o professor, por exemplo, disse que selecionava, dos textos, palavras que supostamente os alunos não conheciam, deixando o pressuposto de que as demais são conhecidas e que, ao se juntar estas àquelas, o aluno poderia fazer as leituras previstas para o texto.

Essa divisão mostra a não adesão do sujeito, de imediato, a uma ou outra formação discursiva ou discurso que o atravessa e o constitui em suas práticas seja em relação à leitura ou outro elemento do ensino-aprendizado de uma língua estrangeira.

Estamos falando dos dizeres do professor, mas é preciso que retomemos, também, as condições em que esse dizer acontece, ou seja, a escola. Como vimos, pela análise de um recorte do diagnóstico e da fala do próprio professor, raros são os momentos de interlocução pedagógica, para a problematização das práticas em sala de aula. Todavia não esteja em nossos objetivos, propomos que esses momentos sejam usados como espaços para problematizar os dizeres que são direcionados para a sala de aula. Com isso, não estamos pensando em homogeneização, mas num debate que permita um confronto

de perspectivas e, ao mesmo tempo, sirva, se assim o podemos dizer/descrever, como um processo de formação continuada que parte de discussões de dentro da própria escola e de dizeres que talvez estejam se encontrando esporadicamente, mas não sendo problematizados.

Por fim, pensamos que, embora tenhamos focalizado o dizer de um só sujeito, a pesquisa que ora terminamos pode servir para reflexão do que é possível ou não estender dessa situação particular para outras situações. Acreditamos que essa possibilidade de reflexão acontecerá justamente naquele espaço de interlocução em que condições de produção de um texto e condições de leitura distintas se encontram, interpeladas pela ideologia e pela memória que as atravessa e as constitui. É dessa forma que outro professor poderá, por exemplo, pergunta-se questão semelhante que fizemos em nosso trabalho e, assim, iniciar um novo processo, uma nova escritura, uma nova leitura, a partir das condições em que produz seu dizer.

## REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BAYNHAM, Mike. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London, New York: Longman, 1995.

BENESH, Sarah. **Critical thinking: a learning process for democracy**. In: *Tesol Quartely*, v.23, n.3, 1993. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3587485>>. Acesso: 26 maio de 2008.

BOLOGNINI, Carmen Zink. Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: quem é o rei no “rei leão”? In: **Discurso e ensino: o cinema na escola**. \_\_\_\_\_ (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de LE e o objeto de ensino. In: **Discurso e ensino: a língua inglesa na escola**. \_\_\_\_\_ (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D.B. language and power: on the necessity of rethinking English language teaching pedagogy in Brazil. In: SAVIGNON, S. J.; BERNS, M. S. (Eds.). **Initiatives in Communicative Language Teaching**, vol.2, p. 15-32, 1987. Reading, MA: Addison-Wesley.

CARDOSO, Sílvia H. B. **Discurso e ensino**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARRELL, Patricia L. **Some issues in studying the role of schemata or background knowledge in second language comprehension**. 1983, p. 81-92. Disponível em: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl12carrell.pdf>>. Acesso: 05 jan. 2008.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 232p.

CLARK, R. *et al.* Conscientização crítica da linguagem. Tradução A. B. Kleiman e M. C. Cavalcanti. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**. Campinas, SP, n.28, p.37-57, jul./dez. 1996.

CLARK, R. Principles and practice of CLA in the classroom. In: FAIRCLOUGH, Norman. (Org.). **Critical language awareness**. London, New York: Longman, 1992.

COLOMER, Tereza; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORACINI, Maria J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifoeb, 2005.

\_\_\_\_\_. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: \_\_\_\_\_; BERTOLDO, Ernesto S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Leitura: decodificação, processo discursivo? In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COSTA, Marco Antônio F. da; COSTA, Maria de Fátima B. da. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. In: **Linguagem & Ensino**, vol.4, n.1, 2001, p. 11-36. Disponível em: <[http://www.ufrpe.br/~phpedicoes/v4n1c\\_anapdf](http://www.ufrpe.br/~phpedicoes/v4n1c_anapdf)>. Acesso em: 01 jan. 2008.

CUNNINGHAM, James W.; FITZGERALD, Jill. Epistemology and reading. In: **Reading Research Quarterly**, vol.31, n.1, p.36-60, Jan. /Fev. /Mar. 1996. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=00340553%28199601%2F03%2931%3A1%3C36%3AEAR%3E2.0.CO%3B2-R>>. Acesso: 14 dez. 2007.

EASTWOOD, John. **Oxford Practice Grammar: with answers**. Oxford: Oxford University Press, 2006, p.44.

ELIA, Sílvio. **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: Ática, 1989.

ESKEY, David E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARRELL, Patricia L.; Devine, Joanne; ESKEY, David E.

**Interactive approaches to second language reading.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989, c1988.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Coordenação da Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: **Critical language awareness.** London, New York: Longman, 1992.

\_\_\_\_\_. **Language and power.** London: Longman, 1989.

FARRELL, Thomas S.C. **Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas.** Tradução Itana Summers Medrado. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERRAÇO, Lisiani; BONFIM, Bernadette B. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. In: **HELB**, ano I, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=5&id=22&Itemid=29](http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=5&id=22&Itemid=29)>. Acesso: 12 dez. 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso.** 15.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 41.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação:** ensaios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura.** Lisboa: Asa, 1993.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 232p.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução Ângela Maria B. Braggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONÇALVES, Hortência de Breu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: Gunderson, Doris V. (Org.). **Language and reading**: an interdisciplinary approach. Washington: Center of Applied Linguistics (CAL), 1970.

GRABE, William. Reassessing the term “interactive”. In: CARRELL, Patricia L.; Devine, Joanne; ESKEY, David E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, c1988.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: Cole, P; MORGAN, J. L. (Orgs.). **Syntax and semantics**. New York: Academic Press, 1975, v.8, p. 41-48.

HEBERLE, Viviane M. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. In: TOMITCH, Lêda Maria B. (Org.). **Ilha do Desterro**, n.38. Florianópolis: UFSC, 2000.

JANKS, Hilary; IVANIČ, Roz. Critical language awareness and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH, Norman. (Org.). **Critical language awareness**. London, New York: Longman, 1992.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006. 216p.

KRESS, G. **Processes in socialcultural practice**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESSEM, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211-236.

\_\_\_\_\_. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999a.

\_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999b, p. 13-37.

MASCIA, Márcia Ap. A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifoeb, 2005.

MERIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2.ed. Tradução Lucia Pellanda Zimmer et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NICHOLSON, Tom. Reading without context. In: THOMPSON, G.; TURNER, W. E.; NICHOLSON, Tom. **Reading acquisition process**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

NUTTALL, Christine. **Teaching readings skills in a foreign language**. Oxford: Heinemann, 1982.

OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. IN: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 260p.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 5.ed. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6.ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007b.

\_\_\_\_\_. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir H (Org.). **Estado de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

OLIVEIRA, Sara. Questioning-asking in Brazilian Portuguese Reading Comprehension Books. In: TOMITCH, Lêda Maria B. (Org.). **Ilha do Desterro**, n.38. Florianópolis: UFSC, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003, p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso: 18 ago. 2007.

PARAN, Amos. Reading in EFL: facts and fictions. In: **ELT Journal.** Oxford, v.50, n.1, p.25-34, (mês).1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. 317p.

\_\_\_\_\_. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUNICAMP, 1990.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics:** a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PITELLI, M. L. Crenças de alunos de uma escola pública acerca de leitura em língua estrangeira (inglês). In: **Intercâmbio.** São Paulo, v. XV. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/piteli.pdf>>. Acesso: 15 dez 2007

REAGAN, Timothy G.; OSBORN, Terry A. **The foreign language educator in society:** toward a critical pedagogy. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J. *et al* (Org.). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1980.

\_\_\_\_\_. Toward an interactive model of reading. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert B. (Orgs.). **Theoretical models and processes of reading**. 3.ed. Newark: International Reading Association (IRA), 1994.

SAMUELS, S. J; KAMIL, Michael L. Models of reading process. In: CARRELL, Patricia L.; Devine, Joanne; ESKEY, David E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, c1988.

SANTOS, Roberto V. dos. Abordagens do processo de ensino aprendizagem. In: **Integração: ensino, pesquisa, extensão**, n.40, ano XI, jan./fev./mar., 2005, p.19-31. Disponível em: <[http://www.usjt.br/prppg/revista/integração\\_40.php](http://www.usjt.br/prppg/revista/integração_40.php)>. Acesso: 08 jun 2007.

SCHLEPPEGRELL, Mary J. Problem posing in teacher education. In: **TESOL Journal**, v.6, n.3, 1997.

\_\_\_\_\_. BOWMAN, Brenda. Problem posing: a tool for curriculum renewal. In: **ELT JOURNAL**, vol.49/4, Oct., Oxford: Oxford University Press, 1995.

SCOTT, M. R. et al. Teaching critical theory through set theory. **Working paper nº 20**. Projeto Nacional Ensino Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, PUC-SP, 1988. Disponível em: <http://www.pucsp.br/poslaelceprilworkingpaperswp20.PDF>. Acesso: 18 maio 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A crítica pós-estruturalista do currículo. In: \_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

\_\_\_\_\_. O projeto educacional moderno. IN: VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 260p.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução Daise Batista. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, vol. 16, n.1, p. 32-71, 1980.

TAGLIABER, Loni Kreis. Critical reading and critical thinking: the state of the art. In: TOMITCH, Lêda Maria B. (Org.). **Ilha do Desterro**, n.38. Florianópolis: UFSC, 2000.

TOMITCH, Lêda Maria B. Designing Reading Tasks to Foster Critical Thinking. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ilha do Desterro**, n.38. Florianópolis: UFSC, 2000.

WALLACE, Catherine. **Critical reading in language education**. London: Palgrave MacMILLAN, 2003.

\_\_\_\_\_. **Reading**. Oxford: Oxford University Press, 1992a.

WALLERSTEIN, N. The teaching approach of Paulo Freire. In: OLL, J. W., RICHARD-AMATO, P.A. (Eds.). **Methods that work**. Boston, 1983.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 41- 68.

WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 168-176. Disponível em: <[http://www.oup.com/elt/catalog/guidance\\_articles/LoC\\_Explorations?cc=gb](http://www.oup.com/elt/catalog/guidance_articles/LoC_Explorations?cc=gb)>. Acesso: 12 dez 2007.

\_\_\_\_\_. **Learning purpose and language use**. Oxford: Oxford University Press, 1983, p.23-28.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. 133p.

ZYGMANTAS, Janete; FREITAS, IZABEL, C. C. A. A leitura crítica de textos em língua estrangeira e a (re) construção de identidade do aprendiz brasileiro. In: **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo.

## ANEXOS

Aulas selecionadas para análise, entrevista, textos utilizados nas aulas, plano anual e cópia de parte do capítulo do diagnóstico feito pela escola para embasar a construção do projeto político pedagógico.

### Transcrição 1 (texto “Got Milk?”: Homem-Aranha)

P: Então vocês tem a imagem aí do caso do...

A1: Do Homem-Aranha.

P: Homem-Aranha, Super-Homem, Mulher-Maravilha. Eles são exemplos de quê?

A2: Super-Heróis.

P: De quê?

V.A.: De Super-Heróis.

P: Super-Heróis? Ta certo. Eh...Quando vem a imagem de um super-herói a nossa mente, que palavras nós podemos mencionar? Quais sentidos são possíveis?

A3: Força.

P: Força. O que mais?

A2: Ajuda.

P: Ajuda.

A5: Aventuras.

P: Aventura.

A6: Inteligência

A7: Veloz.

A3: Sabedoria.

P: O que mais?

A7: Esperteza.

P: O que mais?

A6: Agilidade.

P: Outra possibilidade

A8: Raiva.

P: Raiva? Super-herói? Eu acho que não...

A12: Justiça.

P: Justiça. Nesse caso aí o que parece que está sendo enfatizado nessa imagem?

V.A.: (xxx)

P: Certo. Mais o que está sendo enfatizado aí?

A9: Ele tava caindo.

P: Ele tava caindo?

V.A.: (começam a discutir sobre o que o Homem-Aranha pode está fazendo).

P: Ele está fazendo o que, J?

A12: Ele está fazendo um merchandising de um copo de leite.

P: Copo de leite?

A12: É. Ele está dizendo que é pra tomar o copo de leite que é pra ficar forte como super-herói.

A8: Ele tá fazendo propaganda da Brahma.

P: Está bom. Então. Força, agilidade, esperteza e até disseram que o super-herói passa idéia de raiva. Não é? Eu não sei por quê? Mas é a opinião dele.

Aluno M (gritando): Revoltado.

P: Revoltado? força... Eh, levando-se em consideração aí, em que tipo de gênero textual vocês enquadrariam essa imagem, com os balões... Seria o quê? Um texto bíblico, uma carta, uma bula? (Reconhecimento de gênero textual)

A7(falando baixinho): Uma propaganda.

P: Uma?

A7: Propaganda.

A10: De leite.

P: Uma propaganda de leite?

A10 (rindo): De leite.

P: Leite? Tá. É uma propaganda. Por que vocês acham que escolheram um super-herói? O Homem-Aranha?

A1: Porque ele é forte.

P: Por ele é forte. Então seria uma propaganda, com o Homem-Aranha. E em que tipo de texto vocês enquadrariam? Seria...Ele está contando uma história, está simplesmente descrevendo alguma coisa ou argumentando, defendendo um ponto de vista?

VA: Argumentando.

A1 e A7: Defendendo um ponto de vista.

P: O que, J?

VA: Ele está defendendo um ponto de vista dele.

A12: Ele está defendendo um ponto de vista.

P: Por quê?

A12: Por que ele deve tá explicando a importância do leite. Aí como as crianças são fãs dele, elas vão fazer o que ele tá mandando.

P: Ah! Aqui tá a idéia do A12. Ele acha que pode ser o leite por que... Eh... No caso, o Homem-Aranha tá tentando passar o ponto de vista dele, dizendo que faz bem tomar leite, né, deixa você forte

A10(falando baixinho): Dá força.

P: (rindo) Fala. Não vai ser identificada não.

A10: Dá energia.

P: Energia. No caso, ele sendo um super-herói atrairia o público...

A7: Infantil.

P: Infantil. Né (xxx) O Homem-Aranha toma leite, então eu vou beber e ficar forte como ele e vou fazer isso (referindo-se a posição em que o Homem-Aranha está) que ele faz. Agora eu vou passar pra vocês o texto que está nos balões (professor escreve o texto no quadro).

A10: Ah! Não disse. É leite que tem no copo.

VA: Milk!

A5: E tem umas palavras parecidas com o português.

P: Quais são essas palavras, C?

A5: Eh... Calcium e...

A9: Doctor!

A7: Doctor Octopus. É o inimigo do Homem-Aranha.

P: Certo. Então vocês tão vendo aí que não é necessário saber todas as palavras, né? A gente não tem que ficar preocupado em saber todas as palavras. Se nós tivermos um texto com figuras, imagens como esse, nós temos que fazer uma leitura de imagem, né?

A12: Uma imagem vale muitas palavras.

A1: Oh! É uma imagem vale por mil palavras.

P: OK! Muitas palavras, mil palavras. Mas já que uma imagem pode valer tudo isso, nós vamos... Eh... Quando tivermos um texto com imagens tentar compreendê-lo só a partir da imagem?

VA: Não!

P: Why not?

A1: Because it is... Not... Not... Uhm... Como é que se diz?

P: How can I say?

A1: How can I say “suficiente” in English?

P: Enough.

A1 (rindo): É isso aí. It is not... Enough.

P: Not enough. OK! Então é importante ler tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não-verbal, né? No caso, vocês disseram que é uma propaganda, né? Isso é importante pra determinação do sentido no texto, né? Uma propaganda pode vender uma idéia ou produto, né? No caso aí é uma idéia?

A10: Não. É um produto. É o milk. Professor, o que que é “bones”?

P: Milk is good for your bones.

A10: Milk is good for your bones... ainda não deu, teacher?

P: o que que ta complicado aí nessa frase pra entender?

A10: Bones.

P: então tu sabes o restante?

A10: Sim.

P: Turma, vamos ler aqui a fala do Homem-Aranha. Olhem só pra forma do primeiro balão. Ta sugerindo o quê?

A9: Um choque.

P: certo. Daí o que nós temos nesse balão?

VA: Spider sense tingling!

P: Certo. E o que é o spider sense? What is the spider sense?

VA: É o sensor aranha.

P: e pra que serve esse sensor?

A12: pra avisar ele do perigo.

P: e o que parece ser o perigo aí? (rindo) é o copo que vai cair?

(Risos)

A5: Não, professor. É o Doctor...Octopus.

P: e aí o que o aracnídeo vai fazer pra se defender?

A2: Ele vai beber o leite, o milk.

P: e o leite contém o quê? O que vocês sabem sobre isso? O texto diz algo sobre isso?

A7: Tá bem ali naquela linha, professor.

P: Qual linha? Pode ler. Não te preocupa com a pronúncia.

A7: eh... calcium.

P: Calcium. Certo.

A7: Ah! Bones pode ser... pode ser ossos, professor? Porque cálcio é bom pros ossos.

A1: tu descobriu isso sozinha, B?

(risos)

P: OK! Turma. Vamos respeitar. Vamos voltar pra cá. Tá certo: bones em inglês é ossos. Então quando nós estamos lendo um texto em outra língua, a gente pode usar o contexto, nosso conhecimento prévio, né? Mesmo que não saibamos algumas palavras, nós podemos tentar deduzir o significado delas pelo contexto. Certo? Bem... Então a partir dessa leitura de hoje eu queria que vocês criassem um texto

A7: Um texto?

P: Eh... Não precisa ser uma coisa grande. Vocês vão fazer um texto no estilo desse gênero que nós trabalhamos hoje. Não precisa ser grande. Pensem no que conversamos e criem o texto. Aí se vocês quiserem colocar alguém famoso é por conta de vocês. Entenderam?

A10: Ok, teacher!

P: Vocês podem começar essa atividade agora. Eu vou fazer a chamada.

## **Transcrição 2 (Texto sobre o jogador Guga: Who's that?)**

P: Então, todo mundo preparado? Ainda tem alguém lá fora? Se tiver nós esperamos mais um pouquinho.

(risos)

P: O que foi, gente?

(risos)

A1: (?) pensando que vão filmar ela?

(risos)

A3: Professor!

P: Fala.

A3: É que ela ali tá pensando que vão gravar a imagem dela com os gravadores.

(risos)

P: Tudo bem. Tá bom. Ok.

A5: É só palhaçada deles, professor.

P: Tá. Deixa eles na palhaçada deles. Então. O texto de hoje é sobre um esportista.

A2: Pelé?

P: Não.

A5: Ronaldinho Gaúcho.

P: Não. Não é não. Ele não joga futebol.

A7: Não joga futebol? Ah... É o

A4: É o Kaká!

P: Não. Também não é. Olha só. Vocês citaram só nomes de pessoas do futebol. Em quais outros esportes nós temos atletas? Outros esportes com bola?

A8: Ah! Já sei. É o Giba do vôlei.

P: Vamos dizer que passou perto.

A2: Na trave, né professor!

P: Tem rede, só que fica mais próximo do chão e

A3: Ah! Já sei. É o Guga!

P: Guga. Right. Agora eu pergunto pra vocês: qual é, what is his real name?

VA: Gustavo Kuerten.

P: Very good. Gustavo Kuerten. O que mais vocês sabem a respeito dele? What else do you know?

A9: Ele é do, do::: do sul do Brasil.

P: Very good. Então. So. We have some information about Guga. Yes? His real name is Gustavo and he is from Brazil. O que mais? What else?

A12: Eu sei que ele já ganhou uns títulos.

P: Tudo bem. Agora eu vou entregar os textos pra vocês e aí eu queria que vocês me dissessem que tipo de::: em que gênero textual ele se enquadra. Se é um panfleto, se é uma propaganda. Tá? É um texto pequeno. Vão passando aí. Vocês vão ler rapidinho.

A1: Ah! É um cartaz.

A3: Um pôster.

P: Olha só! Não disse que ia ser rápido.

(risos)

A12: Poderosas.

P: Here your text. Mademoiselle. Então. Os demais concordam com elas? As poderosas?

(risos)

A10: Yes, teacher.

VA: Sim. Sim.

P: Cartaz, pôster. Certo. E de que forma isso pode influenciar nossa leitura? Que leitura eh::: qual é a leitura prevista para esse tipo de texto?

A10: Eles enchem a bola da pessoa.

P: Enchem a bo

A5: mostram o sucesso da pessoa.

P: O que, A5?

A5: Mostram o sucesso da pessoa.

P: Ah! Success. E isso se confirma aí no texto?

A2: Sim. Essa menina aqui, eu acho que ela é fã dele, né professor?

P: É. Pode ser uma fã, uma admiradora do Guga e::: nossa parece que o barulho aí fora tá querendo começa, hein?

A6: É bem turma sendo liberada.

P: É. Vamos continuar. O que mais vocês viram aí no texto que vocês ainda não sabiam? What else?

A12: Ele é de Santa Catarina.

P: Certo. In English se diz...

A12: He is... Peraí, teacher, deu um branco. Eh::: he is from Santa Catarina.

P: Very good, A12. Very

A15: Professor! Como é que se diz deu um branco?

P: How can I...

A15: How can I say deu um branco in English?

(risos)

P: My mind went blank.

A15: My mind went blank?

P: Isso. My mind went blank. Então, turma. Class. Mais alguma coisa?

A14: Famous. É. Ele é.

P: Famous?

A5: Aqui tá dizendo que ele é o melhor. The best.

A2: I'm the best.

(gritos, risos)

P: Ok. Turma. Vocês são engraçados, mesmo. Funny. Very funny.

(risos)

A10: Tá vendo. Até o professor tá rindo.

P: Tá, gente. Vamos voltar.

(risos)

P: Certo. Qual é a questão aí? The best.

A7: One of the best.

P: Very good, A7. One of the best. Essa foi a leitura feita pro Guga, né? Pela menina em determinadas circunstâncias. E::: e essa leitura, vamos aproveitar aí a questão do the best. Essa leitura ainda é válida? Ainda é verdade?

VA: Não.

P: Por quê?

A13: Ele tá bichado.

P: Bichado?

(risos)

A4: Tá com problema físico. Tá tentando se recuperar.

P: Ok. Tá tentando se recuperar. Tá bichado, né?

(risos)

P: Então. A gente vê aí que depende do contexto, né? E::: bem o que mais?

A4: Nickname é apelido, né professor?

P: Sim. Apelido. Mais alguma coisa? Anything else? Não? Eita! O barulho lá fora de novo.

A8: Difícil dar aula, né teacher.

P: Hum. Eu acho que foi até bom esse texto, mesmo. Olha. Eu vou fazer a chamada e, não! Eu vou falar com a Dora. Com esses alunos no corredor não dá não.

(minutos depois)

P: Olha só, turma. Eu tenho outro texto aqui, mas ele pode ficar pra depois. Eu vou distribuir, aí vocês podem ler em casa e::: Ah! Eu ainda tenho que fazer a chamada. Então. Vocês vão ler o texto em casa e daí eu passo uma atividade pra vocês.

### **Transcrição da aula em que foi trabalhado o texto sobre homens e mulheres**

P: OK! O que parece que está acontecendo aí? Pela imagem?

Aluno H (falando baixinho): Discussão.

P: Uma?

A1: Discussão.

P: Uma discussão. Então. Outras possibilidades de leitura, de sentidos pra a imagem?

A2: chifre!

(RISOS)

P (sorrindo): O que mais? Ela falou que é chifre.

A3: Relacionamento.

A1: Família.

P: O que mais?

A4: Incompatibilidade de idéias.

P: Incompatibilidade de idéias.

A5: ciúmes.

P: O quê?

A6: Dinheiro.

A7: Dinheiro?

A6: É! Dinheiro!

A1: Filhos.

P: Tá. Então vocês vão ler o texto, né? Já verificaram aí a imagem, já deram, já fizeram várias leituras pra imagem. Vocês vão ler o texto e escrever alguns parágrafos sobre esse texto. Não é pra traduzir. Não é pra passar esse texto pro português. Depois disso, nós vamos conversar, fazer uma espécie de::: debate a partir de tudo isso.

Após uns 10 minutos, os alunos e o professor começaram o debate:

P: Então. Já podemos?

A8: Só mais um pouquinho, teacher. Pronto.

P: Não precisa ser um texto enorme, gente. Então, depois que vocês eh::: deram atribuíram aqueles sentidos pra imagem, o que você têm a dizer a partir da leitura do texto? Do lingüístico?

A9: Está tratando que... Os homens e as mulheres estão descobrindo. Estão inventando. Mas que cada um está aprendendo um com o outro. A base de tudo, eu acho que é o diálogo.

P: é o diálogo?

A9: Isso.

P: E nesse diálogo aí no texto... Eh... A balança está pesando mais pra que lado? Tem alguém que está sendo mais valorizado?

A9: No meu ponto de vista está valorizando as duas pessoas.

P: As duas? O homem e a mulher têm o mesmo status?

A9: É. Isso.

P: . Quer falar? Pode falar. Tu concorda com a A9?

A10: Não. Porque ele colocou uma coisa aí que não está certo. Ele diz que a mulher inventou a fofoca. Isso não é verdade. O homem também fofoca um pouco. Mesmo que ele diga que não, mas fofoca.

A5: Quando ta bebendo cerveja com os amigos.

(risos)

P: Quando ta bebendo cerveja com os amigos, A5? O homem fofoca?

A5: Fofoca. Fofoca sim! Pior do que a mulher!

A10: esse texto aqui ta mais parecendo uma disputa. Quem descobre mais, quem descobre menos. Quem inventa, quem não inventa. Ta mais pra competição do que pra bom relacionamento.

P: está certo. Mais contribuições? A17?

A17: Ih, professor! Eu li o texto, aí eu escrevi umas coisas aqui pra falar mas... não sei. Elas disseram umas coisas aí que não tão batendo.

P: como assim não tão batendo? As leituras que elas fizeram não tão coincidindo com a tua?

A17: é.

P: Mas quem disse que as leituras têm que coincidir? Eu acho que não é por aí não. Alguém tem algo a dizer algo sobre isso? A16 e A13 que tão fofocando aí?

A13: Oh! Professor. A gente não ta fofocando.

P: Só estou brincando, menina. Mas e aí? O que que vocês acham dessa não coincidência de leituras?

A16: Professor, a gente tava falando aqui que é por uma questão de ponto de vista, de, de...

A13: espera aí. Deixa que eu falo. Olha é assim, eu gosto de reggae, né? E o jeito que eu curto o reggae é diferente das outras pessoas.

P: bom, A13. Então, turma, vamos pegar esse exemplo aí da A13 e pensar que esse reggae é uma, uma... pintura, né? Uma pintura numa galeria de artes. Ali no Convento das Mercês, por exemplo. Será que todo mundo que passar por lá vai fazer a mesma leitura dessa pintura?

VA: Não.

P: E por que será que isso acontece?

A16: É porque cada um tem um lance diferente com o reggae, professor.

P: Ah! Um lance diferente com o reggae, né? Uma... história diferente, né?

A13: É.

P: E essa história diferente é que vai fazer que as leituras sejam diferentes, né? Essa história e o momento em que a pessoa lê, certo?

A17, conte sua história aí? Não é pra ficar preocupado com resposta correta não.

A17: É que cada um deles cria uma idéia diferente. E... As idéias deles... Como é que eu posso explicar?... Ficam melhor se juntando.

P: E essas idéias estão se juntando aí no texto? Qual foi tua impressão? Tem alguma idéia que é mais valorizada?

A17: A mais valorizada aqui, eu acho que é a mulher.

P: A mulher está sendo mais valorizada do que o homem? Me mostra uma passagem do texto que sugere que a mulher é mais valorizada.

Adriana: Professor!

P: Oi!

A14: Eu to achando aqui que eles tão fazendo uma exaltação assim muito grande pro homem, e pra mulher, eles deixam um pouquinho de lado. Por que eu acho que a igualdade deve ser pros dois, né? Tanto o homem quanto a mulher têm seus direitos, seus deveres e têm... A, a livre... Liberdade de expressar... Suas habilidades, todos os dois têm seu potencial, têm sua capacidade. Eu acho que, mas no texto assim exalta mais o homem. Eu acho que ta puxando mais pro lado do homem do que pra mulher. Ta puxando mais a sardinha pro lado do homem do que pra mulher.

P: Ta puxando mais a sardinha pro lado do homem?

A14: É.

P: A15! Tu que estás aí perto da A14. Que que tu achas disso?

A15: A mesma coisa que ela falou.

P: A mesma coisa? Mas acho que tu não usaste as mesmas palavras, né?

A15: Que, eu acho que teve uma certa igualdade, uma certa... Machismo. Apesar do homem e a mulher ter... Esse descoberto algo, no passado a mulher foi sendo um pouco excluída. O homem sempre tomou mais a frente todas as atividades.

A13: Mas na minha opinião, a mulher já fez muitas contribuições. Eu acho.

P: E a partir da leitura desse texto e do que vocês sabem...eh...como é que fica essa questão da contribuição da mulher? É possível fazer uma leitura nesse sentido aí a partir do texto? O que que é contribuir nessa situação do texto, pra vocês?

A16: Olha, professor. Não sei se ta certo...eh...por exemplo: a mulher inventou a dieta e hoje não é só mulher que faz dieta. Homem também faz dieta. Na minha opinião, isso é uma contribuição.

P: Ok, Turma? Alguém discorda, concorda? Alguma coisa a acrescentar a essa leitura aí da A16?

A17: Eh...professor. Eu acho que ta certo o que ela ta dizendo e... E aí no texto parece que as idéias das mulheres não valem muita coisa. Parece que ta escrito de um jeito pra, pra...colocar a mulher...pra desvalorizar as coisas que ela faz.

P: Ok, turma! Mais alguma coisa? Mais alguém? A12. Quer falar? Qual a tua opinião?

A12: Esse texto é uma discussão entre homens e mulheres, eles tão discutindo o que o homem inventou e o que a mulher tentou melhorar só que de um modo que o homem não se agradou. Aí eu acho que esse texto é uma crítica às mulheres. Aí assim no caso esse, essa crítica é mostrando que as mulheres, às vezes, elas não, não inventam uma coisa que favoreça a todos só a elas.

P: E qual a tua opinião sobre isso?

A12: (xxx) são um pouco egoístas.

A16: E vocês não são?

A13: Até mais!

P: Certo, gente. Vamos escutar a explicação dele. Então, A12. Você acha que o texto faz uma espécie de crítica as mulheres e::: na tua opinião elas são um pouco egoístas?

Raimundo: É.

A19: Professor. (xxx) inventa coisas que favorece os dois. Ela não. Inventa coisas que favorecem só a ela.

P: Será mesmo? Olha. A gente tem que fazer uma leitura crítica dessas coisas, né? Até essa coisa aí de inventar, né? o homem inventou a, a mulher b. até isso nós temos que questionar.

A16: Concordo, teacher.

P: Então. Turma. Eu vou fazer a chamada agora e::: daí eu tenho uma atividade aqui pra vocês, mas antes eu queria ver aquele exercício que deixei na aula passada. Todo mundo fez?

A17: Fiz uma parte.

P: Uma parte?

## **Entrevista**

E: Bem. Então estamos aqui com o professor Carlos. Boa tarde, professor.

P: Boa tarde.

E: Então. O professor Carlos se disponibilizou para contribuir com nossa pesquisa sobre leitura e... Bem. Antes de fazer qualquer pergunta, gostaríamos de agradecer pela sua contribuição e... E por abrir também sua sala de aula pra essa investigação.

P: Ah. Eu também quero agradecer por que eu acho que aí todo mundo sai ganhando, né? eu espero, né? de alguma forma. A gente ta sempre procurando respostas pra melhorar o que nós fazemos em sala de aula, fazendo cursos de aperfeiçoamento e... assim a gente vai melhorando, né?

E: Certo, professor. Então. Nós vamos fazer dessa entrevista uma espécie de relato sobre sua experiência com leitura em língua estrangeira.

P: uhum.

E: Daí nós vamos começar pedindo que você falasse um pouco da sua experiência como aluno.

P: como aluno?

E: Isso. Como aluno no ensino médio. Como foi estudar língua estrangeira no ensino médio? Como a questão da leitura ficava situada aí nesse contexto, nessas condições?

P: tudo bem. Leitura, né?

E: isso.

P: no ensino médio, quando era aluno, nós víamos bastante assim, tinha diálogos, encenação. A professora lia, nós repetíamos. Era assim. O professor primeiro lia, nós repetíamos...uhum... quando era diálogo e daí nós líamos sozinhos, respondíamos algumas perguntas sobre o diálogo. Então quando era texto

E: Uhum

P: era semelhante. Às vezes a professora fazia leitura em voz alta e daí nós repetíamos, mas com textos assim, parágrafos, essa leitura em voz alta já não era comum. E... nós fazíamos leitura silenciosa

E: Uhum

P: Daí nós respondíamos questões de gramática e compreensão assim, nós não líamos muitos textos comparado assim como na universidade

E: Certo.

P: Mas nós não líamos muitos textos. Agora sim eles tão focando mais na leitura, né? O vestibular. Há o psg da universidade federal, o pases da estadual e aí houve uma mudança, né. o foco tá mais na leitura. Mas na minha época era mais gramática. Não que eu não tenha aprendido. Eu não to dizendo que foi ruim. Mas agora eu to lembrando que quando era texto, nós fazíamos mais tradução e respondíamos aquelas questões de compreensão. Tipo desses livros paradidáticos. Aquelas questões de múltipla escolha

E: Tudo bem, professor. Agora vamos nos mover pra outro momento: a universidade.

P: universidade? E, rapaz. Aí eu acho que vou ter mais história pra contar (risos)

E: Mais histórias?

P: É.

E: tudo bem. Então, continuando com a primeira pergunta só que agora em outro contexto, como é que foi a experiência com língua estrangeira na universidade, com leitura?

P: Olha. Eu vou falar primeiro do curso, pode ser?

E: tudo bem.

P: Ham... assim, em termos de literatura, o curso era bom, né? nós líamos muitos textos pra discutir, analisar e... eu posso dizer que eu fiz, acho que uma especialização em literatura. Por que nós tínhamos literatura portuguesa, brasileira, americana, maranhense.

E: Sei.

P: Puxa! Foi muita literatura. Ficou faltando, eu acho, né? alguma coisa de literatura infantil e acho que também pensar a literatura, né? O ensino da literatura nas escolas onde nós íamos trabalhar. Assim. Depois que a gente se graduasse

E: certo, professor. E aí como ficava a língua estrangeira nesse contexto que você tá descrevendo? Era diferente? Como é que funcionava?

P: desculpa. É que eu me empolgo e aí quero falar de tudo. Mas... eh... Na área de línguas, eu posso falar pelo inglês que eu tive na universidade, né? Não sei como funcionava com

meus amigos que faziam francês, espanhol, mas... Basicamente, foi como um curso desses de idiomas.

E: como um curso de idiomas?

P: é. Eu fiz inglês instrumental, um, dois, três, quatro, cinco e não sei, acho que tinha o seis também, mas a questão é que não tive uma disciplina direcionada pra discutir leitura em língua estrangeira. Na verdade, nem em português.

E: uhum.

P: Eu lembro que eu tive português, filologia, latim, eh... Chomsky, sabe? Aquelas árvores, gramática transformacional e... o que mais? Ah! Saussure. Esse é famoso em qualquer lugar.

(risos)

P: então. Foi só uma disciplina de lingüística que nós tivemos e como eu já disse, olha! Como eu!

(risos)

P: Então. No inglês nós usamos o headway e líamos, fazíamos exercícios de gramática, de listening. Nas provas às vezes nós fazíamos exercícios de listening e... Assim a leitura foi algo que, acho que posso dizer mais ligado a chamar nossa atenção pra coisas como palavras transparentes, palavras cognatas, falsos cognatos, aquelas técnicas de scanning, skimming, né?

E: sei.

P: eh... Estratégias de leitura. Mas isso, assim, era feito, eu acho que foi só uma das professoras que chamou nossa atenção pra essas coisas. Mas foi um momento assim isolado, sabe?

E: Uhum.

E: Mas daí vocês não tiveram alguma disciplina ou numa disciplina momentos pra discutir o ensino da leitura?

P: Não. é do jeito que eu já falei. Eu acho que mais que isso, nós tínhamos gramática. Nada assim pra refletir sobre o ensino de leitura em inglês e até mesmo assim a disciplina como um todo. É mais aquela coisa no final do curso, o estágio, né? Há uma supervisora pra cada habilitação, aí nós ministramos umas aulas pros nossos colegas de turma. A supervisora faz uma espécie de avaliação e aí nós vamos pro campo de estágio.

E: Certo. E... professor Carlos. Agora nós vamos pra o terceiro momento que ta relacionado a sua experiência como professor de língua estrangeira.

P: Uhum.

E: no inicio você falou de cursos de aperfeiçoamento, né? eu anotei aqui e... eu gostaria que você falasse um pouco... eh... nesses cursos que nós vamos fazendo de formação continuada, em congresso se há algo relacionado com leitura de um modo geral. Não necessariamente língua estrangeira.

P: olha. Já faz um ano, um ano e meio que eu fiz um curso de análise do discurso e nele eu vi alguma coisa sobre leitura. Foi um curso de curta duração, mas foi interessante. Eu::: gostei.

E: Uhum.

P: Aconteceu lá na federal, com uma professora que estava fazendo doutorado em São Paulo. Eu até tento aplicar, eh... trabalhar a partir das coisas que eles dizem nessa área, nessa teoria, né? a questão da linguagem não ser completa, de na leitura a gente levar em consideração o contexto de produção dos textos, a experiência de leitura do aluno e... eu acho até que eu já tava começando a trabalhar assim nas minhas aulas de leitura. Antes

mesmo de fazer esse curso por que nós temos que considerar a experiência de mundo do aluno, né? e o contexto do texto e o extralingüístico e... a linguagem não-verbal.

E: Sei.

P: E aí eu já vinha lendo uns livros da área de lingüística, ensino de língua estrangeira. Eu lembro que eu li um livro de, eu acho que era de lingüística ...eh... de dois autores...eh::: eu não me lembro dos autores agora, mas acho que foi nesse livro que eu tive um contato com essas metodologias, os métodos, né? direto, comunicativo e daí eu li um outro que é o oficina de lingüística e::: aí depois desse curso de análise do discurso, eu comecei a ler uns livros dessa área e::: o que mais? E alguns livros didáticos que nós professores recebemos nas escolas. Tem algumas dicas de como trabalhar com os textos, estratégias e outras coisas que eu já falei. São leituras que eu fui fazendo assim de maneira independente. Eu ia comprando uns livros e lendo, pra tentar fazer um trabalho um trabalho melhor em sala de aula com meus alunos. Crítico.

E: tudo bem, professor. Então você diz aí que ta querendo fazer um trabalho mais crítico com os alunos, né?

P: é. Uma leitura crítica. Pra eles refletirem sobre o que tão lendo.

E: então. Já que nós tocamos nessa questão da leitura crítica e eu vejo que lá no plano anual da disciplina isso ta colocado também e... eu gostaria que primeiro você falasse um pouco da elaboração desse documento. Como é que foi? Quem participou?

P: bem. Aqui na escola nós estamos com inglês e espanhol, né? começou esse ano.

E: inglês e espanhol?

P: é. E é como está lá na ldb, né? duas opções de língua estrangeira. Eu já tava pedindo pra isso acontecer há muito tempo por que trabalhar com salas de mais de quarenta alunos não é fácil não. lá na outra escola onde trabalho ainda é essa média por que lá é fundamental, mas acho que também vai mudar daqui a algum tempo.

E: só pra registrar aqui professor. Com quantas turmas você ta trabalhando este ano?

P: Eh... oito aqui mais... deixe me ver... dez, onze... acho que são dezenove.

E: Uhum.

P: é por que no ensino fundamental eu pego umas turmas de quinta e sexta que só tem uma aula por semana. Aí pra completar a carga horária eu acabo ficando com muitas dessas turmas. Eh... e olha que minha situação é... eu acho que é até boa por que um professor de artes pega umas dezesseis turmas só numa escolas dessas.

E: muito mesmo.

P: Aqui no ensino médio são apenas oito turmas, né? e agora ficou bem melhor com o espanhol por que o número de alunos por sala diminuiu. Pelo menos na primeira série por que os alunos que tão no segundo e no terceiro ano vão continuar com o inglês. Aí aos poucos no ano que vem já vai haver umas turmas de espanhol na segunda série. É bom assim.

E: e as aulas acontecem em horários diferentes?

P: Não. é no mesmo horário. Os alunos que estudam inglês ficam na sala onde já estão e... no caso os alunos de espanhol vão pra outra sala.

E: Uhum. Ok, professor. Vamos retomar a questão do plano anual, né?

P: Opa! Desculpa.

E: não, não, não. tudo bem. Então. Como é que foi a elaboração desse plano?

P: Olha. As aulas começaram por volta de março e::: é. Foi março já pra abril e::: e foi durante a semana pedagógica que a gente elaborou o plano, assim, cada um ia fazendo sugestões, mas cada professor tem que ter seu plano.

E: Certo.

P: E::: no caso, na minha área, uma das supervisoras trouxe um plano que era... era mais uma lista com conteúdo gramatical de cada série. Daí ela pediu pra que nós elaborássemos um plano anual pra cada série. No caso, eu tô trabalhando com a primeira, né?

E: Uhum.

P: Então nós elencamos o conteúdo que a universidade pede, né? o conteúdo gramatical e além desse conteúdo, nós colocamos... o que mais? Ah! Eu achei que seria bom uma metodologia, né? Assim qual seria o enfoque do nosso trabalho?

E: certo.

P: mas, nós... Eu coloquei essa parte aí da metodologia... acho que posso falar assim tem mais o meu dedo.

E: Ah, tá.

P: então, eu coloquei lá, eu falo de leitura crítica, né? Então. Na metodologia eu coloquei que é considerar a experiência de leitura do aluno, as experiências...eh... também levar em consideração o contexto de produção do texto, né? A palavra é... condições. É. Lá o termo que eles usam é condições de produção do texto, né? nem tudo tá no texto, né? a linguagem não é completa, né? tem mais outra coisa que eu não me recordo agora e... eu acho que é isso, né? Não é só o leitor, ou o texto, ou autor, né? Então, por isso eu coloquei isso. Essa sugestão foi minha. E eu acho que eu já falei dos parâmetros, né? Eu acho ali que, eu concordo com o que tá ali nos parâmetros. Acho que dá pra juntar as duas coisas. A questão da leitura crítica. Ler criticamente um texto, se posicionar em relação ao que, no caso, tá sendo lido na aula, né? e estimular essa coisa do pensamento crítico, né?

E: uhum.

P: Mas daí cada professor escreve sua metodologia, né? A maneira como pretende trabalhar.

E: Certo.

P: A avaliação, por exemplo. Eu não faço aquelas provas de marca-marca, loteria. Eu acho que o aluno tem que escrever, argumentar, mesmo que a resposta, no caso de compreensão textual, seja dada em português. Daí a avaliação acontece toda semana, eles lêem textos, escrevem com base nos textos que eles lêem. Eu faço jogos pra trabalhar vocabulário, gramática e por aí vai.

E: Tudo bem, professor. E::: você disse que o plano foi elaborado durante a semana pedagógica, né?

P: É. Na verdade foi num dos dias da semana que nós nos reunimos pra fazer o plano.

E: Ah!

P: É. Porque nós discutimos também outras questões eh::: se alguém já tem algum projeto pra ser desenvolvido durante o ano e::: o calendário das aulas, né? aula aos sábados, número de alunos por turma e... durante o ano a gente vai fazendo outras reuniões pra discutir outras questões que vão surgindo, né? o ppp, avaliação, indisciplina

E: ppp?

P: É. O projeto político pedagógico.

E: Ah!

P: Eu tô até em débito com as reuniões do projeto.

E: Em débito?

P: É. Eu não tenho... ido. Mas eu tô vendo minha agenda pra conciliar os horários das escolas. É aquela correria. cê sabe, né?

E: Entendo. E nessas outras reuniões vocês retomam o que foi planejado? Tem alguma reunião com a supervisão, com outros professores pra rever esse planejamento?

P: Olha. Eu posso falar do meu turno. Em termos de reunião pra ver, pra::: pra ver plano de aula e::: e o plano anual que a gente faz lá no início do ano, pra discutir isso não tem não.

E: uhum.

P: Tem uns momentos assim breves em que perguntam se os professores estão no mesmo conteúdo, né? o matutino e o vespertino. E a gente fala de::: de que mais? Indisciplina, o rendimento dos alunos e::: nota de aluno... essas coisas.

E: uhum.

P: mas eu acho que as conversas que nós temos nos horários vagos ajudam. Enquanto nós estamos corrigindo, lendo alguma coisa a gente dá sugestões pro colega, fala de estratégias que ta usando pra ajudar na compreensão dos textos e::: eu acho que cada professor tem que ir adaptando a proposta de acordo com as turmas que ele tem, né? Você não acha?

E: Eh... adaptação é algo que, eu acho que a gente ta sempre fazendo. Concordo.

P: então. Eh::: o que mais que eu posso dizer? Eh::: lá no plano, eh::: por exemplo, eu acho que todo mundo coloca aquelas competências que tão nos PCNs, mas na hora da metodologia, na maneira de trabalhar, eu acho que cada professor segue uma jeito, uma teoria, tenta trabalhar de uma forma.

E: É. Os PCNs funcionam como sugestão, né? E::: mas assim em termos de querer trabalhar com, eh::: como está lá na tua metodologia de condições de produção, aquilo que você já falou aqui de sugerir essa forma de trabalho com::: com base na análise de discurso é uma coisa que é mais do teu plano, né?

P: É. Na verdade é como você tá falando aí. PCN é sugestão. Então quando nós estávamos preparando os planos anuais e essa sugestão de, de metodologia foi eu quem fiz. Mas é do jeito que eu já disse, cada um dá sua sugestão, faz sua metodologia.

E: Certo, professor. Só retomando um ponto aqui. Eh... você falou que... eu anotei aqui...um momentinho... Você falou que tá tentando trabalhar com, tá tentando por em prática, aplicar a teoria, né? Realizar um trabalho com seus alunos a partir dos pressupostos da análise de discurso?

P: é. Mas eu ainda não... ainda não domino essa teoria, mas eu penso que já estou fazendo alguma coisa nesse sentido.

E: Hum. E::: você poderia me falar um pouco como é que ta sendo esse processo?

P: Olha. Assim em termos de prática, quando eu levo um texto pra sala de aula, eu peço aos meus alunos pra que eles questionem o que ta dito no texto, com base na, no contexto, nas condições em que o texto foi escrito. Quando o texto tem alguma imagem, figura, eu peço pra eles considerem essas imagens, pra não ficar só no lingüístico, né?

E: Hum.

P: E... Eu também peço que eles pensem no sentido possível em que as palavras tão sendo usadas no texto, nas relações que esse texto pode manter com outros textos. A gente trabalha também aquelas estratégias de leitura pra ajudar na interpretação. Eu faço um trabalho com vocabulário, antes da leitura do texto, né?

E: E como é que é esse trabalho?

P: Ah! Eu seleciono algumas palavras do texto que eu suponho que::: que os alunos provavelmente não saibam o significado e preparo uns exercícios, jogos.

E: Uhum.

P: E::: Daí eu acho que os alunos vão interagindo com o texto e::: a questão das significações pro texto ficam mais claras pra eles.

E: Certo, professor. E

P: Nossa.

E: Nossa? O que foi?

P: Não. é que eu to falando aqui dessas coisas de análise de discurso e... às vezes, ah! Deixa pra lá. A gente vai aprendendo.

E: ah!... essas questões de leitura nessa perspectiva?

P: É.

E: Ah! Mas as dúvidas fazem parte do jogo. Eu também já conheço alguma coisa. Fiz uns cursos. Mas é com a prática que a gente vai compreendendo e

P: Com a prática e os colegas de trabalho, né?

(Risos)

E: É. Então, professor. Acho que por hoje já é suficiente.

P: Opa! Se precisar, estamos aqui.

E: Tá certo. Então, essa foi nossa conversa com o Carlos, que trabalha com língua inglesa e portuguesa e que cedeu um pouco do seu tempo pra nós gerarmos nossos dados pra pesquisa. Ok.

### **Textos usados nas aulas selecionadas para análise**



Man discovered colors, invented painting.  
Woman discovered painting, invented make-up.

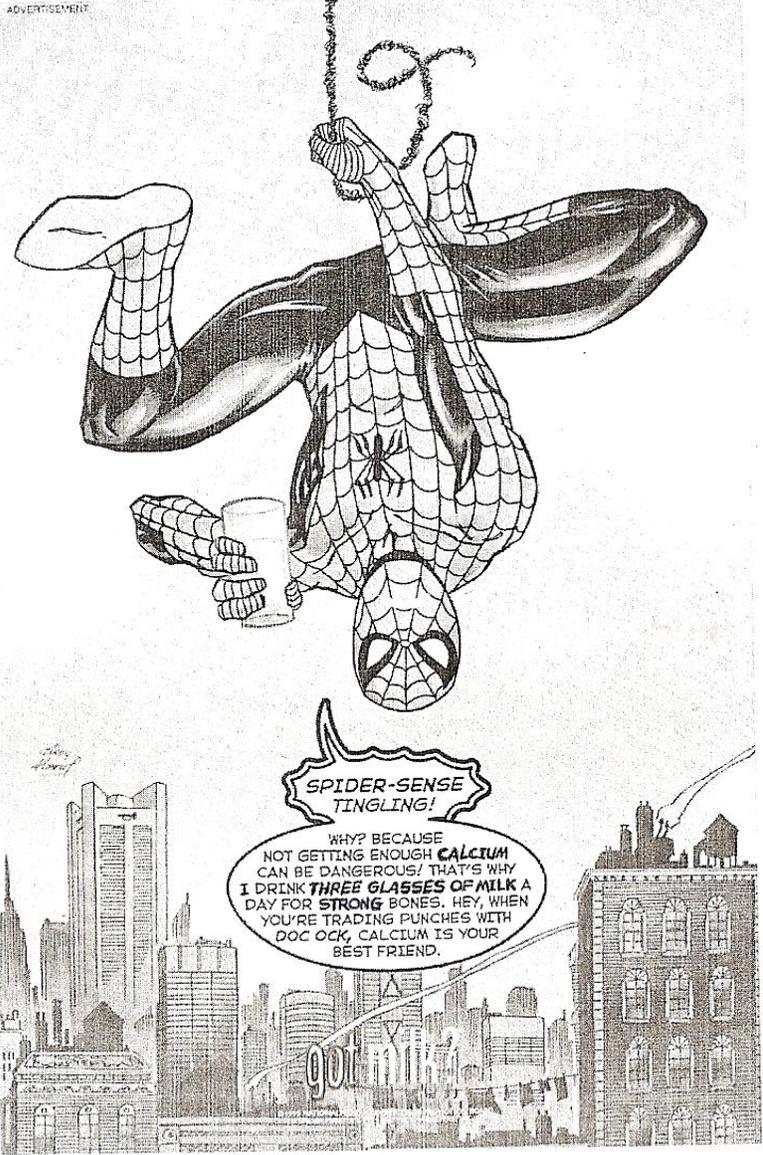
Man discovered speech, invented conversation.  
Woman discovered conversation, invented gossip.

Man discovered agriculture, invented food.  
Woman discovered food, invented diet.

Man discovered friendship, invented love.  
Woman discovered love, invented marriage.

Man discovered trade, invented money.  
Woman discovered money,  
and man was a complete mess after that.

ADVERTISEMENT



SPIDER-SENSE  
TINGLING!

WHY? BECAUSE  
NOT GETTING ENOUGH **CALCIUM**  
CAN BE DANGEROUS! THAT'S WHY  
I DRINK **THREE GLASSES OF MILK** A  
DAY FOR **STRONG BONES**. HEY, WHEN  
YOU'RE TRADING PUNCHES WITH  
**DOC OCK**, **CALCIUM** IS YOUR  
BEST FRIEND.

READY TO READ



Professor: Se desejar, tocar o áudio (faixa 8).



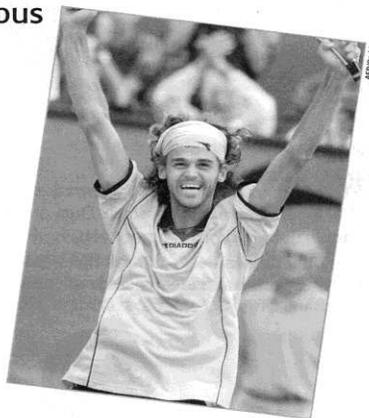
This is Guga. He is a famous tennis player.

In fact, "Guga" is his nickname.

His real name is Gustavo Kuerten.

He is one of the best tennis players in the world!

He's great! And he is Brazilian, of course!  
From Florianópolis, Santa Catarina.



Parte de um dos capítulos do documento por meio do qual se está fazendo o diagnóstico, para a construção do projeto político pedagógico da escola.

Dimensão 5

## Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola



Ilustração de um grupo de profissionais da escola (professores, funcionários) reunidos em uma sala de reunião, discutindo documentos e planejando o trabalho. Há uma planta, um relógio, um calendário e um computador no ambiente.

Todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objetivos do projeto político-pedagógico. Os professores são responsáveis por aquilo que os especialistas chamam de *transposição didática*, ou seja, concretizar os princípios político-pedagógicos em ensino-aprendizagem. Cada um dos demais profissionais tem um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende apenas da sala de aula, mas também da vivência e da observação de atitudes corretas e respeitadas no cotidiano da escola. Tanta responsabilidade exige boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio. Para tanto, é importante que se garanta formação continuada aos profissionais e também outras condições, tais como estabilidade do corpo docente, o que incide sobre a consolidação dos vínculos e dos processos de aprendizagem, uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos, salários condizentes com a importância do trabalho, etc.

### Indicadores e perguntas

- **1. Habilitação**
- **1.1.** Todos os professores que trabalham na escola têm habilitação (formação inicial) necessária para o exercício de sua função?
- **1.2.** Os demais funcionários da escola também têm habilitação para o exercício de suas funções?
- **1.3.** Se a resposta para alguma das duas perguntas anteriores for negativa, a comunidade escolar reivindica oportunidades para que todos se habilitem para o exercício de seu trabalho?

Explicar resumidamente as razões da cor atribuída pelo grupo ao indicador *Habilitação*.

Apartir de todos os professores têm habilitação, existem casos em que alguns assumem disciplinas que não estão relacionadas com sua área de atuação.  
Existem funcionários que não são habilitados para determinada função.

## 2. Formação continuada

- 2.1. Todas as pessoas que trabalham na escola têm oportunidades de se atualizar e participar de cursos e ações de formação?
- 2.2. Os cursos e as ações de formação correspondem às expectativas de quem participa?
- 2.3. Os profissionais se mobilizam para reivindicar ou organizar as atividades de formação que lhes interessam?
- 2.4. Os professores e coordenadores pedagógicos sempre se reúnem para a discussão dos planos de aula e da proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas)?
- 2.5. Caso as reuniões pedagógicas aconteçam, elas ajudam a melhorar a prática pedagógica?
- 2.6. Professores e coordenadores pedagógicos participam de formações que os ajudam a trabalhar com alunos com deficiência, atuando de acordo com o paradigma "inclusivo"?
- 2.7. Professores e demais profissionais são remunerados pelo tempo dedicado ao trabalho pedagógico realizado fora da sala de aula?

Explicar resumidamente as razões da cor atribuída pelo grupo ao indicador *Formação continuada*.

Nem sempre as reuniões são direcionadas para práticas pedagógicas.  
A Secretaria de Educação não oferece cursos aos funcionários. Caso tenha curso de formação os funcionários não são lembrados, e se alguém participa não repassa as informações. Os professores nas poucas reuniões falam a respeito de formação, mas fica só na reunião.

<sup>1</sup> De acordo com o chamado "paradigma inclusivo", crianças e adolescentes com deficiência devem ser matriculados em escolas e salas de aulas onde estudam crianças e adolescentes sem deficiência. Instituições especiais ou salas especiais acarretam segregação: a pessoa com deficiência fica condenada a um processo de socialização mantido a distância. A convivência ensina crianças e adolescentes a respeitar as diferenças, evitando preconceitos e discriminações. Os educadores, entretanto, precisam estar preparados para lidar adequadamente com esses alunos na sala de aula e em outros espaços educativos.

