

**Universidade de Taubaté**

**Erika Athiê Fernandes**

**Esse estranho que é muito familiar: a heterogeneidade de  
uma professora de Inglês (LE) em relação à leitura**

**Taubaté – SP**

**2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Erika Athiê Fernandes**

**Esse estranho que é muito familiar: a heterogeneidade de  
uma professora de Inglês (LE) em relação à leitura**

Dissertação apresentada para obtenção do certificado do título de mestre pelo curso de Lingüística Aplicada do departamento de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Estrangeira

Orientadora: Professora Doutora: Elzira Yoko Uyeno.

**Taubaté – SP**

**2009**

**ERIKA ATHIÊ FERNANDES**

**ESSE ESTRANHO QUE É MUITO FAMILIAR: A HETEROGENEIDADE DE UMA  
PROFESSORA DE INGLÊS (LE) EM RELAÇÃO À LEITURA**

Dissertação apresentada para obtenção do certificado do título de mestre pelo curso de Lingüística Aplicada do departamento de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté.  
Área de concentração: Língua Estrangeira  
Orientadora: Professora Doutora: Elzira Yoko Uyeno.

**Data:** \_\_\_\_\_

**Resultado:** \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof .Dr.**\_\_\_\_\_ **Universidade de Taubaté**

**Assinatura**\_\_\_\_\_

**Prof. Dr.**\_\_\_\_\_

**Assinatura**\_\_\_\_\_

**Prof. Dr.**\_\_\_\_\_

**Assinatura**\_\_\_\_\_

---

***Este trabalho é dedicado***

*À minha amada mãe que desde o primeiro momento acreditou em mim, principalmente, quando nem eu acreditava que seria capaz. (Mãezinha, Conseguimos!)*

*Ao meu caçador de Pipas, o anjo que caminha de mãos dadas comigo. Meu irmão, sem o qual não teria felicidade alguma na vida! Obrigada por me fazer sorrir.*

*Aos meus avós, as pessoas que iluminam meus passos, aquecem meu coração e sempre me estendem as mãos. AMO vocês!*

*Ao homem com quem escolhi brindar minhas vitórias, chorar minhas angústias e abraçar o Futuro. Rodrigo valeu o apoio, todo o amor e a vontade de me ver Vencer! Também, amo você.*

***Agradecimentos especiais:***

*À Professora Dra. Elzira Yoko Uyeno, por ter sido mais que orientadora, mas amiga e companheira de todos os meus anseios na elaboração desta pesquisa e por me mostrar a educação com outros olhos. Meus eternos agradecimentos!*

*À Professora Dra. Eliana Brito, por apontar-me caminhos através da palavra amiga e, principalmente, por confiar em mim. Muito Obrigada!*

*À turma de 2007 de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté, minha doce sala, que participou dos meus momentos difíceis e que iluminou a nossa sala de aula em todas as nossas discussões. Adoro vocês, Vamos colher os frutos merecidos!*

## **Agradecimentos**

À Universidade de Taubaté, pelas possibilidades oferecidas no processo de elaboração da minha pesquisa.

Ao meu pai, de quem alimento a certeza de ter torcido por mim em mais esta etapa.

À minha linda tia Violeta e aos primos queridos, por almejarem esta conquista tanto quanto eu. Titia, obrigada pelo apoio e pelas rezas.

Aos tios do meu coração que lá no começo de tudo, ainda na incerteza, já olhavam por mim, algo que, jamais esquecerei e pelo qual sempre serei grata! Tio Victor e Débora, meus eternos agradecimentos.

Ao meu tio Michel que, por mais cansado que estivesse, ouviu-me atentamente durante todo o meu percurso. Tio, Zel, vocês fazem parte desta conquista, obrigada!

Aos meus padrinhos que, por mais que a vida corra, vestem a camisa do meu time. Tio Zé e tia Sandra. Que Deus os abençoe sempre!

À minha futura “sogra”, Ana Maria. Obrigada por todo pensamento positivo!

À minha doce galera de “ralação”: Alciene, Patrícia, Cida, Beth e Anderson. Valeu pelos cafés, pelas “baladinhas” (totalmente necessárias), pelas caronas, pela união, pelas conversas e estudo, estudo, estudo...

Aos meus grandes amigos: Bola, Paty, Pre, Natalia e William por ouvirem atentamente cada palavra sobre este trabalho com entusiasmo. Valeu pela força!

Aos meus alunos e colegas de trabalho, por presenciarem dia a dia todos os meus pensamentos e minhas descobertas. Obrigada do fundo do meu coração!

***“Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o que, com frequência, poderíamos ganhar, por simples medo de arriscar a nos conhecer”.***

***William Shakespeare.***

## Resumo

A formação continuada de professores de Inglês como Língua Estrangeira é o tema desta dissertação. A delimitação do tema foi determinada pela detecção da falta de tradição de pesquisas pelo professor pelas quais ele se auto-analisasse e desenvolvesse o seu próprio processo de formação continuada, por meio de diários e filmagens de suas aulas. A carência desse tipo de pesquisa teria como possível explicação a determinação do professor por uma tradição cartesiana de um sujeito controlador de suas ações e discursos que o leva a acreditar que transpõe fielmente as teorias de leitura em língua estrangeira que pretende transferir para seu cotidiano pedagógico. Assumiu-se como sujeito esta pesquisadora que era a principal incomodada com a maneira que o professor trabalhava a leitura em inglês, mas que não sabia como ela própria trabalhava. Submetidos os dados coletados constituídos de folhas de diário redigidas a respeito de minha atividade como professora de leitura em Língua Inglesa numa escola de línguas e de gravação em áudio das aulas relativas aos diários, mostrou-se significativa a presença de incongruências. Fundamentando-se na perspectiva da Análise do discurso de Linha Francesa, estabeleceu-se como problema desta dissertação essa incongruência entre o que a professora e pesquisadora acreditava estar ensinando sobre leitura em inglês e o que efetivamente ensinava. A hipótese para essa incongruência é que, enquanto sujeito sócio-histórico, portanto, em constante movimento, ao ter acesso a teorias de ensino e aprendizagem de leituras como mestrandas, a professora e autora desta dissertação, também estava em processo de aprendizagem de teorias de leitura. Como objetivo geral, esta pesquisa visou a contribuir para as pesquisas em Lingüística Aplicada, no que diz respeito à formação do professor de línguas estrangeiras. Como objetivo específico, visou a analisar a prática e o discurso sobre o fazer pedagógico da professora em questão, no ensino de leitura em inglês, buscando na materialidade lingüística do discurso, possíveis indícios de mudanças que ocorriam e que eram responsáveis pelas incongruências entre o que ela julgava ensinar e o que efetivamente ensinava. Resultados da análise revelaram que, embora não se tenha confirmado precisamente a hipótese de partida de que elas se deviam a mudanças pelas quais eu estaria passando, comprovaram que o acesso a teorias de ensino e aprendizagem de leituras promovia mudanças das quais não tinha conhecimento. O confronto entre o que escrevera no diário e as aulas gravadas, procurando vencer a decepção e as frustrações dos questionamentos sobre seus procedimentos e comparações com professores que me precederam por parte de seus alunos, permitiram-me compreender a heterogeneidade de que é constituída. Os resultados da análise revelaram que duas naturezas de incongruências: uma de ordem dos efeitos de sentidos da palavra "leitura" e a outra de ordem da heterogeneidade constitutiva do professor e de seus alunos. Esse olhar suscita uma coragem da verdade foucaultiana, uma coragem de se transformar pela articulação entre dizer e fazer, entre teoria e prática, entre palavra e ato, tão necessária ao fazer pedagógico.

**Palavras-Chave: Formação continuada de professores. Heterogeneidade. Auto-análise. Leitura em LE. Discurso.**

### **Abstract:**

The continued formation of English Teachers as Foreign Language is the subject of this work, notices about no tradition at subsidies on teacher's work in classroom in what it says respect to the education of reading in English language, portraying the lack of tradition of the professor in analyzing yourself and in developing its proper process of continued formation by means of daily and filmings of its lessons. The lack of this type was determined for a cartesian tradition of a controlling citizen of its action and speeches, the professors of Foreign Language, they believe that they faithful transfer the theories of reading in foreign language that intend to transfer, theories that they had access in College, courses of update or daily specialization for its pedagogical practice. Ahead of this, The writer chose herself as subject of this research that was the main one bothered with the way that professor worked reading in English, but that not wise person as proper it worked. The same one, passed, then, to the collection of data, necessarily, to write a daily one on her activity as teacher of reading in a school of languages and to record in audio the relative lessons to the daily ones. Assumed the perspective of the Analysis of the speech of French Line, it was established as problem of this research is in, between, what the researcher believed to be teaching on reading and what effectively it taught. The hypothesis for this, was that, while the subject partner-description is in constant movement, when having access the theories of education and learning of readings, the author of this paper, also was in process of learning of reading theories. As objective generality, this research aimed at to contribute for the Education Researches, specifically, for the research in Applied Linguistics, in what it says respect to the formation of the foreign language Professor. As specific objective, it aimed at to analyze practical and the speech on pedagogical making of the teacher in question, in the education of reading, searching to find, in the materiality linguistic by the speech produced in the lessons and the daily, possible changes that occurred about what She judged to teach and what effectively taught. This research was carried through in a institute of languages in Mogi das Cruzes, São Paulo, where the researcher and author acted as English teacher, for the intermediate level and also is the citizen of this research; it leads, also, in consideration its group whose the younger student was 18 years and the oldest, 52. Results of the analysis composed have even so not confirmed necessarily the hypothesis of which it left of that they had the changes for which She would be passing, had proven that the access, of the teacher and researcher, the theories of education and learning of readings promoted changes of which it did not have knowledge. The confrontation between what it writes in daily and the recorded lessons, looking for win the disillusionment and the frustrations of the questioning on its procedures and comparisons to professors had preceded who it on the part of its pupils, had allowed to understand the heterogeneity that we are constituted of. The analysis, show up, that they had disclosed that two were its natures: one of order of the effect of the word "reading" and to another one of order of the professor's heterogeneity.

**Key-words: Teacher's development. Heterogeneity. Auto-analysis.  
Foreign Language Reading. Speech.**

## Sumário:

<b>INTRODUÇÃO</b>	p.11
<b>PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	p. 18
<b>CAPÍTULO 1 – Análise do Discurso de linha francesa</b>	p. 19
1.1) Do estudo de textos à Análise do Discurso de Linha Francesa	p. 19
1.2) O cuidado de si: a visão ideológica	p. 22
1.3) Sujeito e discurso	p. 27
1.4) Heterogeneidade, sujeito e discurso	p. 35
<b>CAPÍTULO 2 – TEORIAS DE LEITURA</b>	p. 43
2.1) Contextualização da leitura em Língua Estrangeira	p. 43
2.2) Teorias Interacionista	p. 51
2.3) Leitura sob o olhar discursivo	p. 56
<b>PARTE II – ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA</b>	p. 62
<b>CAPÍTULO 3 – CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA</b>	p. 63
3.1) Condições de Produção ampla do Discurso	p. 64
3.2) Condições de Produção restrita do Discurso	p. 67
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA</b>	p. 72
4.1) Heterogeneidade, incongruências e conhecimento de si	p. 73
4.2) Heterogeneidade, estranhamento e Subjetivação	p. 83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	p. 99
<b>REFERÊNCIAS</b>	p. 102

## Introdução<sup>1</sup>

Vários Lingüistas Aplicados, nos últimos anos, têm mostrado, em seus estudos e pesquisas, a necessidade de o professor aprender a lidar com a diversidade de situações que a Escola e, mais especificamente, a sala de aula oferece como lugar do processo de ensino-aprendizagem (CORACINI, 1997). No âmbito da Lingüística Aplicada, tem se defendido a inter (trans) disciplinaridade como uma das formas de dar conta dos diferentes problemas de uso da linguagem (MOITA LOPES, 1996).

Atuando em sala de aula, há cerca de 8 anos, tenho constatado vários problemas relativos ao ensino e aprendizagem de língua.

Essa constatação e preocupação em compreender esses problemas levaram-me de volta à universidade até tornar-me pesquisadora e sujeito da pesquisa que resultou nesta dissertação.

Faz-se necessário salientar que, quebrando a ordem do discurso acadêmica que rege as dissertações de mestrado *strictu sensu*, depois de várias versões redigidas em primeira pessoa do plural e em terceira pessoa, foi-me imperioso optar pela redação desta dissertação em primeira pessoa do singular. Essa decisão foi necessária para conseguir conferir uma coerência em minha redação, uma vez que analiso a mim mesma.

Formei-me em um instituto de idiomas em língua inglesa e graduei-me em Letras com habilitação para o ensino de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa (doravante LI) e de suas respectivas literaturas. Em meu trabalho de conclusão de curso, nomeado “A sombra de um homem – A construção da personagem “gato”, no

---

<sup>1</sup> Esta dissertação se insere no projeto “Subjetividade e ensino de línguas” que, por sua vez, se insere no grupo de pesquisa CNPq/Unitau, “Subjetividades e identificações: efeitos de (d)enunciação” ambos sob coordenação da professor e doutora Elzira Yoko Uyeno.

conto “The Black Cat” de Edgard Allan Poe” (2004), busquei entender como essa personagem ganhava certas características humanas, produzindo, no leitor, impressões de que se tratava de um ser real dentro da trama.

Ainda na universidade, no período da graduação e num programa de iniciação científica (PIBIC), investiguei, dentro de uma outra linha de pesquisa que priorizava as teorias sócio-interacionistas, o trabalho da oralidade em Língua Inglesa, na rede pública de ensino, elegendo as crenças que os professores em exercício assumiam como objeto do estudo. Na essência, a grande pergunta de pesquisa era saber por que, após sete anos de contato com a língua inglesa, o aluno não conseguia formular pequenos enunciados na língua-alvo.

Como especialista em metodologia do ensino da língua inglesa, com a monografia cujo título foi “A química da língua Inglesa – um estudo sobre as crenças dos alunos do curso técnico em química a respeito da leitura em Língua Estrangeira” (2006), visei identificar o conceito de leitura do educando em foco e investigar suas crenças e o efeito que elas exerciam na prática da leitura em Inglês.

Nesse ponto de minha vida profissional, lecionava num grande colégio em minha cidade, “Mogi das Cruzes”, para o nível de ensino médio e para o ensino técnico, um fato que despertou curiosidade: embora tivesse preparado minhas aulas passo a passo, de acordo com os resultados da minha última pesquisa, elas não percorriam os caminhos que havia traçado. Notei que me faltavam subsídios sobre o trabalho do professor em sala de aula no que diz respeito ao ensino de leitura em língua inglesa, e foi essa inquietação que me levou de volta à universidade, tentando ingressar num programa de Mestrado em Lingüística Aplicada.

Passado o processo seletivo, chegou o momento de ter de escolher as disciplinas que deveria cursar. Tendo me inscrito nas disciplinas obrigatórias e nas relativas à perspectiva sócio-interacionista na qual minha pesquisa se pautava.

No meio da caminhada relativa ao cumprimento dos créditos concernentes ao mestrado, lembrando ao leitor que essas leituras suplementares em Foucault ocorriam simultaneamente ao desenvolvimento de minha dissertação em outra linha de pesquisa, muito do que descobria fazia sentido para mim e respondia alguns de minhas indagações interiores, embora soubesse que não poderiam ser usadas para a perspectiva que me levava de volta à universidade, pela qual havia sido acolhida no programa de mestrado e que fundamentaria minha pesquisa.

Continuando a revisão bibliográfica sobre pesquisas em formação do professor de línguas, encontrei em Larrosa (1994) o apontamento para o cenário educacional e científico, retratando a falta de tradição do professor em se auto-analisar e em desenvolver o seu próprio processo de formação continuada por meio de diários e filmagens de suas aulas. A carência desse tipo de pesquisa teria como possível explicação a detecção por Uyeno (2007) de que, determinados por uma tradição cartesiana de um sujeito controlador de suas ações e discursos, os professores de Língua Estrangeira (doravante LE), crêem que transferem fielmente as teorias de leitura em língua estrangeira que pretendem transferir, teorias essas a que tiveram acesso em licenciatura, cursos de atualização ou especialização para seu cotidiano pedagógico.

Passei a pensar que minha pesquisa de mestrado não deveria ocorrer com outros colegas de profissão, porque não teria efeito. Deveria ter como sujeito de pesquisa esta pesquisadora que era a principal incomodada com a maneira que o

professor trabalhava a leitura em inglês, mas que não sabia como ela própria trabalhava.

Essas foram as primeiras motivações que deram origem ao primeiro projeto de pesquisa pelo qual eu pudesse me auto-observar, para que pudesse analisar meus procedimentos em sala de aula em relação ao meu ensino de leitura em LI – projeto esse que eu viria a não realizar. Passei, então, à coleta de dados, mais precisamente, a escrever um diário sobre minha atividade como professora de leitura em LI numa escola de línguas e a gravar em áudio minhas aulas relativas aos diários.

É necessário que reconheça que os primeiros momentos da constatação da incongruência entre o que supunha que fazia e o que efetivamente fazia deixou-me desconcertada a ponto de pensar que não estava suficientemente preparada como professora de LI. Passado esse primeiro impacto que me levou, inclusive, a evitar os dados já coletados, notei que havia encontrado aí o problema que exigia uma pesquisa: por que havia incongruência entre o que eu acreditava estar ensinando sobre leitura em LI e o que efetivamente ensinava?

Nesse momento de meu percurso como mestranda, percebi que não mais conseguiria analisar os dados de minha pesquisa a esse tempo já coletados se não pela perspectiva discursiva.

A hipótese para essa incongruência é que, enquanto sujeito sócio-histórico, portanto, em constante movimento, ao ter acesso a teorias de ensino e aprendizagem de leituras como mestranda, eu também estava em processo de aprendizagem de teorias de leitura.

Como objetivo geral, esta pesquisa visou a contribuir para as pesquisas em Educação, mais especificamente para as pesquisas em Lingüística Aplicada, no que diz respeito à formação do professor de línguas estrangeiras.

Como objetivo específico, visou a analisar a minha prática e o meu discurso sobre o meu fazer pedagógico no ensino de leitura em LI, buscando encontrar, na materialidade lingüística do discurso produzido nas aulas e nos diários, possíveis mudanças que ocorriam em mim e que eram responsáveis pelas incongruências entre o que eu julgava ensinar e o que efetivamente ensinava.

As perguntas de pesquisa norteadoras são: 1) Quais foram as teorias de leitura que como professora pretendia ensinar a meus alunos e quais as que efetivamente lhes ensinava? 2) Houve mudanças em mim que eu não percebi e que deflagraram no meu fazer docente ou em meus diários?

Estabelecidos esses objetivos, este trabalho assume a importância de se olhar para o sujeito-professor e para o seu discurso, singularmente, como propõe a Análise do Discurso de linha Francesa, ou dito de outra maneira, a importância de se problematizar o sujeito e seu dizer para atingir a particularização do indivíduo (FOUCAULT, 1979), sob a expectativa de que o levará a entender suas relações sociais e seu trabalho docente, isto é, a buscar uma reflexão em uma determinada ação praticada pelo sujeito-professor e compreender porque ele faz o que faz do jeito que faz (CORACINI, 1997).

Em se tratando da atividade de leitura em LE, embora se fale da dificuldade do trabalho, notam-se poucos estudos a respeito da prática de professores em relação ao seu próprio trabalho com a leitura em LI, conforme afirmado anteriormente; a grande maioria dos trabalhos publicados está preocupada em analisar a prática do outro e em propor ao professor conselhos e sugestões.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de LE, é possível afirmar que, por si só, o aluno não consegue interagir diante de um texto em LE, isto é, entender que a leitura é mais do que a mera decodificação de informações encontradas numa página impressa e que, para o ato da leitura, é extremamente importante à formação e a informação que ele traz para proceder à leitura do texto (CORACINI, 2005; MASCIA, 2005; UYENO, 2005).

Conquanto sejam evidentes a má formação do aluno e as condições inadequadas oferecidas pela Escola, este estudo se alinha às preocupações em tentar analisar práticas de ensino do professor em relação à leitura e identificar o que se passa com o professor de línguas, a partir do “discurso que evidencia a sua verdade” (FOUCAULT, 1979, p.36).

Retomando-se a configuração da pesquisa desta dissertação, trata-se de uma auto-análise sobre o trabalho com a leitura em Inglês com meus alunos; mais especificamente, a auto-análise visa a rastrear, no discurso da professora e pesquisadora deste estudo, a forma com que a mesma trabalha a leitura em LI, forma esta a que se teve acesso por meio de um diário redigido por mim e das gravações de algumas aulas ministradas por mim.

Assim, esta pesquisa espera poder contribuir para o trabalho de professores de LE e mesmo de Língua Materna (LM) em formação e em exercício que visam constante desenvolvimento profissional para irem ao encontro das necessidades da Escola de nossos dias.

Esta pesquisa foi realizada em um instituto de idiomas situado na cidade de Mogi das Cruzes, situada no Estado de São Paulo, onde a pesquisadora e autora desta dissertação atuou como professora de Inglês, para o nível intermediário e

também é o sujeito desta pesquisa; leva, também, em consideração a sua turma cujo estudante mais jovem tinha 18 anos e o mais velho, 52.

A escola mencionada trabalha com material didático desenvolvido por uma das diretoras do colégio, no qual aparece, especificamente, no livro do professor, em todas as aberturas de aula, um guia para ser seguido por ele, pois é esse material e as aulas uniformes que caracterizam a metodologia do instituto. Essa característica impossibilita, assim, o planejamento, diferenciado, do professor de suas próprias aulas.

Considerando que a aula é uma construção conjunta – embora o foco da pesquisa estivesse na pesquisadora –, os alunos foram consultados quanto à disponibilidade e aceitação, por escrito, da participação da coleta dos dados, ao longo da qual foram filmados durante 6 aulas, tendo eu também participado da filmagem com o intuito de observar a minha prática de ensino; ao mesmo tempo, como pesquisadora, redigi um diário reflexivo sobre a minha própria prática docente. Assim, o foco da pesquisa está na prática da minha docência, tendo como objetivo confrontar o que eu julgava propor como ensino-aprendizagem da leitura em Inglês e a minha prática de ensino efetiva em sala de aula.

Visando nortear a leitura desta pesquisa em relato, antecipa-se que, na primeira parte são apresentados os pressupostos teóricos, na segunda parte as condições de produção do discurso e a análise do corpus de pesquisa.

# PARTE I

  

# PRESSUPOSTOS

  

# TEÓRICOS

*“Não será preferível ler, entender, verificar e até mesmo voltar do que cortar-lhe a cabeça?”*

Fiodor Dostoievski.

## **Capítulo1 - “Análise do Discurso de linha francesa”**

Este capítulo consta de cinco sub-capítulos que incorporam alguns conceitos relevantes da Análise do Discurso de Linha Francesa necessários para o empreendimento das análises da pesquisa desta dissertação.

### **1.1) Do estudo de textos à Análise do Discurso de Linha Francesa**

Embora sob o nome de Análise do Discurso abrigarem-se vários caminhos de estudo das significações e de enfoques enunciativos, todos têm em comum o estudo da linguagem em funcionamento (SARGENTINI, 1999).

Durante muito tempo, a Análise do Discurso de linha francesa foi rotulada de maneira negativa, por trabalhar demasiadamente com discursos políticos; Sargentini (1999) afirma que, hoje em dia, a Análise do Discurso compreende qualquer tipo de enunciado, por entender que o foco de análise a que é submetido todo e qualquer discurso é direcionado de acordo com o interesse do analista.

Dotado de uma natureza interdisciplinar, a Análise do Discurso de Linha Francesa (doravante ADF) considera o exterior à língua, promovendo uma ruptura radical com as perspectivas discursivistas de até então. Com o intuito de oferecer uma visão abrangente, este capítulo apresenta a constituição da ADF, mais especificamente, como ela assume a relação entre sujeito e discurso.

Segundo Orlandi (2005), o estudo de textos tem suas origens na Antiguidade, quando o enfoque era dado nos ensinamentos retóricos, voltados primordialmente à arte de persuadir. Embora a preocupação com a análise estrutural de textos tivesse surgido já no início do século, apenas na década de 60 é que o texto é tomado como

objeto de investigação científica e passa à análise fundamentada em uma teoria de análise de textos.

Pode-se distinguir três momentos teóricos no desenvolvimento da análise do texto (SARCENTINI, 1999). No primeiro momento, o estudo centrou-se na seqüência de enunciados. No segundo momento, a preocupação era ampliar os estudos sobre o que estava sendo dito no texto. No terceiro momento, considerou-se o contexto como fator relevante na análise textual e preocupava-se em distinguir por que e para quem estava sendo dito ou que era escrito no texto (SARGENTINI, 1999).

Com a tarefa de analisar de forma mais global a complexidade da unidade texto, os estudos lingüísticos adotam a postura de conceituar o texto como uma manifestação do discurso, considerando que o discurso comporta várias formas de análise. As diversas correntes de Análise do Discurso acentuam a importância de incorporar à análise as relações externas e problematizam, considerando as diversidades de enfoque (ORLANDI, 1975), os conceitos de sujeito, de contexto sócio-histórico e de heterogeneidade discursiva.

Na França, surgem a teoria semiótica de caráter imanentista e a Análise do Discurso de orientação francesa (doravante ADF) de base marxista que apresenta, além de uma análise formal, uma análise do texto, considerando o relacionamento das materialidades discursivas, avaliando as condições de produção em que o texto ocorre. Pêcheux apresenta reflexões na área das ciências humanas, interessado pelos estudos lingüísticos e vislumbrado pelos meios de utilização da ciência da linguagem para abordar a política. Sua intenção de romper com as análises de explicações do texto em busca de uma teoria não-subjetiva de leitura traçou o caminho da constituição da Análise do Discurso de perspectiva Francesa e indicou o discurso político como primeiro objeto da nova ciência (SARGENTINI, 1999).

A primeira fase da Análise do Discurso de linha Francesa, que tem como marco o ano de 1969, enfocava a metodologia para o desenvolvimento de um analisador sintático, apoiando-se na base estruturalista e preocupando-se com o estudo lingüístico das condições de produção apenas de um enunciado.

A segunda fase da Análise do Discurso de linha francesa, tendo como data marcada o ano de 1975, compreende o sujeito como um ser heterogêneo e passa a preocupar-se em investigar e analisar a formação discursiva, conceito formulado por Foucault (1986) e tomado de empréstimo por Pecheux (1990). Segundo esse conceito, o discurso estabelece uma relação paradoxal com o exterior do sujeito, o que indica um novo caminho para os estudos na ADF, colocando em questionamento a eficácia da maquinaria discursiva, mostrada na primeira fase, que teria a capacidade de analisar o discurso do homem (ORLANDI, 2005; SARGENTINI, 1999).

O terceiro momento da Análise do Discurso de perspectiva francesa é marcado pela falência da possibilidade de construção de um analisador sintático ou de uma maquinaria discursiva. Reconhece-se a submissão da Lingüística à dispersão e à heterogeneidade enunciativa, ao observar que as condições de produção do discurso não são estáveis como se supunha e sim estão submetidas às contingências sócio-históricas. O sujeito deixa de ser visto como uma voz unitária para ser visto como um sujeito disperso e heterogêneo (ORLANDI, 1975, 1990; SARGENTINI, 1999).

Dentre as ciências que estudam a linguagem em seu real funcionamento, a análise do discurso passa a ser vista, segundo assinala Gregolin (2003), como um lugar para confrontar teorias com a problematização de situações cotidianas. Seu objetivo é investigar e analisar o discurso como fonte primária para os embates

teóricos e metodológicos; em outras palavras, a ADF entende que é a partir do discurso que teorias são guiadas, que o sujeito se conhece e que percebe como é constituído tal como o mundo que o cerca, uma vez que, para todos os lingüistas aplicados, a língua e o trabalho com a linguagem são objetos de estudo (GREGOLIN, 2003).

Para que a ADF, que fundamenta a análise do corpus de pesquisa desta dissertação, fique melhor configurada, o conceito de formação ideológico-discursiva é de extrema importância para este estudo e será objeto de exposição do subcapítulo a seguir.

## **1.2) O cuidado de si: a visão ideológica**

Como já se foi mencionado na introdução desta dissertação e que também constituiu uma das motivações para a delimitação do tema, muitas discussões em relação à leitura são focalizadas no campo da Lingüística Aplicada; são, entretanto, poucos os lingüistas aplicados que se debruçam sobre a posição do formador do leitor, isto é, de sua postura diante da sala de aula, no ato do ensino da leitura.

O sujeito reflexivo é alvo de muitas pesquisas na área de Lingüística Aplicada, e, segundo Coracini (2003), o termo reflexão é proveniente do latim “fletire” que significa dobrar e que deu origem à “flexionar”; ao se colocar o prefixo “RE”, produziu-se o sentido de pensar, de dobrar-se novamente para ou sobre algo, alguém ou sobre si mesmo; assim, o ato da reflexão implica olhar para dentro de algo ou de alguém, até mesmo para si próprio e praticar um exercício interior que exige consciência, bom senso, vontade e razão.

Nesse sentido, propor para alguém que assuma o papel de sujeito reflexivo, pressupõe a crença de um sujeito centrado na razão, capaz de controlar seu próprio processo de aprendizagem. Essa visão faz com que lancemos olhares problematizadores sobre o sujeito reflexivo tanto no ensino quanto na formação de professores, por entendermos que o sujeito é fruto de outras vozes, é constituído pelo outro e para o outro, não possuindo, assim, total consciência de suas ações e dizeres (CORACINI, 2003).

Foucault (2005) se opõe à idéia de um sujeito logocêntrico, por postular que o sujeito não é uma entidade que preexiste ao mundo social; ele entende que o homem é uma invenção cuja data arqueológica de nosso pensamento o mostra facilmente, isto é, o filósofo enxerga o sujeito não como uma entidade anterior e acima de sua própria historicidade, mas como uma entidade constituída de camadas; por isso, só podemos dizer que o conhecemos, realmente, quando o cercamos e examinamos as camadas que o envolvem.

Embora o professor deva olhar para si, em pleno exercício docente, não pode deixar de admitir por outro lado, como um sujeito inconsciente, cujo dizer demanda diversos sentidos e significados muitas vezes indesejados, mas provenientes de si próprio, de um sujeito que erra, admite erros e busca entendê-los (CORACINI, 2005). Com base em Coracini (2005), apenas tornando-nos estranhos para nós mesmos, como a um outro e não silenciando as angústias que nos constroem, é que conseguiremos entender nossa atividade como professores.

Coracini (2005) vai mais além: para ela, trata-se de uma busca do sujeito pelo sujeito em prol de uma melhor formação para o profissional de línguas, dizendo que, para que o sujeito queira se auto-observar, é necessário que ocorra um estranhamento de sua própria parte que funcione como alavanca para a busca de

sentidos dentro de si, isto é, é necessário que ocorra o confronto com o diferente, com o estranho, com o outro, para que o indivíduo forme sua identidade, que passa longe de ser homogênea, que construa sua identidade a partir de sua heterogeneidade, na dispersão das múltiplas vozes que compõem o sujeito.

A identidade do professor de línguas, materna ou estrangeira, constitui-se no cruzamento de diversos discursos que o atravessam e o formam enquanto sujeitos (CORACINI, 2005). O embate constante e sem fim entre a teoria que ele detém e a sua prática de ensino é que mostra para si e para o outro como todo sujeito ocupa uma posição discursiva determinada por sua formação ideológica, ainda que inconscientemente. É a falta que sente, a angústia que o consome, que faz com que ele busque incansavelmente, soluções, ou melhor, momentos de paz para os problemas que encontra no dia-a-dia da sua sala de aula, visto que tal angústia não pode e nem deve cessar, uma vez que dará sentido para a sua prática e o incitará a continuar.

Embora esse sujeito sofra invasões de diversas vozes e seja constituído por outros, ele também passa a constituir o outro. O caminho apontado por Foucault (1986) revela a perspectiva de um mundo fragmentado em que o sujeito deve questionar os valores tradicionais, os centros que apagam as margens e anulam as diferenças sociais e deturpam a posição do saber nas sociedades. Entender as diferenças significa defender a impossibilidade de um único saber universal e homogeneizante como o discurso do professor na sala de aula.

A noção de formação discursiva está presa à de formação ideológica, ou seja, a tudo aquilo que o sujeito crê fiel e inconscientemente, sem saber ou entender o porquê de acreditar no que acredita.

Althusser (1985) diz que a ideologia é uma “representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, p.85, 1985), isto é, um entendimento peculiar ou uma forma de ver e interpretar o mundo.

Ferreira e Godoy (2001), debruçadas sobre a teoria de Althusser (1985), definem a ideologia como “um elemento determinante do sentido que está presente no interior do discurso” (FERREIRA & GODOY, 2001, p. 17); em outras palavras, entendem que a ideologia não é algo exterior ao discurso e, sim, ingrediente fundamental para sua constituição e que, de maneira inconsciente, permeia todo e qualquer dizer do sujeito.

Foucault (1984) afirma que a ideologia engloba um conjunto complexo de atitudes, crenças e valores que constituem o dizer do sujeito, as ações do sujeito e principalmente o pensar do sujeito; em outras palavras, segundo ele, percebemos que ninguém nasce previamente constituído ideologicamente, mas adquirimo-la socialmente, pois vai constituindo a nossa identidade, de acordo com nossos valores morais que relacionamos com o meio no qual estamos inseridos.

Pêcheux (1975), com base em Althusser, aponta que a ideologia é a matriz de sentido inserida no discurso e que determinado por ela é que o sujeito estabelece relações de conflito que se manifestam pelo dizer, ou seja, a ideologia é o termômetro para medir o valor daquilo que foi dito e até mesmo do que não foi dito, uma vez que as palavras, expressões, pensamentos, e proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas pelo sujeito ideologicamente, em virtude de elas ganharem sentidos diferentes de acordo com quem as emprega e recebe.

Compreende-se que a formação ideológica está entrelaçada à formação discursiva e vice-versa, pois, segundo a perspectiva da análise do discurso de linha

francesa, a formação discursiva é a manifestação do discurso de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica (ALTHUSSER, 1985).

Uyeno (1995), fundamentada em Pêcheux (1969; 1995) e em Foucault (1976), verificou que, na instituição escolar, mais especificamente em situações de cursos de formação continuada, as formas de ver e falar do professor-aluno são determinadas pela ocupação dos lugares historicamente constituídos de professor e de aluno: nas situações de formação continuada, professores já formados, portanto, legitimados e em exercício do fazer docente, falam e agem como alunos, submetendo-se ao saber do professor ministrante dos cursos de formação continuada, também conhecidos como cursos de atualização ou de formação em serviço.

Isso ocorre porque as formas de ver e falar dos sujeitos são determinadas por sua inserção em uma determinada formação discursiva que, por sua vez, insere-se em uma determinada formação ideológica, por ambas estarem entrelaçadas. Segundo Foucault (1976) a formação discursiva é aquela que “determina o que pode e deve ser dito”. Pode-se entender dessa definição que o sujeito não pode falar qualquer coisa em qualquer lugar, simplesmente, por um desejo, pois, o desejo do outro que irá se materializar em suas funções.

Althusser (1985) aponta que a formação ideológica corresponde à maneira pela qual as palavras, as expressões, enfim, tudo que constitui o discurso ganha ou muda de sentido de acordo com as crenças do sujeito, naquilo que ele acredita como verdade.

Foucault (1970) corrobora a idéia de que o discurso não tem o papel de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício ou de ideológico em seu interior, mas

de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico, de acordo com as práticas sociais nas quais o indivíduo fala e se faz ouvir.

Relacionando-se essa postulação de Althusser com as proposições de Foucault (1970, 1982, 1990), é possível afirmar que tudo o que o sujeito consegue ver de si mesmo passa a ter um conjunto de oposições que são distinguidos pelo valor que ele atribui às coisas e às suas próprias ações, marcando-o positiva ou negativamente; esse critério estabelecido pelo sujeito é formado de acordo com aquilo que ele crê entre certo e errado, o bem e o mal, o belo e o feio.

O que o juízo estipula é um caso peculiar compreendido no discurso, pois se constitui em algo que implica cair na lei da moral que só ganha vida e sentido no dizer, no discurso propriamente articulado e materializado (FOUCAULT, 1982). Como assinala Larrosa (1994), tanto o sujeito do juízo quanto o seu legado são produtos do sistema social que formam seus critérios que se põem em jogo no valor ideológico do seu discurso.

Para que os objetivos desta dissertação fossem alcançados e para que se atendessem as demandas do corpus de pesquisa, apresentam-se, ainda, os conceitos de sujeito e de discurso, segundo a perspectiva discursiva francesa.

### **1.3) Sujeito e discurso:**

Desde o Iluminismo, fase importante na história mundial por ter rompido com atos e idéias herdadas da Idade Média, segundo o qual o homem era adjetivado como um ser racional a ponto de assumir o lugar de Deus na Terra, tem sido mantida a idéia de que o homem é capaz de alcançar verdades jamais antes

desbravadas, enfim, é um ser considerado acima do bem e do mal (CORACINI, 2003).

Na visão de Nietzsche (2004), o sujeito é uma entidade já dada como uma propriedade da condição humana, ou seja, os sentimentos morais (fortes inclinações e aversões éticas) do sujeito são transmitidos pelos adultos e percebidos pelas crianças que, “enquanto macacos natos, imitam essas inclinações sociais” (NIETZSCHE, 2004, p.35).

Rousseau (2004) diz que o sujeito é uma entidade natural e pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico, isto é, que o homem, desde que nasce, abdica de sua liberdade, ao obedecer à lei de si mesmo; portanto, ele é “livre à obediência e à lei que segue toda a sociedade e livre por escolher seguir a lei que segue” (ROSSEAU, 2004, p. 257). Isso significa que, para Rousseau, os contratos sociais, as diretrizes que o indivíduo segue para viver em sociedade não tiram sua soberania, isso independe de qualquer civilização, por que ele já existe por si só.

Sob um novo prisma, Kant (1985) acredita que o homem já é uma propriedade da raça humana; em outras palavras, o filósofo defende a idéia de que o sujeito já é dotado de uma natureza comum de sua espécie que consiste “na capacidade intrínseca de aprender, o que os difere é a maneira como cada um entende o processo de aprender” (KANT, 1985, p.80).

Descartes, filósofo consagrado por, entre suas proposições, retomar os pensamentos de Platão, destinados a refletir sobre o mundo real e as sensações e sentimentos conhecidos ou não pelo homem, mostrou ao mundo o sujeito como o ser central do universo, como aquele que consegue dividir a “razão” da “emoção” (CUNHA, 1992, p.217).

Como se pode notar, as concepções predominantes de sujeito moderno permitiam atribuir-lhe o estabelecimento de seu domínio e controle sobre as suas elocuições e ações: tratava-se de um sujeito convicto de poder de controle sobre suas ações e sobre o seu discurso.

Segundo Pêcheux (1983), o deslocamento teórico que abre a segunda fase da Análise do discurso é de cunho filosófico, principalmente no que diz respeito ao conceito de formação discursiva, tomada de empréstimo de Foucault e à noção de interdiscurso.

O sujeito do discurso é concebido, nesse momento, como efeito de assujeitamento à formação discursiva com a qual ela se identifica; Pêcheux (1983) elabora, assim, uma teoria não subjetiva de sujeito.

Pêcheux (1995) afirma que o funcionamento da Ideologia em geral como

interpelação dos indivíduos em sujeitos acontece por meio do complexo das formações ideológicas e dá a cada sujeito a sua realidade, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas (PECHEUX, 1995, p.162).

Afirma, ainda, que a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina, isto é, na qual ele é constituído e se constitui como sujeito.

O discurso do sujeito, entretanto, não deriva de apenas uma formação discursiva, como Pêcheux pensou, na primeira fase de sua formulação, mas constituído de várias formações discursivas. Henry (1992) afirma que o sujeito pode se auto-analisar e distinguir a função de sua subjetividade, ou seja, que aquilo que permite “ao animal humano sobreviver à sua prematuração específica ao nascer, o ponto em que sua subjetividade articula-se com sua composição biológica” (HENRY, 1992, p.169).

Authier-Revuz (1990) chama atenção para o fato de o sujeito constituir-se em função do outro, a partir da passagem bíblica de Adão, segundo a qual, se subentende que apenas ele, abordando em sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio. Dessa maneira, é inegável o fato de que nenhuma palavra é neutra, mas sim carregada de outros discursos, isto é, a fala do outro nos ajuda a nos formar discursivamente e, logo, como sujeitos.

Ghiraldelo (2005) afirma, a partir de Pêcheux, que se pode até tentar fazer, em determinados momentos, algo que se tem como ideal, no entanto, inconscientemente o discurso se materializa e revela o sujeito em função de sua formação histórico-discursiva, portanto, ideológica.

Ocupar-se consigo é um privilégio é a marca de uma superioridade social e não de uma falha, por oposição aos que se devem ocupar com os outros para servi-los ou então se ocupar com um ofício para poder viver (FOUCAULT, 1984).

O que, na verdade, acontece é que o sujeito se vê como um ser sem brechas para expor seu discurso e aceita, não resistindo aos discursos que o cercam, não enxergando que são as resistências as responsáveis pelas transformações e deslocamentos sociais (FOUCAULT, 2005).

Esse caráter polifônico de sujeito é reconhecido por Pêcheux (1990) na elaboração do percurso teórico, mais precisamente na segunda fase da Análise do Discurso de linha francesa. Para Pêcheux (1990), na primeira fase, o sujeito é afetado pela ideologia que o cerca, por tudo o que denuncia a história e o momento em que vive; é também descentrado de si mesmo e, por mais que tente, é incapaz de transformar por completo o mundo a sua volta; ele é quem provoca inúmeras mudanças consideráveis, mas não possui controle sobre as mesmas.

Segundo Uyeno (2003), a relação linguagem-ideologia é teorizada por Althusser (1971) que, por meio de seu conceito do "Aparato Ideológico do Estado", afirma que a ideologia tem existência material, no sentido de que uma ideologia sempre existe como um aparato em sua prática, como na educação, na religião, e essas práticas incluem a prática lingüística, constituindo a linguagem, existência material da ideologia; o texto a ser lido, assim, constitui a materialização gráfica da ideologia.

Althusser afirma, ainda, que essa relação linguagem-ideologia está associada a um tipo mecanismo de reprodução da divisão social, isto é, atribui à ideologia a função de manter e reproduzir a divisão das classes sociais e a função de constituir sujeitos, isto é, cidadãos que se assujeitam e reproduzem seu "modus vivendi": Não há ideologia exceto por sujeito e para sujeito (ALTHUSSER, 1971, p. 160).

Pêcheux, como vimos, introdutor da escola francesa da Análise do Discurso, reformula a distinção saussuriana língua-linguagem, para estabelecer uma distinção entre linguagem e discurso, considerando que diferentes usos de linguagem por pessoas em diferentes posições sociais, implicam diferenças sistemáticas no significado, a partir do empréstimo dos conceitos de "formação discursiva", "sociedades discursivas" e "apropriação dos discursos" de Foucault (1972) para operacionalizar a noção de materialidade lingüística da ideologia. As formações discursivas constituem dimensões da formação ideológica e determinam o que pode e deve ser dito, de uma dada posição em uma dada conjuntura. Uma formação discursiva pertence a uma rede de formações discursivas inter-relacionadas, ou interdiscursos correspondendo a uma um complexo integrado de formações ideológicas. As posições dos sujeitos são determinadas por essas formações

discursivas e interdiscursos e lhes dão uma autonomia imaginária, determinando seus discursos.

A segunda geração da Análise do Discurso enfatizou a heterogeneidade do discurso e as configurações instáveis das formações discursivas cujos limites estão constantemente sendo alteradas, devido aos movimentos de lutas ideológicas. O foco sobre a heterogeneidade do discurso desencadeou a consciência da ambivalência do significado no discurso e o correspondente reconhecimento de que a Análise do Discurso constitui uma prática interpretativa e não apenas descritiva.

Sob uma visão pós-moderna, que se opõe radicalmente à cartesiana, o descentramento do sujeito é fortemente assinalado; naquela visão, o sujeito é heterogêneo, entrelaçado por vozes de outros que o constitui (HALL, 1997; CORACINI, 2003); o sujeito plenamente unificado, completo e seguro é uma fantasia necessária.

Esta dissertação se apóia nos olhares de Foucault (1975, 1977, 1980,1984), no que diz respeito à constituição do sujeito, segundo os quais, ele é visto como objeto das influências do cenário externo que ajuda a formar (aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais) e, por meio, dele, constitui sua formação ideológica e discursiva.

Nessa perspectiva, tornamo-nos sujeitos “pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modelos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (FOUCAULT, 1984, p. 137). Foucault (1984) enfatiza a idéia de que nós somos aquilo que conseguimos ser e não o que queremos ser e, por essa razão, o indivíduo é tomado de grande angústia em se auto-conhecer e em descobrir suas falhas.

Sob o olhar de Foucault (1975, 1977, 1980,1984), no que diz respeito à constituição do sujeito, ele é visto como objeto das influências do cenário externo que ajuda a formar (aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais) e determinado por sua formação ideológica e discursiva.

Foucault (1984) desenvolve o conceito de que o sujeito é responsável em procurar saber de si, de modo a reverter algumas crenças distorcidas que podem aliená-lo e excluí-lo da sociedade pensante. O “cuidado de si”, tema da aula inaugural de janeiro de 1982, proposto por Foucault (1984), diz respeito ao cuidado a si mesmo que está ligado à idéia de preocupar-se e ocupar-se consigo, ou seja, Foucault postula com que o sujeito esteja, sempre, em contato com a sua verdade, aquela que habita seus pensamentos e dizeres.

De acordo com Orlandi (2005), Pêcheux postula que, tanto o interdiscurso como o intertexto mobilizam o que a Análise do Discurso de linha Francesa chama de relações de sentido. O que os difere é que o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer, enquanto o intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos. Nessa relação, a intertextual, o esquecimento não é estruturante como o é para o interdiscurso.

Segundo Pêcheux (1975), podem-se distinguir duas formas de esquecimento no discurso.

O primeiro esquecimento, esquecimento número um, também conhecido como esquecimento ideológico, é da instancia do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento, temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes; esse esquecimento reflete o sonho de Adão: o de estar no início absoluto

da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas o que se quer realmente.

Na verdade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se apresentam como se tivessem originado em nós,

eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não por nossa vontade (ORLANDI, 2005, p. 35).

Esse tipo de esquecimento interdiscursivo é constitutivo de toda enunciação e daí também ser chamado de ilusão interdiscursiva.

O segundo esquecimento, o esquecimento de número dois, é da ordem da enunciação e diz respeito ao fato de que, ao falarmos, fazemo-lo de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, denunciemos, por meio de escolhas lexicais, que o dizer sempre poderia ter sido um outro. Essa impressão que é denominada de ilusão referencial faz com que acreditemos que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal maneira que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras. Trata-se de um esquecimento parcial e semi-consciente; é o chamado esquecimento enunciativo e que atesta que a sintaxe significa o modo de dizer e não é indiferente aos sentidos (ORLANDI, 2005, p. 34). Esse esquecimento intradiscursivo, que também é denominado de ilusão intradiscursiva, é igualmente necessário, uma vez que, sem essa ilusão, o sujeito não enuncia.

Orlandi (2005) atenta para o fato de que, quando nascemos, os discursos já estão em processo, e nós é que entramos nesse processo, o que significa dizer que eles não se originam em nós. Os sujeitos esquecem o que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário –, para, ao se identificarem com o que dizem, constituírem-se sujeitos.

Esses esquecimentos denunciam a heterogeneidade do sujeito e de seu discurso. Assim, a heterogeneidade que se manifesta no discurso que é materializado no texto remete a um sujeito heterogêneo e será explicitado a seguir.

#### **1.4) Heterogeneidade, sujeito e discurso:**

O termo heterogeneidade, segundo Coracini (2001), como o próprio nome sugere, significa diferente, disforme (hetero), por oposição a homogeneidade (homo= o mesmo), que significa unidade, uniformidade, igualdade. Com base em tal definição, o termo heterogeneidade tem sido usado, tanto nos estudos de Linguística Aplicada e da Pedagogia quanto na própria sala de aula, como sinônimo de diversidade (Coracini, 1997) a ser idealmente eliminada em favor de uma suposta harmonia e igualdade de conhecimentos e direitos.

Embora carregando o sentido positivo de diferença entre indivíduos, o termo heterogeneidade tem sido usado em seu sentido negativo como um complicador da tarefa do professor que necessita encontrar soluções para lidar com indivíduos de diferentes classes sociais, de diferentes áreas do conhecimento, de diferentes interesses e motivações.

A heterogeneidade vem sendo assumida enquanto conjunto de indivíduos, cada qual com características específicas que os distinguem uns dos outros e que complicam a tarefa de ensinar ou de educar, já que a escola organiza seu trabalho em torno de grupos, idealmente, homogêneos ou homogeneizados (CORACINI, 2001, p.138).

Essa heterogeneidade que constitui o sujeito e se revela pela linguagem, mais precisamente, pelo discurso, vê-se camuflada, na superfície do texto que se apresenta como portador de significados autorizados por um autor consciente que

escolhe intencionalmente suas palavras para melhor controlar o sentido que deseja imprimir ao texto. Tal camuflagem parece se explicar pelo desejo de unicidade, de homogeneidade, de controle que caracteriza a cultura ocidental em geral (CORACINI, 2001).

No nível da cadeia do discurso, localizar um ponto de heterogeneidade é circunscrever esse ponto, opô-lo por diferença do resto da cadeia à homogeneidade ou à transparência da língua, do discurso e seus efeitos de sentido.

Segundo Ferreira e Godoy (2001), em seu glossário de termos da Análise do Discurso, heterogeneidade é um termo empregado na ADF, para deixar em evidência que todo discurso é entrecortado por outros discursos e até mesmo pelo discurso do outro; em outras palavras, diferentes discursos estabelecem entre si relações de aliança, de complementação ou de confronto.

Authier-Revuz (1990) postula que há dois tipos de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada. A primeira diz respeito à construção do discurso, ou seja, esgota a possibilidade de identificarmos onde começa o discurso do outro dentro de outro discurso. A segunda enfatiza a presença do outro no discurso do sujeito.

A heterogeneidade constitutiva “capta a ameaça de se desfazer a todo o momento o que o sujeito e seu discurso dão por feitos: no que se constituem e em que se constituem” (AUTHIER – REVUZ, 1990, p.32); em outras palavras, refere-se à percepção de que o discurso não é único e singular, assim, faz-se verdadeira a afirmação de que todo discurso já é construído por terceiros, logo, constitutivo de e pelo discurso de outros.

A heterogeneidade mostrada “é a que constrói uma enunciação dentro de outra enunciação (o discurso) que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.33); é o mesmo

que dizer que é um ato individual de apropriação do discurso do outro em seu próprio discurso, em sua própria fala.

Os léxicos marcados pela heterogeneidade mostrada confirmam e reforçam o corpo do discurso, assegurando ao “eu” certa identidade discursiva, ou seja, moldando o sujeito enunciador pela metalinguagem (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.35).

Authier-Revuz (2004) explicita a heterogeneidade presente no discurso do sujeito. O outro do discurso relatado, as formas sintáticas do discurso direto ou do discurso indireto designam, de maneira unívoca, uma outra forma de enunciação.

No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo e o espaço claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como um “porta-voz”. No discurso indireto, o locutor, comportando-se como tradutor e, fazendo uso de suas próprias palavras, remete a um outro como fonte de sentido dos seus propósitos. Nas duas diferentes modalidades, o locutor dá lugar ao discurso de um outro em seu próprio discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Uma forma mais complexa de heterogeneidade se mostra em curso nas diversas formas marcadas da enunciação.

O locutor faz usos de palavras inscritas no fio de seu discurso e, ao mesmo tempo, ele as mostra. Por esse meio, sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma outra figura, a do observador das palavras utilizadas; e o fragmento assim designado marcado por aspas, itálico, por uma entonação ou por alguma forma de comentário em relação ao outro discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.13).

Das formas marcadas que atribuem ao outro um lugar linguisticamente descritível, delimitando, no discurso, as formas recuperáveis da presença do outro no discurso, chega-se, inevitavelmente, à presença do outro sempre presente no discurso. A heterogeneidade constitutiva é “uma ancoragem necessária no exterior do lingüístico” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.22), isso não somente para as formas que

parecem oscilar facilmente devido às modalidades incertas do resgate do discurso, mas, fundamentalmente, para as formas mais explícitas, mais intencionais, mais delimitadas da presença do outro no discurso.

Esse outro, por sua vez, não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem, mas do mesmo modo inconsciente. O outro “é o lugar estranho, de onde emana todo o discurso: lugar da família, da lei, elo da história e das posições sociais” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.64), lugar este a que é remetida toda a subjetividade do sujeito, mostrando-se como resultado de uma estrutura complexa. Daí a heterogeneidade da palavra se articular com o descentramento do sujeito que se mostra constitutivamente atravessado pelos outros discursos. É nesse sentido que

o outro não é um objeto exterior, do qual se fala, mas uma condição constitutiva, para que se fale, do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.69).

A heterogeneidade constitutiva do discurso e a heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade: a dos processos reais da constituição do sujeito e a dos processos não menos reais, do discurso. Segundo Authier-Revuz (1990), não se trata de assimilar um ao outro, nem de imaginar um relacionamento simples. Essa relação de correspondência direta é interdita, tanto porque ela faria supor uma transparência do dizer em suas condições reais de existência quanto pela irredutibilidade manifesta das duas heterogeneidades.

Assim, a não-problematização do sujeito e de seu dizer tende a classificá-los por modelos sempre idealizados. A problematização do sujeito proporciona uma reflexão sobre a heterogeneidade em virtude da diversidade humana, por não homogeneizar o indivíduo como todo ou qualquer indivíduo; é por esse motivo, que

se deve compreender a heterogeneidade (constitutiva ou mostrada) como entrelaçada à linguagem de todo sujeito e de suas ações sociais.

Esse “jogo com o outro”, como postula Authier-Revuz (2004), no discurso se opera no espaço do não-explicito, mais do que mostrado e do dito, é desse jogo que tiram a eficácia retórica de discursos irônicos, colocando a presença do outro em evidência na constituição do próprio sujeito.

Segundo Uyeno (2005), o imperativo da ordem institucional determina os lugares que devem ocupar tanto o educador quanto o educando, e a crença de que tal sentido seja verdadeiro atribuído ou não, ao educador, o papel de detentor do saber, e, ao educando, é atribuído um valor infinitamente menor como um ser vazio à espera do conhecimento.

Essas determinações de lugares que se desenvolvem em rituais pedagógicos que se fazem crer naturais no sistema educacional permeiam décadas e escondem as contradições (UYENO, 2005) que formam a heterogeneidade constitutiva do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 2004). Não há como homogeneizar sistemas ou abordagens de ensino; é necessário que o indivíduo perceba o que lhe faz mais sentido, visto que nem sempre o certo para si é o certo para o outro (MASCIA, 2005). Pode-se entender que, no discurso, tanto o sujeito quanto o objeto que ele vê são funções do enunciado que ele produz e que ele escuta, constituindo, assim, a subjetividade tanto dos alunos como da professora em questão.

A visão Pêcheux (1990) em relação ao discurso aponta que, para cada enunciado formulado, há posicionamentos diferentes de sujeitos; isso significa dizer que o sujeito é uma variável em relação ao enunciado. Tal posicionamento postulado pelo pensador nos revela o posicionamento discursivo, aquele que

literalmente constrói o sujeito na mesma direção em que lhe atribui um lugar discursivo.

Tais práticas sociais evidenciadas por Foucault (1970) constituem as máquinas óticas que produzem, conjuntamente, o sujeito que vê e os objetos visíveis. Já as máquinas enunciativas podem ser descritas como aquelas que constroem ao mesmo tempo os significantes e os significados, incluindo a máquina de ver e as práticas discursivas (PECHEUX, 1990).

Considerar a heterogeneidade como constitutiva da linguagem e de todo sujeito bem como de todas as relações sociais, incluindo-se aí as maneiras e os modos de relação intersubjetiva, leva à inclusão e à compreensão de situações tidas como desvios, falhas e toda e qualquer contradição (CORACINI, 1997). Postular a heterogeneidade e a pluralidade de vozes e a assimilação alinear e confusa do sujeito conduz a uma concepção de ensino-aprendizagem em que o conflito, a dissonância, a incoerência é parte constitutiva e não problemática da aprendizagem e do próprio sujeito.

Considerar a heterogeneidade conduziria, em última instância, ao questionamento e à problematização da concepção unívoca, homogeneizante de identidade do sujeito, de cultura, e, no caso que nos vale ressaltar, uma nova maneira de dar conta da diversidade, onde a regra convive com o heterogêneo, o pode com a resistência, numa relação saudável de conflitos e de contradições (CORACINI, 1997, p.61)

As distinções operadas pelas formas marcadas de heterogeneidade revelam uma relação de um ao outro, inscrita na pluralidade de todo discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990). É ao corpo do discurso e à heterogeneidade do sujeito que remetem as diversas formas de heterogeneidade mostrada em sua relação com a heterogeneidade constitutiva do sujeito.

Nossa interioridade, como elucida Foucault (1979, 1982), não deve proporcionar nenhum problema, pois ela só nos mostra que somos um ponto dentro de outro ponto, isto é, é como dizer que conhecer a si mesmo está ligado a nossa própria natureza de tal maneira que ambos (o sujeito e a sua natureza) estão ligados um ao outro;

é na medida em que o conhecimento da natureza nos revela que somos um ponto cuja inferioridade não nos trará problema algum, apenas a verdade de nossa essência (FOUCAULT, 1982, p.340).

Ao relatar ou externalizar nossos pensamentos, estamos nos julgando e nos transformando de acordo com parâmetros implícitos em nós mesmo; em outras palavras, é o mesmo que dizer que, ao mesmo tempo em que estamos introduzindo sentidos acerca de nossas próprias práticas pedagógicas, estão se introduzindo novos desafios, anseios, outras percepções de mundo, enfim, visões diferentes de conceitos previamente estabelecidos como certo e errado.

Em 1976, começam indícios nas obras de Foucault no que diz respeito a um deslocamento que pode ser caracterizado como uma introspecção em relação à interioridade do sujeito, cujo primeiro elemento é a “confissão” iniciada no primeiro volume da *História da sexualidade* a análise que ali se fazia era que por meio da confissão; o sujeito inicia um trabalho do sujeito sobre si mesmo, tentando procurar e enxergar a verdade de si como a chave para a sua própria libertação (FOUCAULT, 1976).

É preciso se explicitar que há uma relação entre os termos “subjetividade” e “experiência de si mesmo”, em seus sentidos concebidos por Foucault (1984) que os instituiu, perante a ontologia do sujeito. Nessa perspectiva filosófica e discursivista, a experiência de si não é um objeto independente que permanece intocável e, sim, é

aquela que constitui o sujeito e, antes de qualquer coisa, é essa experiência de si que forma o “eu” do sujeito enquanto si mesmo, ou seja, é este o porquê de cada sujeito ser singular, na medida em que cada um constrói sua própria história.

Assim, o sujeito, sua história e constituição como objeto para si mesmo são inseparáveis das tecnologias do “eu”. Foucault define tais tecnologias como aquelas pelas quais o indivíduo opta por estabelecer um certo relacionamento consigo mesmo. Em suas próprias palavras,

as tecnologias do eu são aquelas práticas que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com ajuda de outros, um certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 1990, p. 48).

Entende-se que a forma como o sujeito pensa está enraizada na sua formação ideológica e a forma como o próprio sujeito se vê o faz perceber como sujeito. Para Foucault (1976), o essencial é, então, o nítido conflito entre o interior e o exterior e, por esse motivo, o falante é visto como um sujeito de um discurso expressivo repleto de significações e significados.

Retomando-se os objetivos desta dissertação, é oportuno que se lembre que a atividade docente como componente da formação contínua a ser analisada é o ensino de leitura que se baseia nas várias teorias de leitura desenvolvidas por pesquisas em Lingüística Aplicada.

## **Capítulo 2 – Teorias de Leitura.**

A leitura, como se sabe, sempre carrega no interior do significado de seu nome um grande apanhado teórico, cheio de conceitos e repleto de definições que servem de palco para todo o seu processo. Entretanto, é preciso que definamos o momento histórico que nos permeia como professores para que possamos estabelecer a concepção de leitura à qual iremos nos referir (CORACINI, 2005).

O capítulo 2 tratará das teorias de leitura em LE mais mencionadas e às quais mestrandos em Lingüística Aplicada têm acesso e, inevitavelmente, passam a fazer parte do repertório de que se utilizarão como professores.

No sub-capítulo 2.1. serão apresentados métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e dos processos de ensino/aprendizagem envolvidos nessas abordagens, para que se possa ter uma visão de tudo que já foi falado sobre as teorias a que pertencem esses métodos. Em seguida, no sub-capítulo 2.2., far-se-á um contraponto entre essas teorias e a perspectiva discursivista na qual se fundamente esta pesquisa.

### **2.1) Contextualização da leitura em Língua Estrangeira**

O processo de aprender uma língua estrangeira é bastante complexo, por envolver vários fatores: variáveis cognitivas, afetivas, sociais, econômicas e até políticas. Por outro lado, o ato de ensinar também envolve inúmeras variáveis e pode ser considerado como estático, tradicional, ou, por outro lado, aberto a experiências dialógicas, nas quais questões da comunicação são consideradas como essenciais.

Assim, os processos de ensino e aprendizagem adotam métodos de acordo com a teoria adotada, conceito de método aponta para um conjunto sistemático de práticas de ensino que tem como base uma teoria de ensino/aprendizagem. Richards & Rodgers (1986), na sua conceituação de método privilegiam vários níveis: abordagem, método, procedimentos. A abordagem tem a ver com os pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem que servem de ponto de partida para estabelecer práticas e princípios. Existem três visões sobre a natureza da linguagem: estrutural, funcional e interacional.

A visão estrutural concebe a língua como um sistema de elementos relacionados para se decodificar o sentido. O objetivo seria dominar elementos do sistema lingüístico. Essa visão é baseada no estruturalismo de Saussure com os conceitos de “langue e parole”. A “langue” é o foco principal, o sistema de regras, que o falante deve aprender. Até hoje, diversos métodos de ensino são influenciados por essa visão estrutural.

Na visão funcional, a linguagem serve para expressar sentido; a semântica é enfatizada diferentemente da visão anterior, na qual a grande preocupação era a fonologia e a morfologia. O conteúdo dos programas de ensino tem como base funções e noções da linguagem e a noção de contexto é extremamente importante. O lingüista britânico Halliday (1994) muito contribuiu para esta noção de contexto lingüístico considerando a língua como um sistema de escolhas contextualizado.

A visão interacional considera a língua como veículo para a realização das relações pessoais e sociais. O conteúdo do programa de ensino toma como base os padrões interacionais. A pragmática e a análise conversacional forneceram os pressupostos teóricos para tal visão. Alguns métodos se originaram de uma visão de aprendizagem. Entre as conceituações do que seja a aprendizagem, pode-se citar a

teoria comportamental. O método áudio-lingual tem como suporte essa teoria de aprendizagem, na qual a ênfase está no padrão fornecido como estímulo para uma resposta (teoria behaviorista) (LARSEN-FREEMAN, 1986).

A visão cognitiva baseia-se na psicologia cognitiva que se opõe à visão comportamental. Nesta teoria, é importante trabalhar as estratégias de aprendizagem – uma vez que o foco recai sobre os processos mentais.

Em relação à visão interacional focaliza-se a interação, o seu papel no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano. Ao centrar a metodologia na interação como forma de construção de conhecimento, o programa desenvolve atividades que possibilitem a interação entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/material didático. Os fundamentos para o ensino de línguas estrangeiras foram desenvolvidos na primeira parte do século XX, quando teóricos, especificamente lingüistas aplicados, pensaram, em princípios e procedimentos para o ensino-aprendizagem baseados em critérios ditos, então, como científicos. Nota-se que, nesse período, há uma procura pela objetividade das ciências exatas cria-se uma nova área de pesquisa, procura-se eficiência, busca-se o Método. (HOWATT, 1984).

Os primeiros métodos, que apareceram a partir dessas premissas, tiveram como base a gramática, entretanto não no sentido tradicional clássico, mas sim como estruturas modelares. Isso levou ao desenvolvimento de métodos situacionais e audiolinguais.

Numa perspectiva diacrônica, retornando-se a uma época que se caracterizou pela pré-objetividade, na qual não havia esta preocupação, dita científica, com o ensino de línguas, contexto, pode-se citar o Método Gramatical ou Gramática Tradução, que se desenvolveu do século XIX até o século XX. Esse método foi utilizado no ensino de línguas clássicas e é direcionado, então, para o ensino das

línguas modernas. Com o surgimento dos estados nacionais e a hegemonia burguesa, cresce a importância das línguas nacionais, havendo, então, um questionamento do modelo do latim clássico para o ensino das línguas modernas, mas isso só acontece no final do séc. XIX, época da expansão do imperialismo europeu (HOWATT, 1984).

Em meados do século XIX, ainda era grande a influência da gramática latina na aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse período, os alunos estudavam regras, memorizavam listas de palavras e traduziam sentenças muitas vezes descontextualizadas. O objetivo dessa forma de ensino não era a fala. As regras gramaticais eram o foco do método, e elas eram apresentadas e ilustradas sem preocupação com a produção oral (HALLIDAY, 1994).

No início do século XIX, vários fatores levaram ao questionamento desse método. Houve mudanças na sociedade; o ensino não era mais tão elitista e tornou-se imprescindível o intercâmbio com o mundo – são os primórdios da globalização de hoje. Surgiu um mercado para livros de conversação, nos quais constam frases bem incipientes e descontextualizadas. A fonética tem um papel preponderante na metodologia reformista; modelos de fala tornam-se modelos a serem ensinados. Como a fala torna-se central, os alunos deveriam, primeiro, ouvir a língua; só depois seriam confrontados com a forma escrita. Diferentemente do método de Gramática e Tradução, esses novos teóricos evitavam a língua materna. Contudo ainda não se pode falar de uma configuração de método. Apenas no final do século XIX, surge o Método Direto, o qual tinha como base a aprendizagem de uma criança da língua materna. O Método Direto era regido pelos seguintes princípios: ensinar na língua alvo, ensinar vocabulário e frases do dia-a-dia, ensinar habilidades de fala e

compreensão oral, turmas pequenas e gramática ensinada indutivamente (LARSEN-FREEMAN,1986).

Os teóricos do Método Direto ou Natural defendiam uma abordagem monolingual de ensino, sendo o ensino da gramática indutivo. Os alunos eram encorajados a pronunciar corretamente e utilizavam-se mímica, demonstração e figuras. O plano de curso não era baseado em estruturas lingüísticas, mas sim em situações ou tópicos. É interessante notar que o Método Direto inaugura a era dos métodos. Método seria esse conjunto de procedimentos de ensino que definem um caminho, ou melhor, a procura do melhor caminho para um ensino-aprendizado de língua estrangeira.

Segundo Richards & Rodgers (1986), a teoria de aprendizagem utilizada no Ensino Situacional seria um tipo de teoria behaviorista de desenvolvimento de hábitos. Pretendiam formar hábitos corretos por meio de exercícios de “drills” e adotavam uma abordagem indutiva para a aprendizagem da gramática. O significado das palavras e estruturas não é oferecido por meio de explicação, mas ele é induzido; a forma é usada na situação e, por meio da generalização, utilizam-se as estruturas e vocabulários em novas situações.

O professor atua como modelo, e a aula é estruturada em torno dele, que comanda as atividades - das mais controladas para algumas um pouco mais livres. Apesar de o método não ser mais valorizado como era, hoje em dia ele ainda é utilizado em escolas de línguas e em materiais didáticos.

Com a entrada dos EUA na Segunda Guerra, o exército criou um programa de treinamento lingüístico e fechou convênio com universidades. O objetivo era a proficiência em conversação, pois, durante muitos anos, o ensino americano foi

baseado no ensino de leitura, apesar da existência do Método Direto, o qual era limitado às escolas de línguas.

Um expoente dessa época foi o lingüista americano Bloomfield (1970) que desenvolveu programas de treinamento como parte de pesquisa lingüística na universidade. O método do exército durou dois anos, mas por meio da mídia e da própria comunidade acadêmica, pensou-se em aplicar os princípios desse método ao ensino em geral, em virtude de haver um grande número de estudantes estrangeiros que precisavam aprender inglês nos Estados Unidos. Criou-se, assim, um instituto para formar professores na universidade de Michigan para atender a essa demanda. O diretor era também um lingüista estruturalista e aplicava esses princípios estruturais ao ensino de línguas. A língua era ensinada por meio da repetição, dos “drills”, dos modelos básicos de sentença, que eram memorizados pelos alunos por meio da repetição estímulo-resposta. Essa influência estendeu-se pelo mundo afora, a outros países.

O Audiolingual está profundamente ligado ao estruturalismo americano e à análise contrastiva. A análise contrastiva pretendia contribuir para o ensino de língua estrangeira, ao comparar as estruturas da língua materna e da língua alvo e poderia prever os erros que surgissem como também estabelecer estratégias para fazer frente a isso, preparando materiais de ensino adequados.

O método Audiolingual nasceu, então, com base no estruturalismo americano, na análise contrastiva e na psicologia behaviorista, em meados de 1950. Acreditava-se que esses pressupostos teóricos forneceriam a base científica para a elaboração de um método de ensino de língua estrangeira. A psicologia behaviorista considera o ser humano como um repertório de comportamentos, dentre os quais o lingüístico.

O objetivo principal do método Audiolingual é levar o aluno a comunicar-se na língua alvo por meio da formação de novos hábitos lingüísticos. O papel do professor é controlar o processo e tentar evitar o erro do aluno, já que o erro é um reforço negativo. Esse método propicia pouca possibilidade de interação, de criatividade por parte do aluno, pois isso já fugiria ao controle pré-estabelecido. A grande ênfase é nas estruturas lingüísticas; os diálogos apresentam estruturas e vocabulário para serem aprendidos por imitação e repetição. Apresenta-se o diálogo em frases; os alunos repetem individualmente e em coro; o diálogo é memorizado, depois são selecionados alguns modelos de sentença e trabalha-se em cima disso por meio da repetição dos “drills”. Pode-se destacar, nesse momento, o foco na pronúncia e nos laboratórios de língua para a prática e a repetição. O papel do aluno é passivo; ele não é encorajado a tomar iniciativa e deve esquecer, – como se isso fosse possível – da língua alvo. Com o tempo, o método foi sendo questionado, por não dar conta das reais necessidades dos alunos. Por outro lado, a própria lingüística estrutural sofria críticas e surgiam novos paradigmas; o mesmo acontecia com as teorias behavioristas de aprendizagem que eram questionadas pela psicologia cognitiva. (HOWATT, 1984. LARSEN-FREEMAN, 1986)

Com essas mudanças no quadro teórico, há uma mudança de paradigma no ensino de língua estrangeira e surgiu o que se conhece, hoje, como Abordagem Comunicativa que, na verdade, não é um método em si, mas pressupostos teóricos que orientam o ensino de língua estrangeira. Coloca-se, segundo os preceitos dessa abordagem, a questão do que é a linguagem e comunicação, e, a partir daí, repensa-se o ensino. O potencial funcional e comunicativo da linguagem torna-se o centro de discussão. Não se deve mais pensar isoladamente a palavra e a sentença como

pertencente a um sistema abstrato, mas, sim, deve-se pensar a proposição, ou melhor, o enunciado pleno de vida e de ação (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Todos esses conceitos constituem a base teórica da Abordagem Comunicativa, que surge na Europa muito ligada a questões do Mercado Comum, pois havia uma necessidade crescente de se ensinarem as principais línguas européias. O Conselho da Europa, organização regional para a cooperação cultural e educacional, interessou-se pela questão. A educação era uma das principais áreas desse conselho. Eram realizadas conferências internacionais; livros eram publicados, e tentava-se formar uma associação internacional de Lingüística Aplicada.

O objetivo da Abordagem Comunicativa era desenvolver a competência comunicativa. Segundo essa abordagem, o domínio lingüístico ou competência lingüística por si só não leva à competência comunicativa; é preciso que se desenvolvam estratégias e habilidades comunicativas a partir do uso real da língua. Os erros são tolerados, pois são vistos como produtos naturais do processo de desenvolvimento de habilidades comunicativas. É fundamental que o aluno se comunique, o que, sem dúvida, envolve usar a língua de forma apropriada, dependendo do contexto.

O aluno precisa dominar as formas, os significados e as funções da língua e ser capaz de adaptá-las aos contextos, levando-se em consideração o processo de negociação do significado. O professor atua como facilitador, como um observador participante dos jogos dialógicos, na busca de solução de problemas do uso da linguagem. O aluno tem seu papel como sujeito participante dessa construção de significados: ele é participante e co-autor. A ênfase no trabalho de dupla ou grupo cria instâncias de construção de significados (HALLIDAY, 1994).

A perspectiva discursiva de leitura desloca-se dessa perspectiva, por considerar que o que o aluno lê é afetado por seu momento sócio-histórico e será apresentada no item a seguir.

## **2.2) Teorias interacionistas**

Tendo sido apresentados os modelos de ensino de leitura que a revisão da literatura em leitura em LE menciona, passa-se, neste sub-capítulo, para uma apresentação de teorias de leitura.

Muitas são as discussões que norteiam a leitura em língua inglesa. Perguntas como: “Por que meu aluno não lê?” ou “eu não leio nem em português; como vou ler em inglês?” rodeiam professores e alunos dentro da sala de aula de uma língua estrangeira (MOITA Lopes, 1996).

Segundo Kleiman (1997), a concepção escolar de leitura está confusa tanto para o aluno, como para o professor, e isso ocorre, porque não refletiram à luz da literatura sobre leitura, ou seja, não analisaram a leitura sob a perspectiva do que significa ser um bom leitor, de quais são os conhecimentos necessários para se interagir com um texto e, principalmente, mostrar que a prática da leitura crítica é um tipo de engajamento intelectual que destaca o indivíduo socialmente.

Kleiman (1997) define a leitura como “Uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAN,1997,p.10). Em outras palavras, de acordo com a pesquisadora, para a Lingüística, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

Para nos tornarmos competentes como leitor, precisamos enxergar a leitura como um ato social, uma vez que, quando lemos, todas as nossas ideologias são inseridas no texto e logo construímos o significado da mensagem do texto em conjunto com nosso conhecimento de mundo, de discurso e de valores (SCARAMUCCI,1995).

A definição de Kleiman (1997) propõe uma reflexão sobre o nosso sistema de valores que acarreta efeitos em tudo aquilo em que acreditamos: devemos levar em consideração as ações e pensamentos que estão e estiveram presentes durante toda a formação intelectual do aluno, A falta dessa consideração é responsável por toda a reprodução de gestos de que nem se dá conta e que depois o classifica em certo grupo social.

Moita Lopes (1996) diz que ler criticamente significa perceber e apontar as intenções do autor e ser capaz de interpretar suas idéias e não apenas de compreendê-las. O autor ainda acrescenta que o leitor crítico deve enxergar todas as vozes que constituem um texto, isto é, deve envolver-se ativamente no processo da leitura, posicionando-se criticamente diante das idéias contidas nele contidas.

O papel do professor, numa sala de aula de leitura, deve ser a de, primeiramente, investigar que tipo de leitor constitui aquele aluno e, depois, perceber onde aquele leitor está inserido, ou seja, em qual cultura ele acredita e se apóia para construir seu próprio conhecimento; só então, deve começar a incluir diferentes estratégias de leitura no processo de leitura e aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira.

Segundo Kleiman (1997), os professores precisam mostrar para o aluno-leitor que “a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre o leitor e o autor” (KLEIMAN, 1997, p.49); devem

mostrar, ainda, que as estratégias de leitura podem ser vistas como diferentes maneiras de se abordar um texto. Essas maneiras são acionadas a partir de vários fatores, tais como: a compreensão que o leitor obteve do texto, do comportamento do leitor perante o texto, do diálogo não-verbal que o leitor estabeleceu com o texto, isto é, se ocorrem perguntas formuladas pelos alunos sobre o texto e se as mesmas perguntas são solucionadas durante a leitura do texto.

A literatura, no que diz respeito à leitura crítica, mostra-nos as maneiras e definições de alguns modelos dos quais o ato da leitura é constituído de acordo com o enfoque que lhe é dado.

Leffa (1996) afirma que três modelos podem ser apresentados: a leitura como extração de significados do texto, a leitura como atribuição de significados do texto e a leitura como uma versão combinada dos dois modelos anteriores. Os três modelos pertencem à teoria interacionista de leitura.

O primeiro modelo assinalado pelo autor deixa claro que, no momento da leitura, o leitor busca o significado todo dentro do texto; ele decifra os códigos nele inseridos, retirando informações acionadas pelo seu conhecimento semântico; enfim ele age como um decodificador de códigos, pois seu entendimento é determinado pelas linhas do texto e nada mais. É o que Kleiman (1997) denomina como “processamento ascendente”, no qual o leitor decifra letra por letra, formando uma palavra individualizada, ou seja, um léxico descontextualizado.

O segundo modelo conhecido pela mesma pesquisadora como “processamento descendente” e mencionado por Leffa (1996) mostra-nos que a acepção de leitura de que ler é atribuir significado, uma vez que põe a origem do significado não no texto, mas no leitor. O mesmo texto pode provocar, em cada leitor e em cada leitura, uma visão diferente da realidade. Isso é o mesmo que dizer que o

produto do ato da leitura depende da bagagem e das experiências vividas pelo leitor, do conhecimento prévio que o mesmo aciona em sua leitura. O texto reproduz partes de sua realidade como se, na hora da leitura, o leitor enxergasse inúmeras lacunas que só são preenchidas por meio do conhecimento que ele tem do mundo.

O terceiro modelo, que Leffa (1996) afirma ser uma combinação entre os dois anteriores, Kleiman (1997) nomeia como “processamento interativo”, ou seja, um procedimento que deve considerar o papel do leitor, o significado do texto e a interação entre ambos. “A leitura, sob esse modelo, passa a ser desenvolvida como um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultaneamente como seqüencialmente” (LEFFA,1996,p.18); esses processos incluem, desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente.

A leitura passa a ser vista como um ato interacional permeado pela compreensão e interpretação daquele que lê, com seu conhecimento de mundo e suas inferências; a verdade absoluta, assim, não está no leitor e tampouco no texto, e essa prática só tem razão de ser a partir da interação entre os dois modelos primeiramente propostos e do texto com o leitor e do leitor com o texto.

Para que o leitor consiga atingir tal objetivo de leitura, ele utiliza de algumas técnicas que o ajudam a obter a mencionada interação com o texto, como explicitado anteriormente; a literatura da área nomeia tais técnicas de contato com a leitura como estratégias de leitura.

As estratégias, segundo Kleiman (1997), utilizadas pelo leitor podem ser classificadas em: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

As estratégias cognitivas dizem respeito às ações que o leitor exerce, de forma inconsciente, frente a um texto. A autora exemplifica como: a descoberta da sintaxe

dentro do texto, operação necessária para a leitura, mas que o leitor realiza ou não e que, mesmo quando a realiza, o leitor não consegue descrevê-las, pois está dentro do seu conhecimento implícito (KLEIMAN, 1997, p.50).

As estratégias metacognitivas, por sua vez, são as operações que o leitor faz perante um texto conscientemente. Kleiman (1997) postula que as estratégias metacognitivas da leitura são: “auto-avaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para tal leitura” (KLEIMAN, 1997, p.50). Deve-se entender que é o leitor quem tem controle consciente sobre essa operação, e ele é quem dirá se não está entendendo um texto e para que está lendo aquele texto.

Moita Lopes (1996) defende a idéia de que a leitura é uma atividade discursiva e plenamente comunicativa, quando há, no momento da interação leitor-texto-autor, uma negociação de sentido entre eles, pois é exatamente nessa hora que se explicita a língua em uso; a partir de então, acionam-se alguns procedimentos de compreensão e interpretação importantes para a negociação de significados que, nessa visão, não estão apenas no texto e nem no leitor, mas são produzidas na inter-relação entre ambos.

É preciso lembrar que, como assegura Coracini (2003), muitos lingüistas aplicados que se dedicam a pesquisas relativas à leitura como Leffa (1996), Kleiman (1994), Cavacanti (1989), entre outros pesquisadores que também se dedicam ao estudo da leitura têm construído teorias sob essa perspectiva crítica do caminho que envolve o ato da leitura como prática social.

Segundo essa perspectiva de trabalho com a leitura, devemos contribuir para a formação de um leitor crítico e flexível, priorizando o modelo interativo, no qual a interação entre leitor e texto é essencial para que aquele encontre, na leitura, uma atividade de reflexão (SILVA, 2002).

É preciso ressaltar, mais uma vez, que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é um processo complexo que envolve inúmeras variáveis. Deve-se considerar a questão da natureza da linguagem, da aprendizagem e do próprio conhecimento do ser humano. Entender como todas as abordagens de ensino de LE aconteceram no Brasil faz com que se percebam e se apontem novas contribuições para a área, assim como novas visões de ensino, conforme propõe a Análise do Discurso de Linha francesa.

### **2.3) Leitura sob o olhar discursivo.**

Levando-se em consideração a perspectiva discursiva, apresentada no primeiro capítulo dos pressupostos teóricos, entende-se que o leitor deve ser aquele que atribui sentidos ao texto, de acordo, com sua formação e constituição ideológica, questiona o assunto do texto; entende que a leitura de um texto, nunca, é única, pois, depende de outros textos, de outras leituras e reflexões. A leitura, segundo a ADF, enfim, compreende ser o leitor quem atribui sentido ao texto, a partir de sua formação ideológica e discursiva (CORACINI, 2005; MASCIA, 2005).

Cabe ao leitor entender que o texto por si só não produz sentido, visto que, a verdade é estabelecida de acordo com a racionalidade de cada leitor em determinado momento e contexto histórico que transfigura na sua ideologia (FOUCAULT, 1970). Não é o texto que determina a leitura, mas o sujeito que, com sua formação ideológica e discursiva dentro de uma dada situação de enunciação, emana significado aos sinais gráficos que constituem o texto (CORACINI, 1995; UYENO, 2005).

Salienta-se que o processo de leitura e o papel do leitor aqui tratados não estão previamente acabados e tampouco resultam em fórmulas mágicas na e para a formação de leitores críticos. A intenção é propor uma discussão a respeito da postura do leitor enquanto sujeito atuante na sociedade.

A maneira de entender a constituição do sujeito sob a perspectiva discursiva leva à conclusão de que a leitura é polifônica, já que o sujeito é formado por muitas vozes, ou seja, pela dispersão de outros sujeitos (ORLANDI, 1990). A leitura sob a perspectiva da ADF, assim, deve levar em consideração essas determinações nas atribuições de sentidos aos textos pelos alunos.

Coracini (2005) assinala que a leitura não deve ser vista como uma obra de arte, na qual se deve, primordialmente, respeitar apenas as idéias do autor do texto e sim, como algo que desperta a inserção de fragmentos do mundo exterior como consequência das múltiplas identificações do leitor, ou seja, ler é uma questão de percepção e posição enunciativa.

Desse modo, é coerente afirmar que é o momento histórico-social que guia a leitura (UYENO, 2005). Acredita-se, portanto, que o sujeito é afetado pela ideologia, “é histórico, descentrado, incapaz de conscientemente transformar o mundo a sua volta” (MASCIA, 2005, p. 49).

O questionamento dos processos de formação do discurso, considerando os mecanismos externos de exclusão, divisão e vontade da verdade e os procedimentos internos de controle do discurso, comentário, autoria, disciplina, doutrina e apropriação dos discursos, que determinam a ordem do discurso haverão de ser considerados para uma análise discursiva, para restituir ao discurso seu caráter de acontecimento (FOUCAULT, 1972).

Assumiu-se, assim, a convivência das divergências da relação dialética da reprodução e transformação, isto é, enfatizaram-se a dominação e a resistência, na prática social.

Pesquisas em Análise do Discurso de perspectiva francesa trouxeram um outro conceito de interação em leitura apresentado por Orlandi (1988), pelo qual o leitor tem o papel ativo reforçado e para o qual o texto passa a ser visto como uma instância da comunicação. O texto, então, deixa de ser visto como uma unidade formal, objeto acabado e detentor da única verdade. O autor, inserido em um contexto sócio-cultural específico, num momento histórico determinado, tem como objetivo comunicar algo a um leitor virtual; ao leitor real desse texto, inserido, por sua vez, em um contexto específico, cabe interagir com seu interlocutor.

O texto, nessa perspectiva, tem uma unidade aparente, e a interação decorrente está marcada ideologicamente. Essa inserção em um determinado contexto sócio-histórico-cultural a que se sujeita permite que um texto seja lido de forma diferente em tempos diferentes, por grupos socialmente diferenciados, e um mesmo leitor fazer diferentes leituras em momentos ou situações diferentes. Cada leitor, por sua vez, constrói sua história de leituras que influirá em outras leituras subseqüentes que lhe conferirão individualidade em relação a outros indivíduos (UYENO, 2003).

Coracini (1989) defende um conceito de leitura como processo discursivo, por acreditar estar no leitor a origem do sentido ao ver o a linguagem como uma série infinita de jogos convencionais, cujas regras são partilhadas por uma comunidade cultural interpretativa, num determinado momento histórico-sócio-ideológico, num determinado local geográfico.

Essas diferentes leituras não se referem apenas a leituras particulares por diferentes indivíduos, mas a leituras diferentes de um mesmo indivíduo, em momentos diferentes de sua vida, cuja ideologia, normalmente partilhadas pelo grupo social a que pertence, determinam as leituras e, portanto, resulta em construção de textos. Isso significa que

cada leitura corresponde a um texto diferente, proporcional à bagagem de conhecimentos, experiências e representações suscitados, num determinado momento e lugar, por um conjunto de sinais gráficos (CORACINI, 1989, p.175).

As leituras por essa perspectiva não são determinadas pelo texto, mas pelo leitor, enquanto membro de uma comunidade interpretativa, enquanto sujeito no qual se inscreve o discurso, enquanto ponto de partida do processo de construção de sentido, isto é, do processo discursivo. Entender, assim, não é reconhecer um sentido invariável, mas construir o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece.

É por esse motivo justamente que Foucault (2005) diz que a discordância está no sujeito em se perceber como alguém que não está conectado ao mundo real da leitura, mas deve entender a si próprio como alguém que atua, participa, constrói e desconstrói a sociedade.

Pêcheux toma de empréstimo o conceito de formação discursiva de Foucault (1979), como já mencionado, e elucida a idéia de que o sujeito e o discurso são dependentes, não existindo um sem o outro. Daí Pecheux afirmar que a trama de vozes forma o sujeito como ele é, sendo, assim, impossível conceber o discurso como homogêneo, já que, é necessário considerá-lo como resultante do cruzamento dos outros discursos e dos discursos dos outros, portanto, heterogêneo.

Segundo Coracini (2005), vivemos em um mundo fragmentado que deixa às claras a falta constitutiva do sujeito, que busca preenchê-lo de outro jeito, isto é, pelos meios que estão ao seu alcance ofertados pelo mundo que o cerca: um mundo globalizado, regado pelo capitalismo e pela ilusão de que o dinheiro compra tudo, inclusive o próprio ser humano. O sujeito que está inserido nesse mundo vive em função da completude sempre frustrada, uma vez que “na busca da totalidade, encontra-se a falta, na busca das certezas, encontram-se dúvidas, na busca de um porto seguro, encontra-se a insegurança” (CORACINI, 2005, p.18); por isso, o indivíduo se admite em situação de inferioridade e de profunda angústia.

Como assinalam Uyeno (2005), Mascia (2005) e Coracini (2005), o leitor produz sentidos diferentes a cada momento e de acordo com a situação que vive no mundo. O que acontece é que ainda não se conseguiu mostrar para os alunos a leitura de uma maneira autônoma, ou seja, que a forma de ler dirá a si mesmo o que é importante na sua própria vida. Assim, a perspectiva da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF) atua na formação do sujeito para que este tenha, por si, só o discernimento de questionar verdades estabelecidas pelo meio em que vive (CORACINI, 2005).

É possível, a partir dessa perspectiva, entender que o trabalho e o processo de ensino-aprendizagem da leitura, já mencionado, deve ter como centro o sujeito, pois como assinala Mascia (2005), a

leitura consiste em uma transdecodificação dos sinais gráficos em sinais lingüístico-textuais dentro de uma determinada condição de produção operada pelo sujeito (MASCIA, 2005, p.52).

Em contato com qualquer tipo ou gênero textual, o leitor é quem atribui sentido, de acordo com sua formação ideológica e heterogeneidade, de fazer a transposição

do que é significativo para ele e de determinar qual é a melhor interpretação que cabe à informação em relação ao contexto social no qual está inserido.

Segundo a perspectiva discursiva, a leitura deve servir para o sujeito-leitor como problematizadora para desconstruções de verdades segmentadas (CORACINI, 2005; UYENO, 2005), e a sala de aula, deve ser vista como um lugar em que se estabelecem relações de processos discursivos e de negociações de poder e saber (FOUCAULT, 1970); em outras palavras é necessário que entendamos, primeiramente, que ambos, professor e aluno, exercem papéis extremamente relevantes para o processo de ensino-aprendizagem, não se podendo atribuir, assim, valor maior ou menor para um ou para outro.

Levando-se em consideração as idéias apresentadas, somos levados a admitir que a sociedade contemporânea precisa de novos questionamentos, novos rumos a seguir e é, nesse modelo de leitor, que o educador deve se pautar e entender que qualquer metodologia de ensino de leitura será adequada, já que nenhuma delas possui um fim em si mesma, mas trata-se, a partir da proposição de Pêcheux (1990) , de um meio de questionar os discursos instituídos para a formulação de novas idéias e ideais do sujeito contemporâneo.

# PARTE II

# ANÁLISE DO

# CORPUS DE

# PESQUISA

*"É preciso provocar sistematicamente confusão. Tudo aquilo que é contraditório gera vida".*

*Salvador Dali.*

### **CAPÍTULO 3: Constituição do corpus de pesquisa**

Tendo apresentado as teorias que fundamentam a pesquisa desta dissertação, nesta parte do relato de pesquisa, apresentam-se a análise do corpus constituído a partir dos dados coletados.

Orlandi (2005) diz que duas etapas são fundamentais para o percurso do analista na hora da análise dos dados, em contato com o corpus.

Na primeira etapa, o analista procura ver em contato com o texto sua discursividade e incidindo um primeiro lance de análise de natureza lingüístico enunciativa (ORLANDI, 2005, p.77), é a passagem da superfície lingüística para o texto (discurso).

Na segunda etapa, a partir do objeto discursivo, o analista vai incidir uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação, junto com a formação ideológica que rege essas relações. É nesse momento que atinge-se a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos no material simbólico, de cuja formulação o analista partiu.

Podem-se considerar as condições de produção do discurso, em sentido restrito, as circunstâncias da enunciação – é o contexto imediato. Já considerando em sentido maior, as condições de produção do discurso incluem o contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, as condições que conformam o discurso a ser analisado dizem respeito à condição de produção mais ampla do discurso e à condição de produção mais restrita do discurso.

A primeira diz respeito ao momento sócio-histórico do capitalismo em que a aprendizagem de inglês como 2ª língua é imposta como um requisito para a empregabilidade.

A segunda diz respeito aos protagonistas da pesquisa, mais especificamente, quem disse, para quem disse e o que disse na escola de línguas em que se procedeu à coleta dos dados de pesquisa.

Essas condições serão explicitadas nos itens a seguir.

### **3.1) Condição de produção ampla do discurso:**

O contexto amplo de condição de produção do discurso a se analisar diz respeito ao lugar que o inglês ocupa no cenário internacional e sobretudo na sua fase globalizada. Rajagopalan (2004) explica que a língua inglesa é de suma importância no Brasil, assim como nos demais países da América Latina, assim como no resto do mundo. Esse sucesso tem raízes na “geopolítica do inglês, que é um reflexo do triunfo político, econômico, cultural dos povos de língua inglesa e um meio de aumentar a sua influência pela difusão da língua” (DAMIANOVIC, 2004, P. 25).

No Brasil, além do referido componente do lugar que ocupa no cenário internacional, a aprendizagem de inglês como LE é cercada de prestígio social (MOITA LOPES, 2006), a partir de uma generalizada “glorificação de uma cultura estrangeira” (MOITA LOPES, 2006, p.38)

A necessidade do inglês surge, em parte, de valores sociais e de prestígio como também de um desejo de imitar modelos culturais britânicos e americanos. O conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de status social (The ELT Profile on Brasil, The British Council, 1976, p.2 apud MOITA LOPES, 2006, p.128).

Rajagopalan (2005) aponta que é “a invasão da língua inglesa (LI) na vida de todos os seis bilhões – sem exceção - de seres humanos que habitam o planeta” que movimenta as relações políticas e sociais relevantes para nosso contexto histórico-social (RAJAGOPALAN, 2005, p.135). Dentro dessa realidade lingüística, atualmente, “perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo já possui algum conhecimento da LI e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149). De acordo com Moita Lopes (2005), atualmente, mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo aprendem inglês, sendo que 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões usam o inglês como segunda língua. Assim, é interessante notar que o número de pessoas que usam o inglês como segunda língua é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma.

À grande quantidade de habitantes de nosso planeta que estão em contato com a LI, acrescenta-se o fato de que o inglês, além de gozar “de posição dominante nos setores de pesquisa científica, também está na cultura de massa, na política, entre os banqueiros, funcionários de carreira, no cinema, no rock, nas empresas que estão em vias de se tornarem bilíngües” (DAMIANOVIC, 2004, p.32), para citar alguns contextos.

Moita Lopes (2005) afirma que os discursos que circulam na internet e na maior parte dos canais internacionais de TV, e também os discursos das finanças, do comércio, dos congressos, dos eventos esportivos mundiais são primordialmente construídos em inglês; isso ocorre mesmo com aqueles produzidos em países onde esse idioma não é falado como primeira língua. Vê-se que, com o conhecimento da LI, será possível poder buscar a informação de que necessitamos; haverá, segundo

esse autor, infinitas fontes de conhecimento que poderão ser consultadas para a realização da ação social. Trata-se da possibilidade de acesso ao mundo dos discursos múltiplos, para que o indivíduo possa compreender o mundo em que vive e dele fazer parte.

Pode-se perceber, além disso, no que diz respeito às relações de trabalho, que o uso do inglês é um dos meios mais rápidos de inclusão e ascensão social. “Há setores na sociedade em que o recurso do inglês se tornou uma necessidade, ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2005, p.149). A significativa contribuição, especialmente para os brasileiros, é que aprender inglês significaria, segundo Moita Lopes (2005), aumentar as oportunidades de realização e desenvolvimento individual e social na vida contemporânea.

Moita Lopes (2005, p.35) ressalta que “é preciso diminuir o fosso que distancia grupos sociais; e a educação lingüística em geral, mais especificamente o inglês, têm papel fundamental nessa empreitada”.

De acordo com Moita Lopes (2005), o professor de Inglês é o agente que busca o idioma a fim de “reconstituí-lo em termos mais inclusivos, éticos e democráticos, trazendo à tona as resoluções criativas para os conflitos lingüísticos” (MOITA LOPES, 2005, P.24)

Todo professor necessita ter percepção aguçada para entender e se preocupar com aspectos sócio-históricos-culturais relativos ao mundo social contemporâneo em que está situado, mundo esse que é composto de processos sociais, culturais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais (MOITA-LOPES, 2005, p.30-33).

### 3.2) Condição de produção restrita do discurso

Como já mencionado na introdução desta dissertação, a pesquisa constou da análise do confronto entre o conteúdo do diário registrado por mim como professora de um curso de idiomas de natureza privada e do conteúdo da gravação das aulas igualmente por mim ministrada.

Faz-se necessário contextualizá-los, bastante especificamente, em sua dimensão menor da sala de aula em si: trata-se de um registro em diário que redigi, após várias aulas em que oferecera estratégias de leitura de textos em inglês a alunos de nível intermediário de um instituto de idiomas da rede privada, em uma cidade do interior de São Paulo, mais precisamente, Mogi das Cruzes, dista pouco quilômetros da cidade de São Paulo.

As aulas foram gravadas em áudio, e o seu conteúdo constava de aulas de ensino de leitura em que pretendi aplicar teorias às quais tinha tido acesso em cursos de especialização e estavam sendo ampliadas e aprofundadas no curso de mestrado *strictu sensu* em Lingüística Aplicada.

As gravações e registros em diário se entenderam por um certo período, na fase em que cumpria os créditos exigidos pelo programa, tendo, para efeito de aprofundamento, inscrito-me em todas as disciplinas ofertadas que se relacionassem à leitura.

Afastada do período da coleta de dados, passei à fase da composição do corpus de pesquisa. Tendo realizado a redação dos diários com prazer, supunha que as aulas ministradas e que lhes correspondiam constituiriam meras confirmações do que escrevia no diário; para efeito, inclusive, de isenção não ouvi

as gravações, até que encerrasse o período estabelecido para efeito de coleta de dados.

Qual não foi minha surpresa, ou mais precisamente, meu estarrecimento quando fui constatando a falta de correspondência entre a aula ministrada, a manifestação dos alunos e a minha impressão sobre a aula registrada no diário.

Depois dessa constatação, durante algum tempo, não consegui proceder à comparação entre os dois registros. Tomada pela sensação de impotência, diante da incongruência entre o que julgava estar ensinando e o que efetivamente acontecia na sala de aula, confesso que cheguei a pensar de mudar de tema.

Nessa fase de meu percurso como mestranda, havia me inscrito como aluna na disciplina de Análise do Discurso, apenas para efeito de completar as disciplinas necessárias para eu poder me dedicar exclusivamente à redação de minha dissertação, cujos dados já se encontravam coletados e para ampliar minha formação como Mestre em Lingüística Aplicada.

Nessa disciplina, mais precisamente “Análise do discurso: composição de corpus e procedimentos de análise”, embora já tivesse conhecimento sobre essa perspectiva, ainda que superficialmente, no seminário Leituras introdutórias de Foucault, tive acesso a conceitos específicos da ADF, dentre os quais o de que a contradição era constitutiva do discurso o que remetia a um sujeito constitutivamente contraditório, já que constituído de outras vozes.

Tomar-se-á como base para realização da análise a perspectiva a Análise do Discurso de Linha Francesa que propõe a construção de um dispositivo de interpretação que tem como característica confrontar o dito em relação ao não-dito e enxergar o que o sujeito diz, procurando ouvir o que ele não diz, mas que o constitui

(ORLANDI, 2005). Esse dispositivo leva em consideração o postulado de Pêcheux (1990), segundo o qual todo enunciado é lingüisticamente descritível e deriva, em inúmeros pontos, lugares para a interpretação. Esse lugar do outro é que ocupa o lugar da interpretação, manifestado por meio de sua ideologia.

A investigação na sala de aula é um tipo de pesquisa que busca conseguir além de interpretar os fatos da vida diária de professores e alunos, descrevê-los, na tentativa de compreender os processos de ensinar e aprender línguas. Sob uma perspectiva discursiva francesa, o analista de discurso busca criar um dispositivo de análise que lhe permita trabalhar numa posição apontada para a interpretação da linguagem como materialidade lingüística.

É possível afirmar que o diário é uma grande ferramenta para a (re) construção interna do professor para um novo olhar e uma auto-análise, pois é por meio do diário que o educador tem a oportunidade de escrever sobre suas ações e teorias estudadas, olhar para seu próprio “eu” constitutivo da linguagem e do discurso, permitindo um distanciamento e maior organização do pensamento.

O diário tinha sido, inicialmente, sob outra perspectiva teórica, escolhido como instrumento para efeito de coleta de dados deste trabalho, por proporcionar uma triangulação, uma verificação do que eu pretendia colocar em prática na sala de aula.

Tendo a pesquisa sido redirecionada, o diário foi mantido, por permitir uma visão por um outro ângulo por parte do pesquisador na hora do confronto com os outros dados.

A ação de informar está entrelaçada à maneira de avaliar e se auto-avaliar o que permite o desmascaramento dos movimentos que fazem parte do ato de ensinar e dá acesso a contextualização histórica das ações. É aqui que o caminho se abre

para o confronto das ações concisas e não por simples devaneios. O confronto das idéias escritas pelo sujeito no diário envolve o fato de o praticante submeter às teorias formais que embasam suas ações a algum tipo de interrogação e questionamento.

A perspectiva de traçarmos um procedimento de análise tem relação com a emancipação de si por meio da compreensão de que as teorias e práticas acadêmicas não são imutáveis e tampouco verdades absolutas e que o poder de questionar e discutir precisa ser exercido pelo educador. Buscamos alternativas de entendimento para nossas ações e voltamos à ação, com um novo olhar para a prática contestada, passamos a ser agentes, pessoas ativas significantes para o processo de aprender.

Assim, é dentro do confronto do dito e do não-dito, que damos luz para as ações adotadas pelo professor, em sala de aula, não como atitudes pessoais guiadas apenas por instinto, mas como o resultado das normas culturais e sociais que foram por ele absorvidas e constituem sua formação ideológico-discursiva (ORLANDI, 2005).

A turma em que os dados foram coletados possuía 08 alunos entre 18 e 56 anos, o método utilizado pela escola era o Comunicativo com fortes embasamentos behavioristas, embora a coordenação não deixasse evidente. Por essa razão o professor não era livre para elaborar suas aulas; ele deveria seguir o manual entregue com o livro da turma da maneira como fora redigido. Para efeito de se atingir a eficácia do sistema adotado, os professores eram interpelados pela coordenação para que as ações e os dizeres dos professores em sala de aula convergissem com os dizeres e ações propostos no manual do professor.

Tendo apresentado os contextos amplo e restrito que determinaram o discurso de que se compôs o corpus de pesquisa, apresenta-se, a seguir, a análise do corpus de pesquisa.

## Capítulo 4 - Análise do Corpus de Pesquisa

O primeiro item deste capítulo, nomeado “Heterogeneidade, incongruências e conhecimento de si” objetiva colocar em evidencia algumas verdades que não estavam claras para mim em relação à sala de aula. Trata-se do confronto daquilo que dizia e achava que ensinava com o que meus alunos entendiam e compreendiam.

A segunda categoria de análise “Heterogeneidade e Subjetivações” busca explicitar algumas de minhas subjetivações materializadas quando escrevia no diário e no discurso do outro.

Levando em consideração o procedimento peculiar à Análise do Discurso em sua vertente francesa, submeteu-se os dados de pesquisa coletados, a saber de 1) discursos da professora de inglês, sujeito da pesquisa e pesquisadora desta dissertação e de seus alunos de nível intermediário gravados e transcritos e 2) anotações em diário sobre os procedimentos dessa professora sobre as aulas de leitura ministradas, à primeira análise, para efeito de percepção de regularidades discursivas.

Essas regularidades ou dizeres que se reiteram, repetem-se, remeteriam a uma formação discursiva, uma vez que não derivariam de sujeitos em si, mas de sujeitos que ocupam um lugar em instituições – no caso deste estudo de instituição escolar – inseridas na sociedade.

Essas regularidades foram agrupadas para efeito do procedimento de análise que se procede a seguir.

#### 4.1) Heterogeneidade, incongruências e conhecimento de si:

Até que me colocasse diante da leitura conjunta das aulas gravadas em áudio e as anotações em diário que tinha feito, embora tivesse percebido algumas dissonâncias não havia me preocupado porque julguei que alunos questionam com muita frequência sobre as atividades que lhes são propostas, parecendo, esses questionamentos parte do imaginário do aluno contemporâneo.

Entretanto, à medida que audição dos dados e a leitura do meu diário avançavam, notei que esses questionamentos se avolumavam. Focalizando-os como primeiro procedimento de análise percebi que havia muitas contradições entre o que ocorria nas aulas e o que havia registrado.

Assim, este sub-capítulo de análise levou em consideração a regularidade discursiva que dizia respeito à incongruência entre o que eu julgava estar ensinando a meus alunos e o que eles mencionavam estarem entendendo.

Para efeito de permitir a visualização dessa incongruência, apresentam-se, a seguir, um excerto do meu discurso como professora-pesquisadora como se apresentou no diário por mim redigido, seguido da transcrição da gravação da aula que lhe é correspondente.

##### **ED<sup>2</sup> 1**

**A1:** (...) *Um deles me falou: “- Então você quer que façamos a tradução do texto?” Estou com a impressão de que estou martelando na mesma tecla durante aulas, porém, da mesma forma, com a mesma abordagem de leitura que não faz sentido algum para eles...*

---

<sup>2</sup> Legenda

ED: Excerto de Diário

EG: Excerto de Gravação de aula

A: Aluno

P: Professora

**EG 1:**

**P:** *Ok, guys listen to me. What can we understand about this part of the text? We can see more than these words, we can see how the author thinks about the theme and how his lexical choices are important for the reader understands the idea of the text. Ok?*

O contexto do qual se retirou o ED1 diz respeito ao momento em que acabara de expor explicações sobre algumas estratégias de leitura interacionista, mais especificamente, de busca de pistas deixadas pelo autor para se chegar a “o que o autor quisera dizer”.

Ao proceder à comparação entre um excerto da folha do diário relativa à aula em análise, no registro em diário, ED1, notei que o dizer de um dos alunos - *Então você quer que façamos a tradução do texto?* - desconcertou-me.

Lendo a passagem do diário em que registrara *Estou com a impressão de que estou martelando na mesma tecla durante aulas, porém, da mesma forma, com a mesma abordagem de leitura que não faz sentido algum para eles*, rememorei e revivi que pensara que estivesse explicitando aquilo que, para mim, estava em minhas intenções. Lendo, contudo, a interpelação do aluno, a despeito da decepção que de imediato fui tomada, e do desânimo que se seguiu, no momento em que procedi à análise, ocorreu-me o reconhecimento de que, embora atendesse a sua solicitação para que repetisse a explicação, talvez estivesse abordando de uma mesma maneira, o que não produzia nenhum efeito naquele aluno.

De fato, se a primeira abordagem de leitura não surtira nenhum efeito nesse aluno, e, se ele foi submetido à mesma abordagem, não a entenderia, outra vez, ou só entendera como ele pudesse, a partir de sua posição de aluno. Não posso deixar

de mencionar que, no momento em que ouvi a pergunta de A1, tomei-a como falta e atenção a minha explicação, como descaso de meu trabalho de professora. Afastada desse momento, ao ler o diário, para procedimento de análise, percebo que, dessa posição de aluno, A1 enuncia ter entendido a estratégia de leitura como tradução que era o sentido que ele detinha de leitura. Esse sentido mencionado pelo aluno constitui um sentido da ordem da memória discursiva, isto é, um sentido que se cristalizou e é repetido como se fosse natural e trata-se de um sentido que remonta à primeira “abordagem” de ensino de línguas estrangeiras que foi conhecida como Gramática e Tradução. Esse aluno revela enunciar determinado por um dizer sócio-histórico tão naturalizado que se revela da ordem da memória discursiva, embora o faça sob a ilusão de que esse dizer lhe pertence. Essa determinação é tal que não lhe ocorre que ainda que traduza o texto em Inglês como LE, é necessário que ele leia e interprete o texto, o que ele faz mesmo diante de um texto em língua materna.

Percebe-se, assim, nesses excertos, a manifestação do conceito caro à Análise do Discurso de perspectiva francesa de que os sentidos são assumidos a partir das posições que os sujeitos ocupam na sociedade: no caso desta pesquisa, em um instituto de idiomas, para mim, professora especialista e, neste momento mestranda em Lingüística Aplicada, que tive acesso a teorias de ensino e aprendizagem de leitura e pretendia proporcionar aos meus alunos acesso a teorias, que a meu ver seriam relevantes para desenvolver sua competência leitora, a leitura tem um sentido; para os alunos que estão tendo acesso a uma língua estrangeira, a leitura – cuja função é permitir o acesso ao conteúdo do texto em língua estrangeira – constitui a “tradução” (leia-se: a passagem de um código lingüístico em inglês para um código lingüístico em português) desse texto.

O segmento de discurso do A1 remete, ainda, ao conceito de intradiscurso que se faz sob o esquecimento número dois, segundo o qual enunciamos sob a ilusão de que aquilo que falamos só pode ser dito dessa forma com que o fazemos e é entendido dessa maneira pretendida igualmente e por todos que nos ouvem.

A pergunta desse aluno, que aqui se transcreve novamente *Então você quer que façamos a tradução do texto?*, pareceu congrega uma insatisfação da turma com a abordagem da leitura, insatisfação essa que não era explicitada, certamente determinada pela sua ocupação do lugar de aluno, mas que se fazia perceber pela falta de adesão às atividades das aulas.

Passada a sensação de desconcerto que me atingiu, ficou patente o princípio foucaultiano da escrita de si, segundo o qual o ato de escrever sobre si para um outro e a partir do outro proporciona ao sujeito, ainda que muito sutilmente, conhecer-se. Transferindo-se esse funcionamento da escrita de si para a situação em análise, percebi que a escrita desta dissertação, a partir do resgate do que escrevera no diário e a partir do que ouvia em gravação, proporcionou-me o questionamento sobre a minha própria prática e sobre o que realmente me faz sentido como referencial teórico. É oportuno que se explicitem os passos necessários para o funcionamento da escrita de si foucaultiana: 1. escrevera o diário para mim como professora-pesquisadora (além do que o fizera para a leitura de minha orientadora); 2. resgatei essa escrita para redigir esta dissertação, confrontando-a com as gravações das reações de meus alunos. Isso me obriga, como profissional, a buscar novos caminhos para que minha aula ganhe valor para o aprendiz, atestando que o sujeito é construído também sob o olhar do outro e para o outro do que também fala Foucault.

O sujeito aponta para o outro como ele gostaria de ser visto e ser tratado; no caso do excerto de aula descrita acima, percebe-se o cansaço da turma em ouvir o conceito de leitura, em razão de os estudantes não conseguirem entender qual é o seu sentido, sua função. Parece que, para eles, sempre que escutam a palavra leitura ou alguém lhes pede um trabalho ou tarefa de leitura, ocorre-lhes, imediatamente, a necessidade do dicionário e, por conseguinte, a tradução, a decodificação.

Sob o ponto de vista prático, a transcrição da aula gravada demonstrou-se valiosa para que eu viesse a perceber como abordava a leitura e como ensinava meus alunos, para buscar formas alternativas, a fim de que eles viessem a deslocar desse conceito cristalizado de leitura que se faz determinado pela memória discursiva e que é denominado de crenças por algumas perspectivas de ensino e aprendizagem de línguas.

Não se tratava de falta de capacidade de compreensão de meus alunos, nem tampouco que insistiam em traduzir como eu imaginava, uma vez que o efeito de sentido da palavra “traduzir”, para meus alunos, diferia do efeito de sentido que eu detinha.

Eis a forma como compreendi a teoria discursiva de leitura: o sentido não está na palavra, mas nos sentidos detidos por cada um que lê, o que evidencia as diferentes formações discursivas.

Embora tenha me decepcionado, ao mesmo tempo, levou-me a repensar sobre o que se pretende, imagina ter feito e o que ocorre nas interações pedagógicas mais prosaicas e chegar à conclusão de que somos sujeitos em constante formação. Comecei a pensar se não era esse o sentido de formação continuada.

Analistem-se os ED 2 e EG 2 transcritos a seguir:

**ED 2:**

**P:** *Sinto que preciso rever o meu trabalho com a leitura, a maneira que apresento o papel da leitura para eles, pois se ouvir mais uma vez um comentário como “Teacher, gostei da aula hoje por que nem pareceu aula, não teve tanta leitura”, acho que vou enlouquecer!*

**EG 2:**

**A2:** *Teacher, nós podemos sugerir para a escola que fizessem cursos extras de leitura. Todo mundo sabe lê, né? E quem acha que não sabe pode vir nas aulas. Já tive uma professora que dizia: “gosto quando vocês falam bastante, mostra o que aprenderam”. Teacher, sua aula é muito boa para ficarmos filosofando sobre os problemas do mundo (risos da classe).*

Pela análise do ED 2 e do EG 2 percebo que, na ocasião em que redigia o diário, preocupava-me com o meu trabalho docente, e a minha preocupação com o outro se deixa perceber na passagem em que redigi *Sinto que preciso rever o meu trabalho com a leitura, a maneira que apresento o papel da leitura para eles*. Minha preocupação estava em tentar entender a razão da não adesão dos alunos, atribuindo a essa ausência de adesão a minha incapacidade de ensinar as estratégias de leitura que pretendia.

Afastada do momento da escrita do diário em que eu escrevera *pois se ouvir mais uma vez um comentário como esse: Teacher, gostei da aula hoje por que nem pareceu aula, não teve tanta leitura. Acho que vou enlouquecer!* e relendo-a para o procedimento da análise, lembrei-me de que sentira, na ocasião, destruída pela

revelação do aluno de que ele não atendia a minha expectativa, enquanto professora, de que ele estivesse aprendendo a ler em LE.

O que se percebe sob o dizer do aluno em foco é que ele considera que, em escolas de línguas, quando se propõe a leitura de um texto, a atividade se assemelha à da aula da disciplina de Inglês a que assiste na escola de formação regular, o que leva à pressuposição de que, no ensino de LE em escolas, enquanto instituição formal de ensino, há predominância do ensino de leitura.

Infere-se também, dessa elocução, a concepção que ele tem de que escolas de línguas devem desenvolver a habilidade oral e é para esse efeito é que ele tinha se matriculado no instituto de idiomas. O que se percebe é que as escolas de idioma se justificam para suprir a falta do desenvolvimento dessa habilidade, própria do ensino e aprendizagem de LE, falta essa que é legitimada pelos procedimentos da escola de ensino formal e ainda é legalizada, uma vez que a ênfase na leitura é prescrita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN. Infere-se, ainda, que, para esse aluno, escolas de línguas devem diferir de escolas de educação formal.

A elocução do aluno *gostei da aula de hoje* que explicitamente pretendia constituir um elogio e, certamente para ele o constituiu, teve, em mim, um efeito de desconcerto por, por não ter coincidido com o que pretendia. Ao analisar o diário, mais tarde, avaliei que esse desconcerto teve também como componente importante a resistência do aluno que se deslocava de seu lugar de aluno.

Essa elocução, ainda, avalio, é própria da representação que alunos de escolas de línguas (e de escolas privadas em geral), segundo a qual a escola deve atender às demandas do aluno, isto é, antes de aluno, ele é consumidor de um serviço que precisa ser bem atendido, revelando que seu discurso se mostra recortado, invadido por um discurso neo-liberal.

Essa representação certamente tem como determinante o excesso de oferta de cursos de LE, sobretudo de Inglês, o que lhes permite a troca de escola por uma que atenda ao desejo do alunado.

O discurso neoliberal demanda, sob o discurso da concessão da liberdade, que os sujeitos do capitalismo devem “voluntariamente” responsabilizar-se por si e, nesse sentido, se a escola regular não oferece o desenvolvimento da habilidade oral em inglês como LE ao aluno, ele deve procurar desenvolvê-la nas escolas de idioma; se a escola de idioma em que estuda não a oferece, ele deve buscá-la em outra escola.

Daí o aluno que se inscreve em escolas privadas de línguas manifestar o desejo em aprender a falar em LE, e a escola de idiomas ter de atender a essa demanda.

Esse deslocamento no que diz respeito à submissão ao conteúdo e à atividade determinada pela professora, própria do lugar de aluno em instituições de educação formal, vê-se materializado no discurso do aluno no EG 2, quando solicita *Teacher, nós podemos sugerir para a escola que fizessem cursos extras de leitura? Todo mundo sabe lê, né. E quem acha que não sabe pode vir nas aulas. Se um outro aluno, cujo discurso transcrevi em meu diário, mencionou ter gostado da aula, argumentado que apreciara porque não tinha havido leitura, A2, em análise, vai além: solicita para mim se elas podem ser excluídas de minhas aulas. Não se pode deixar de perceber que A2 enuncia não só determinado pelo imaginário de que institutos de idiomas devem ensinar a falar: seu discurso traz o discurso do senso comum de que todos sabem ler e ainda um traço do discurso neoliberal de que quem acha que não sabe ler deve procurar pelos cursos extras de leitura que ele sugere deverem ser criados.*

O outro é o ponto de partida, segundo a Análise do Discurso de Linha Francesa, para a heterogeneidade mostrada no discurso, por meio do qual se constata a alteração de unicidade do discurso. No fragmento gravado da fala do aluno, percebe-se quão determinante é a influência do outro para si e como exerce efeito em sua constituição, quando enuncia: *já tive uma professora que dizia gosto quando vocês falam bastante, mostram o que aprenderam*.

Apura-se que a verdade do outro passa a ser a verdade para si também, o que se faz pela repetição da fala do outro – sua professora anterior –, a ponto de o A2 tentar persuadir um outro, neste caso, a mim como professora utilizando idéias de terceiros, neste caso, de outra professora de LE. A2 trazem seu discurso, sob a forma de heterogeneidade mostrada na suas formas marcadas de que fala Authier-Revuz, por meio do discurso direto: *“gosto quando vocês falam bastante, mostra o que aprenderam”*.

A elocução do aluno parece demonstrar que assumiu para si o conceito de que se aprende LE falando: segundo esse conceito comprova-se que o aluno aprendeu, se ele fala bastante. A argumentação do aluno revela que ele detém um conceito de aquisição de LE que proveio do outro professor. Não há como negar que a referência a outro professor me tocou, no sentido que senti que ele contra-argumentava meus procedimentos a partir de um conceito de um outro professor. Não há, também, como negar que, enquanto professor de escola de idioma sob um discurso neoliberal, essa contra-argumentação, significando, insatisfação com minha condução das aulas, punha em risco minha permanência no quadro de professores. Além disso, não posso negar que esperava o reconhecimento da pertinência do que propunha, no sentido de que o ensino de teorias de leitura cientificamente avalizadas promoveria a melhora do desempenho em leitura de que a lamentável

colocação do Brasil no ranking internacional tanto precisa, sem se desconsiderar também o aumento do vocabulário.

É a presença do outro que emerge no discurso e, muitas vezes, percebe-se, no discurso, o domínio soberano do outro; no presente excerto, percebe-se a alta influência do dizer da outra professora no discurso do aluno, dizer esse sobre o qual ele não tem domínio, isto é, não percebe que nenhum sujeito tem domínio daquilo que diz, por mais que pense e reflita qualquer que seja a idéia antes de manifestá-la verbalmente.

Percebe-se pelo excerto de discurso de A2 que todo dizer é, em alguma medida, um dizer de outrem, que emerge em seu discurso sob a forma de heterogeneidade do discurso que remete a um sujeito heterogêneo: seu discurso do lugar de aluno é também recortado pelo dizer de outro professor.

Trata-se de uma relação de poder infinitamente maior do outro em relação ao sujeito, o que significa postular sua nítida presença em todo o discurso e, conseqüentemente, a ideologia constitutiva das relações sociais; logo, a não-problematização do sujeito implica um enfraquecimento das relações sociais, o que tende a classificar cada indivíduo como indivíduos formados a partir de modelos homogêneos, o que acontece no discurso sobre o ensino-aprendizagem da leitura em língua estrangeira e também de língua materna.

Os questionamentos quanto ao ensino de leitura por meus alunos, no instituto de idiomas, dos quais se elegeram os apresentados e analisados, por eles estarem argumentados ao contrário dos demais, permitiram-me perceber que os efeitos de sentido de leitura e o imaginário do que seja aprender línguas em instituto de idiomas constituem fortes componentes de resistência no processo de ensino e aprendizagem de línguas. A comparação entre o que julgava estar ensinando e o

que se me apresentou na gravação levou-me a compreender que esses componentes devem ser considerado pelo professor em sua preparação de aula.

#### **4.2) Heterogeneidade, estranhamento e subjetivação:**

Tendo percebido, durante o procedimento da análise em busca das razões para as dissonâncias entre o que eu pretendia ensinar a meus alunos e o que os alunos enunciavam, que como professora estava em processo de formação, neste sub-capítulo de análise, busquei encontrar, na materialidade lingüística do meu discurso como professora e de meus alunos, se ocorriam processos de nossas subjetivações e se elas ocorriam como elas se manifestavam por meio de nossas enunciações.

Mantendo-se o procedimento da seção anterior de análise, comparam-se os ED 3 e EG3, ambos os excertos retirados de minha fala em sala de aula na condução das aulas de leitura:

##### **ED3**

*P: Quando digo que sou desta ou daquela forma é porque algo dentro de mim também diz. É como meu avô sempre fala: “dizemos ou fazemos conosco apenas o que nós mesmos nos permitimos fazer ou dizer”.*

##### **EG 3:**

*P: A vontade de ser um leitor fluente, critico deveria já ter batido na porta de vocês como um desejo incontrollável, como a luta de um povo por comida numa guerra. (risos) Nossa, fui muito dramática agora, não fui gente? (risos). Sabe, eu tive um grande professor na faculdade que dizia sempre que eu tinha*

*sido mordida por uma abelhinha a que todos os professores são mordidos quando decidem ser professor. (risos).*

Tendo novamente me afastado dos momentos de redação do diário sobre a aula ministrada e gravada em áudio, assumindo o lugar de pesquisadora e analista dos dados coletados, elegi excertos que pareciam remeter a processos de subjetivação de meus alunos e de mim mesma como professora, excertos esses cujos conteúdos se apresentaram regulares e compuseram esta parte da análise.

Tendo-me julgado controladora absoluta de meus atos e de meu discurso – sabendo, hoje, que embora necessária, uma vez que, se não agisse sob essa ilusão, a aula não ocorreria, trata-se de um controle ilusório –, ao comparar ED3 e EG3, percebi essa unicidade e controle em xeque. Como se pode observar, o próprio ED3 já revela o outro que me constitui, na voz de meu avô, no meu dizer enquanto professora, quando eu escrevera em meu diário *Quando digo que sou desta ou daquela forma é porque algo dentro de mim também diz. É como meu avô sempre fala: “dizemos ou fazemos conosco apenas o que nós mesmos nos permitimos fazer ou dizer”*.

Trata-se de marcas da heterogeneidade mostrada na suas formas marcadas de que fala Authier-Revuz: sob a forma lingüística de discurso direto, eu trouxe a voz de meu avô, para explicar como penso sobre o que somos, e, sob a forma lingüística de discurso indireto, trouxe a voz de um ex-professor da graduação.

É a forma marcada que remete á figura do falante dono da elocução, ainda que por um instante, de seus pensamentos, quando faço as escolhas lexicais, como no segmento de meu diário em que, lembrando dizeres de meu avô, tomo-os para mim.

Em linhas paralelas, percebe-se tão evidente quanto à heterogeneidade mostrada a minha heterogeneidade constitutiva como professora, no momento em que se percebe o afloramento de minha “exterioridade interna” de que fala Authier-Revuz, quando se detém a análise na elocução *A vontade de ser um leitor fluente, crítico deveria já ter batido na porta de vocês como um desejo incontrolável, como a luta de um povo por comida numa guerra.*

Quando, como professora em sala de aula, comparo o ato da leitura ou o hábito de leitura com a luta de um povo por comida numa guerra, nota-se o quão internalizado por mim está o dizer sócio-histórico e, portanto, ideológico da importância da leitura na formação do aluno, com vistas à sua inclusão social. Eis o outro que constitui o meu dizer, mostrando que a heterogeneidade mostrada em meu discurso é, neste caso, constitutiva.

Logo em seguida, ainda no EG3, quando menciono *sabe, eu tive um professor na faculdade que dizia sempre que eu tinha sido mordida por uma abelhinha e que todos os professores são mordidos quando decidem ser professor,* observa-se que só foi possível a enunciação do meu discurso, em virtude de ter tido contato e ter sido constituída pelo e para o outro, neste caso, com meu antigo professor ao qual eu me reportava, o que também constitui um traço da heterogeneidade mostrada.

Tendo, a partir da análise do corpus de pesquisa, atestado a heterogeneidade do discurso que remete a uma heterogeneidade que me é constitutiva, pelo reconhecimento de que ninguém é homogêneo, conforme visto no excerto analisado, do desconcerto e do mal estar e quase fuga em analisar as gravações, passei para uma fase de tentativa de reconhecimento de que ninguém é homogêneo. Esse reconhecimento da natureza heterogênea do sujeito e da minha

como professora tem me conduzido a inúmeras problematizações como a relativa à necessidade do rompimento da homogeneização dos alunos.

Sabe-se que a sala de aula se caracteriza por uma forte tendência à homogeneização em geral, nas aulas de leitura e redação, por exigirem um certo grau de vontade e disponibilidade do professor em ler todas as produções textuais, comentá-las e discutir todos os sentidos que o aluno atribui aos fatos e traz para o texto.

Foi apenas reconhecendo-me heterogênea como professora, em virtude de ser dotada de formação acadêmica, cultural, social e familiar, composta de vários outros, é que reconheci que, como bem o alerta Coracini, a homogeneização dos alunos deve ser questionada. A desconsideração da heterogeneidade constitutiva do sujeito, levava-me a classificar meus alunos por meio de modelos idealizados, refutando a heterogeneidade decorrente da diversidade humana.

A heterogeneidade como constitutiva da linguagem e de todo e qualquer sujeito e suas relações histórico-sociais, incluindo até a maneira de se auto-enxergar, parece permitir uma análise mais crítica de nós mesmos enquanto professores, além de reconhecer esse aspecto em nossos alunos. Ao contrário do que se possa imaginar, não se trata de tomar essa heterogeneidade como constitutiva e imobilista, mas de, diante de sua evidência, buscar alternativas que promovam o deslocamento dos procedimentos que a escamoteavam.

Analise-se outra manifestação da heterogeneidade, na materialidade lingüística do discurso, nos ED4 e EG4, abaixo transcritos, que remete a uma heterogeneidade constitutiva do sujeito, mas vai além dessa revelação, como se poderá observar.

**ED4**

**P:** *Quando vejo os parâmetros curriculares que dizem: “a principal função da escola é ensinar a ler” e o confronto com a fala da professora Coracini que afirma: “o discurso da escola é homogeneizante” começo a ter mais vontade de infiltrar minha pesquisa neste campo.*

**EG 4**

**A4:** *Teacher, vou dizer uma coisa. Você quer tratar a gente diferente, né, mas não dá, entende? Aqui, a gente é igual, tudo no mesmo barco. Ninguém sabe nada de leitura e não importa de onde a gente vem, o que a gente faz. A gente quer mesmo só falar inglês.*

O ED4 em análise permite a observação da heterogeneidade de que sou constituída pela menção à pesquisadora e professora Coracini pela forma marcada de heterogeneidade do discurso. Transcendendo a essa forma, ED4 permite a observação do meu processo de subjetivação como professora que começa a pôr sob reflexão crítica o aspecto prescritivo dos PCN, relativo à leitura, quando o confronto com teorias discursivistas da referida professora..

Observa-se a escolha lexical pelo verbo *“confrontar”* em lugar de *“comparar”*, *“pensar”*, escolha que denuncia questionamento e justifica o deslocamento que se indicia: *começo a ter mais vontade de infiltrar minha pesquisa neste campo.*

Esse enunciado, a princípio e à primeira vista, mera menção à professora, pesquisadora e autora do estudo ao qual faço referência, Coracini e a que, como professora-pesquisadora e autora da folha do diário e sujeito de minha própria

pesquisa, tivera acesso em meu curso de mestrado, contém, sob uma análise acurada da materialidade lingüística, uma contradição.

Retome-se o enunciado no ponto em que essa contradição se apresenta: *Quando (...) e o confronto com a fala da professora Coracini que afirma: “o discurso da escola é homogeneizante” começo a ter mais vontade de infiltrar minha pesquisa neste campo.*

*Começar a ter mais vontade* significa processo em estágio inicial, uma vez que o verbo “começar” encerra o conceito de aspecto da forma verbal, segundo o qual indicia ação em processo; entretanto, segue-se a esse processo *mais vontade* que tem como pressuposto a existência prévia da vontade marcada pelo pronome indefinido *mais*.

Trata-se de um enunciado da ordem do interdiscurso: ao redigir o diário, realizei-o sob a ilusão do controle do sentido e que denuncia o processo de subjetivação pelo qual estava passando. O que se tem de inequívoco é que eu mesma me encontrava tocada pela leitura que realizara. Encontrava-me, sem que disso soubesse, em movimento de deslocamento, pelo reconhecimento da pertinência da visão discursiva. Apenas a análise da materialidade lingüística da folha de meu diário, já, em alguma medida, convencida de que a contradição nos é constitutiva, enquanto heterogeneidade manifesta e não mais como falta de capacidade de controle, pude observar que já não era mais a mesma leitora.

Passando-se a análise para a fala gravada de A4, no EG4, em que ele me diz *você quer tratar a gente diferente né, mas não dá, entende? Aqui a gente é igual, tudo no mesmo barco. Ninguém sabe nada de leitura e não importa de onde a gente vem, o que a gente faz*, observa-se que o outro também o constitui, embora não

apareça exteriorizado, como forma de heterogeneidade mostrada, denunciando a existência de outras vozes.

Quando A4 diz para mim que, para ele, todos são iguais, no sentido de que, não importando de onde venham ou o que façam, o que determinariam pessoas diferentes e, por isso, deteriam tempos e estilos de aprendizagens diferentes, revela quão forte é o discurso escolar que preconiza a homogeneização. É nessa hora que ele evidencia sua heterogeneidade constitutiva na forma mais implícita: revela não só que o outro o influencia como, inconscientemente, sem que disso se dê conta, ele repete um dizer sócio-histórico, portanto, ideológico, de homogeneização dos alunos – *Aqui a gente é igual, tudo no mesmo barco* – que reflete, em seu dizer, aparecendo exteriorizado como verdade para ele, enquanto enunciador.

A heterogeneidade constitutiva sublinha a idéia de que o discurso, o ato da fala, é individual, mas não se pode atribuir valor somente ao locutor, visto que todo enunciado sempre se dirige a um destinatário. Assim, em uma interação há, por um lado, o outro com quem se fala que é incluído, na medida em que a elocução se faz sob imaginário discursivo, isto é, a partir do que o locutor imagina que o ilocutor espera que ele diga e se antecipa; há também, por outro, o(s) outro(s) de que o próprio locutor é constituído, isto é, internalizado pelo sujeito-falante.

Chama atenção o fato de A4 ter notado o esforço que fiz, como professora, em sala de aula, em proporcionar, no exercício docente, atividades que me permitissem levar em conta a heterogeneidade da classe em relação ao trabalho com a leitura em Inglês.

É por meio da fala de A4, gravada e transcrita e, finalmente, resgatada para efeito de análise, que percebi, sem que disso me tivesse dado conta e, por essa

razão, sem que tivesse redigido essa percepção no diário, vinha já assumindo o que lera de Coracini e de suas orientações que a esse tempo já me constituíam.

Quando A4 enuncia *Aqui, a gente é igual, tudo no mesmo barco. Ninguém sabe nada de leitura e não importa de onde a gente vem, o que a gente faz. A gente quer mesmo só falar em inglês*, percebe-se outra dissonância entre os próprios alunos.

Observe a passagem do EG2 que novamente se transcreve abaixo, para facilitar a leitura:

### **EG2 (retranscrito)**

*A2: Teacher, nós podemos sugerir para a escola que fizessem cursos extras de leitura. Todo mundo sabe lê, né? E quem acha que não sabe pode vir nas aulas. Já tive uma professora que dizia: “gosto quando vocês falam bastante, mostra o que aprenderam”.*

Como se pode notar, A4 afirma que *ninguém sabe nada de leitura* e A2 dissera que *todo mundo sabe lê*, fica perceptível que, como analisado em seção anterior, há efeitos de sentido diferentes para a palavra “leitura”. Se foi significativa a menção à leitura em LE como tradução, como já apresentamos, A4 afirma que ninguém sabe ler e A2, em EG2, havia dito que todos sabiam ler.

Ainda com relação ao EG4 e EG2, ainda que não faça parte dos objetivos buscados por esta dissertação, percebe-se a representação que alunos de inglês em escolas de idiomas fazem de cursos de inglês como LE em escolas de línguas: trata-se de um curso em que se aprende a falar.

Analise-se mais um excerto de diário e um de aula gravada abaixo transcritos:

**ED 5:**

**P:** *Ouvi uma colega professora dizendo que não adiantava nada eu querer implantar novas técnicas de leitura na minha sala de aula com os meus alunos porque o mundo não caminha do jeito que penso... Agora, o que não entendo é como pode alguém na área da educação, lugar de formação e transformação, pensar assim. A fala dessa professora mexeu muito comigo... O que esperar dos futuros leitores que ouvem discursos como esse...*

**EG5**

**A5:** *Oh, teacher quando você diz que devemos tentar perceber as intenções do autor do texto quando ele escreveu o texto, você tá querendo dizer pra gente pensar a época, a hora essas coisas, né? Mas, a outra teacher falava pra gente que a gente só podia escrever na resposta aquilo que tava no texto. Isso é que me confunde, eu não entendo por isso.*

Nos ED5 e EG5, concretiza-se melhor a demonstração de que o sujeito não é uma entidade homogênea, exterior aos fatos da linguagem e aos dizeres dos outros.

O sujeito não é nada se não reflexo da linguagem na qual ele foi mergulhado, quando se analisa o ED5 em que me refiro a outra colega de profissão: *Ouvi uma colega professora dizendo que não adiantava nada eu querer implantar novas técnicas de leitura na minha sala de aula com os meus alunos porque o mundo não caminha do jeito que penso.*

Certamente já consideravelmente tomada pela perspectiva discursiva, por ocasião da redação da folha do diário da qual extraí o ED5, não aceitei a crítica que me foi dirigida por uma colega, no sentido de que me induzia a um imobilismo ao qual eu recusava.

A enunciada incompreensão de A5, em EG5, diante de duas orientações de leitura em conflito, no sentido de não saber qual delas – se a minha orientação ou a orientação de *outra teacher* – dever seguir, também me mobilizou a pensar criticamente sobre a responsabilidade do professor. Fundamentada na teoria interacionista leitor-texto-autor, orientara os alunos a resgatarem as condições de produção do texto que liam, para que resgatassem as intenções do autor, por meio das marcas que deixara no texto, precisamente para deslocar-me da forma reducionista de desenvolver, no aluno, o procedimento usual de alunos – também freqüente em leitura em língua materna – de transcrição de passagens do texto como respostas a perguntas verificadoras de leitura.

Com relação ao discurso de A5, observa-se que a natureza da relação pedagógica determina o seu dizer e o seu agir, comprovando que ele é moldado pelo outro que o constitui, que o forma e o completa, quando enuncia: *Mas, a outra teacher falava pra gente que a gente só podia escrever na resposta aquilo que tava no texto*. Por meio do uso da palavra “mas”, contrajuntor, cujo efeito é conferir prevalência argumentativa para a proposição que se lhe segue, A5 revela estar afetado pela verdade do outro professor.

O procedimento de leitura ensinado pela professora anterior para aquele aluno revela-se tê-lo marcado e ser responsável por uma parcela de sua heterogeneidade constitutiva; o seu desconhecimento de outros métodos de trabalho com a leitura que não esse que lhe tinha sido apresentado organizava sua vida, no momento da sala de aula; mas, diante da nova teoria, toma-a como um território em que ele confronta a nova teoria com toda a sua experiência de leitura de até então.

Nesse enunciado de A5 e no meu, revelam-se nossas heterogeneidades de que somos constituídos. Nossos discursos mostram-se constitutivamente atravessados por outros discursos e pelo discurso do outro da interação.

Auto-analisar-me levou-me a enxergar que o outro não é um objeto exterior apenas do qual se fala, mas uma condição constitutiva para que se fale dele, do discurso de um sujeito falante que não é fonte primeira dos excertos em questão.

Conforme A5 e eu damos lugar ao outro no discurso, apelamos para que o outro observe o caráter constitutivo e permanente da presença do outro; isso requer que a interação pedagógica leve em conta a realidade específica dos dois sujeitos implicados e não a vontade de querer unificá-los, assimilá-los ou até mesmo homogeneizá-los.

Trata-se de enxergar a heterogeneidade de ambos como se fosse o espelho do discurso. As marcas explícitas de heterogeneidade constitutiva nos dizeres acima transcritos respondem ao desejo e domínio do sujeito que fala para eles, marcando o fato de que os dois não podem, assim como qualquer um de nós, escapar ao domínio de uma fala de terceiros; o dizer destes, por sua vez, também é fundamentalmente heterogênea por ser formada, assim como o dizer de todo e qualquer sujeito, por discursos dos outros e de outros.

A heterogeneidade é assumida como uma característica particular que distinguem uns dos outros e que, tradicionalmente é vista como um componente dificultador da tarefa de educar. Na elocução de A5, em que traz a voz de outra professora, por meio do discurso indireto *Mas, a outra teacher falava pra gente que a gente só podia escrever na resposta aquilo que tava no texto. Isso é que me confunde, eu não entendo por isso*, certamente sem que disso ela se dê conta, percebe-se o quão homogeneizador tem sido o discurso da Escola, esquecendo-se

de que as vozes que habitam o sujeito são heterogêneas e não exteriores ou estão distantes deles. São constitutivas do sujeito e, conseqüentemente, de todo o seu dizer; trata-se de algo que não se ensina ou se aprende, mas que apenas é incorporado pelo sujeito.

A concepção de leitura de A5 também se mostra perdida, quando há uma confusão de vozes, a saber: o que lhe disse sua professora anterior e o que eu como sua professora atual, estou lhe dizendo. Em virtude da especificidade dos cursos de idiomas, permite-lhe externalizar essa dificuldade que, para efeito de facilitar a leitura se transcreve: *quando você diz que devemos tentar perceber as intenções do autor do texto quando ele escreveu o texto, você tá querendo dizer pra gente pensar a época, a hora essas coisas, né? Mas, a outra teacher falava pra gente que a gente só podia escrever na resposta aquilo que tava no texto. Isso é que me confunde, eu não entendo por isso.* Esse enunciado que, confesso, a princípio me desconcertou, por ter sentido que A5 questionava minha orientação, permitiu-me compreender a sua dificuldade e certamente a de outros alunos, o que não ocorreria em outros contextos que não os de instituto de idiomas.

Tendo colocado em prática a teoria interacionista leitor-texto-autor, vejo, hoje, que teria sido necessário tê-la antecedido por uma leitura em que lhe tivesse permitido externar o efeito de sentido que o texto nele tivesse provocado. Essa liberdade de leitura é imprescindível, para o seu desenvolvimento crítico, no sentido de ser vir a ser capaz de trazer para a leitura todo o contexto sócio-histórico, portanto, ideológico no qual está inserido.

Em certa medida, o educando em foco não consegue ver a leitura como um processo de produção de sentidos cujos limites são fornecidos por ele, pelo momento em que vive e por tudo aquilo em que “acredita”, o que é determinado pela

ideologia, porque não lhe foi permitida essa leitura a não ser a que está “escrita no texto” ou a que “o autor quis dizer”.

A partir do entendimento de que a heterogeneidade é constitutiva de todo discurso, logo, de todo sujeito, é que podemos olhar para a leitura com outros olhos e passar tal visão de leitura para os educandos, dizendo-lhes que jamais as leituras serão iguais, pois cada sujeito é constituído de sua heterogeneidade que é exposta no ato da enunciação.

Desconsiderar a menção de A5 sobre a professora que me antecedeu não me permitiria entender que o processo de ensino e aprendizagem de leitura é mais complexo do que eu supusera, e não havia pouco caso, desconsideração ou recusa das teorias de leitura que eu lhe levava e nem tampouco das atividades de leitura que propunha, como antes do procedimento da análise do corpus eu supusera.

Os ED5 e EG5 comprovam, também, a postulação foucaultiana de que os outros nos levam a olhar para nós mesmos e, também nesse sentido, os outros nos constituem.

O que registrei no diário *Ouvi uma colega professora dizendo que não adiantava nada eu querer implantar novas técnicas de leitura na minha sala de aula com os meus alunos porque o mundo não caminha do jeito que penso*, retrata o conceito Foucaultiano da coragem da verdade. É a coragem que ganha vida na verdade, que exige para ser proclamada uma firmeza de alma. Essa coragem, para ser manifestada, exige e supõe um falar francamente.

Esse falar francamente, como exemplificado no dizer acima, denuncia uma certa verdade comigo mesma, uma relação específica com a lei moral por meio da liberdade e do dever de fazer. É nesta verdade de falar que, considero o dizer

verdadeiro um dever em vista de ajudar a vida dos outros, assim como faço comigo mesma.

Se ED5 e EG6 permitiram-me perceber mudanças que ocorriam sem que me desse conta, em ED6 e em EG6, abaixo transcritos, permitem-me acesso a outro aspecto que me constitui para além de permitir um pouco mais o conhecimento de mim mesma enquanto professora.

**ED6:**

*P:No final da aula, a fala do meu aluno, quando disse que estava em sua casa explicando um negocio em Inglês para seu filho e se flagrou repetindo da mesma forma que eu fazia em classe, me deixou em tanto quanto nostálgica em relação aos meus mestres, e fui guardar meu material pensando nos professores que tive ao longo da vida e percebi que, por varias vezes, também repito ações e dizeres antes feitos por eles...*

**EG6:**

*P:Olha, quando escolherem o texto que vão trabalhar, pensem no que você pode agregar a ele e ele para você. Entendem? (risos) Claro que não, né? Tinha um professor que sempre nos dizia isso na faculdade e ninguém nunca entendia porem ele sempre tornava a dizer (risos). O engraçado é que não tinha me dado conta o quanto isso significou pra mim, sim se disse isso agora para vocês, involuntariamente, é porque algo está aqui dentro, né? (risos) mas, voltemos à escolha do texto.*

No ED6, acima transcrito, observo um dos indícios de meu próprio estranhamento. O sujeito que me constitui tanto quanto ao sujeito que ajudo a constituir parece-me que entraram em conflito.

Percebo quão heterogênea sou, e também que essa heterogeneidade é fortemente constitutiva do sujeito, quando escrevi *a fala do meu aluno, quando disse que estava em sua casa explicando um negocio em Inglês para seu filho e se flagrou repetindo da mesma forma que eu fazia em classe*. Essa elocução evidencia a costura que encobre a heterogeneidade que constitui a trama do tecido discursivo, onde se entrecruzam inúmeras vozes, algumas das quais está obvio nos excertos em análise.

À medida que pretendo controlar o sentido para garantir que não haja ambigüidade que perturba a comunicação, revelo a impossibilidade de atribuir um sentido único á palavra e a impossibilidade de seu sentido único. *Tinha um professor que sempre nos dizia isso na faculdade e ninguém nunca entendia, porém ele sempre tornava a dizer (risos). O engraçado é que não tinha me dado conta o quanto isso significou pra mim, sim se disse isso agora para vocês, involuntariamente, é porque algo está aqui dentro, né?*

Esse excerto carrega o discurso do outro que me constitui, revelando que, na tentativa de controlar o sentido do que eu enunciava, denuncia o equívoco da língua que desejava apagar. Essa é uma das razões para que tivesse promovido tantos retornos sobre meu próprio dizer, tantas preocupações com a clareza do discurso em me fazer entender com concisão e precisão.

O excerto do meu diário potencializa a positividade e a urgência de olhar para o sujeito como um ser heterogeneamente constitutivo, uma vez que deixa perceber a forma pela qual meu aluno se sente tocado por perceber que, inconscientemente, meu discurso se fez ao dele naturalmente.

A heterogeneidade é constitutiva do dizer e de todo dizer, como vemos nos excertos acima, e é revelada pela linguagem; essa heterogeneidade faz com que o

conceito do sujeito cartesiano caia por terra, quando se nota que, o sujeito não é consciente e/ou escolhe suas palavras visando controlar o sentido que deseja dar ao seu discurso.

Agora, a fala do meu antigo professor, enquanto graduanda coloca em evidência ainda maior a visão de sujeito descentrado, inconsciente e constituído pelos discursos dos outros.

Não me dava conta do quanto do outro trazia comigo, em meu discurso. Só passei a perceber essa outra voz que me constituía, quando fui tocada pela Análise do Discurso e, desde então, estranho algumas ações e dizeres que considerava normal, por ter-me julgado uma pessoa consciente do que dizia e fazia; mais do que isso, tinha a certeza absoluta que todo conhecimento que havia adquirido em minha jornada acadêmica era colocado em prática, dentre as minhas aulas.

Assim, as marcas explícitas de heterogeneidade respondem à ameaça que representam, para o desejo de domínio do sujeito falante, o fato de que ele não pode escapar ao domínio de uma fala que, fundamentalmente, é heterogênea, dada a heterogeneidade de todos nós.

Comprova-se, novamente, a importância de, apesar do temor e do estranhamento, revisitar-se no diário e nas aulas gravadas.

## Considerações finais

Neste ponto em que esta dissertação se encerra, resgatem-se os pontos principais de onde se partiu. A percepção de que raras eram as pesquisas que se preocupavam com a análise de sua atividade pedagógica pelo próprio professor de seu fazer com vistas a um auto-conhecimento e auto-questionamento foi o problema catalisador e propulsor da dissertação.

Também eu como professora de inglês como LE com atividade na rede privada de ensino e em escolas de idiomas julgava que detinha um absoluto poder sobre minha atividade pedagógica e que, a cada curso em que me inscrevia e a cada nível de escolarização formal que concluía, transpunha todo o conhecimento teórico adquirido nesses cursos para as minhas aulas.

Com o objetivo de verificar como se realizava essa transposição das teorias de ensino e aprendizagem de leitura em minhas aulas, procedi à redação de folhas de diário e à gravação das aulas que lhe correspondiam.

Na audição das gravações, pude perceber que a teoria de leitura que julgava ensinar não era a que realmente ensinava. Pensava estar inserida num contexto interacionista em relação à leitura em LE, quando na verdade, já transpunha em minha prática a visão discursivista do ensino de leitura.

O susto e a decepção, do primeiro momento, diante da constatação da incongruência entre o que supunha estar realizando e o que efetivamente denunciava por ocasião da primeira abordagem dos ainda dados apenas coletados, deram lugar à delimitação para eleger precisamente essa incongruência como objeto de pesquisa.

Resultados da análise de corpus de pesquisa composto das incongruências, embora não tenham confirmado precisamente a hipótese da qual se partiu de que elas se deviam a mudanças pelas quais eu estaria passando, comprovaram que meu acesso a teorias de ensino e aprendizagem de leituras promovia mudanças em mim das quais eu não tinha conhecimento.

Certa de que transpunha fielmente as teorias a que tinha acesso ao longo de minha formação continuada, tendo passado pelas experiências de iniciação científica e de especialização, embora supusesse que o acesso a novas teorias de ensino e de aprendizagem de leitura ao longo de meus estudos como mestranda pudessem promover mudanças em mim, não imaginava que essas mudanças interferissem em minhas aulas. O confronto entre o que escrevera no diário e as aulas gravadas, procurando vencer a decepção e as frustrações dos questionamentos sobre meus procedimentos e comparações com professores que me precederam por parte de meus alunos, permitiram-me compreender a heterogeneidade de que sou constituída.

Os resultados da análise revelaram que duas eram as suas naturezas: das incongruências: uma de ordem dos efeitos de sentidos da palavra “leitura” e a outra de ordem da heterogeneidade constitutiva do professor e de seus alunos.

No que diz respeito aos efeitos de sentidos da palavra leitura, os resultados da análise revelaram que o rompimento da homogeneidade da interação pretendida entre mim como professora que objetivava ensinar estratégias de leitura a meus alunos tem origem no conceito de leitura que detínhamos. Como especialista e, agora, Mestre em Lingüística Aplicada tive acesso a teorias científicas e acadêmicas de leitura e essas teorias determinavam e determinam o meu conceito de leitura.

Meus alunos, por outro lado, revelaram deter um conceito de leitura determinado pelo interdiscurso, segundo o qual leitura em LE significa traduzir os códigos.

Essa incongruência, assim, não tinha origem entre o que julgava estar aplicando e efetivamente aplicava, mas nos efeitos de sentidos da palavra leitura.

No que se refere à heterogeneidade, sob desconhecimento de sua existência, julgava enunciar um discurso sob meu controle, quando ele era constituído de outras vozes. Postas sob análise, as incongruências revelaram também ter origem na heterogeneidade constitutiva de meus alunos e minha também. As manifestações dessa heterogeneidade por meio uma heterogeneidade marcada e mostrada sob forma de discursos diretos e indiretos e pela não só menção ao outro como pelo reconhecimento da pertinência de outro pesquisador evidenciaram meu processo de subjetivação: sem que percebesse fui me tornando analista de discurso.

Assim, a mudança teórica para efeito de fundamentação da pesquisa que deu origem a esta dissertação não teve outra motivação que não a de minha própria mudança. Ficou pautado para mim que não conseguiria mais analisar os dados se não pela perspectiva discursiva.

Além dos pontos já relatados acima, ocorreu também uma busca desenfreada pelo meu auto-conhecimento enquanto sujeito e professora que lida com outros sujeitos igualmente heterogêneos. A auto-análise proposta por Foucault demonstrou sua potencialidade em permitir um auto-conhecimento e deixou-me a experiência da necessidade da coragem da verdade, para que pudesse desenvolver a capacidade de promover uma leitura questionadora em meus futuros alunos. Conhecer esse estranho que nos é tão familiar que somos nós mesmos é o ponto de partida para a formação contínua do professor.

## Referências:

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ATHIÊ, E. **A sombra de um homem: a construção da personagem gato no conto “The Black cat” de Edgard Allan Poe**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Letras), Universidade de Mogi das Cruzes, SP, 2004.
- \_\_\_\_\_. **“A química da Língua Inglesa” – um estudo das crenças dos alunos do ensino técnico em Química em relação à leitura em LE**. Monografia (Especialização Lato-sensu em Metodologia do ensino-aprendizagem de línguas), Universidade Braz Cubas, SP, 2006.
- AUTHIER-REVUZ. Heterogeneidade enunciativa. In: **Cadernos de estudos lingüísticos**, número 19, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. BARBISAN, L. (tradutora), Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004.
- BLOOMFIELD, L. **Language**, New York: Henry Holt, 1970.
- CAVALCANTI, M. A propósito de Lingüística Aplicada. IN: **A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de Línguas**, Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Interação leitor-texto: aspectos de Interpretação programática**. Campinas: Unicamp, 1989.
- CORACINI, M, J. **Leitura: decodificação, processo discursivo?** Campinas, SP: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Alteridade e heterogeneidade. IN: **LETRAS – revista do mestrado em Letras da UFSM**, RS: UFSM, 1997.
- \_\_\_\_\_. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: **Discurso e sociedade: Práticas de Análise do Discurso**. ALAB/ EDUCAT, Pelotas, RS, 2001.

- \_\_\_\_\_ Subjetividade e Identidade do professo (a) de português. In: **Identidade e discurso**. CORACINI, M, J. (org.). Campinas, SP: editora da Unicamp, 2003.
- \_\_\_\_\_ Abordagem reflexiva no formador de línguas. In: **O desejo da teoria e a Contingência da prática: língua materna e língua estrangeira**. CORACINI & BERTOLDO (orgs.) Campinas: mercado de letras, 2003.
- \_\_\_\_\_ Concepções de leitura na (Pós) Modernidade. In: **leitura Múltiplos olhares**. CARVALHO, R. LIMA, P. (org.) Campinas, SP: Mercado de letras, 2005.
- CUNHA, J.A. **Filosofia: iniciação à investigação filosófica**. SP: Atual, 1992.
- DAMIANOVIC, M. C. **A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2004.
- FARACO, M. Estudos pré-saussurianos. In: **Introdução à Lingüística Aplicada: fundamentos epistemológicos**. MUSSALIN, F. BENTES, A (orgs.). São Paulo, SP: Cortez, V.3, 2004.
- FERREIRA, M. GODOY, A. **Glossário de termos do discurso: projeto de pesquisa: a aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso e a posição leitor – autor**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2001.
- FOUCAULT, M. **Nietzsche, Freud e Marx**. Paris: Principios, 1975.
- \_\_\_\_\_ **História da sexualidade** (vol. 1). Paris: Gallimard, 1976.
- \_\_\_\_\_ **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970**. Tradução de Laura Sampaio, SP: edições Loyola, 1979.
- \_\_\_\_\_ **A historia da loucura**. 8ª ed, (2005), SP: Perspectivas, 1980.
- \_\_\_\_\_ **A hermenêutica do sujeito**. 2ª ed. (2006), SP: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_ **Microfísica do Poder**. MACHADO, R. (tradutor) RJ: Edições Graal, 4ª ed, 1984.
- \_\_\_\_\_ **A arqueologia do saber**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Fiorense Universitária, 1986.
- \_\_\_\_\_ **Discipline and knowledge**. London: Stephen J. Ball, 1990.

- \_\_\_\_\_ **Discipline and Punish: The birth of the prison.** New York: Vintage Books, 1997.
- \_\_\_\_\_ **A coragem da verdade.** GROS, F. (org.) São Paulo: Parábola editorial, 2005.
- GHIRALDELO, C. Leitura, subjetividade e singularidade. In: **leitura Múltiplos olhares.** CARVALHO, R. LIMA, P. (org.) Campinas, SP: Mercado de letras, 2005.
- GREGOLIN, M. Análise do Discurso: Lugar de encontros teóricos. In: **teorias Lingüísticas: problemáticas contemporâneas.** FERNANDES, C. SANTOS, J. (orgs.). Uberlândia, MG: UFU, 2003.
- HALL, S. **Identidades Culturais na pós-modernidade.** SILVA, T. LOURO, G. (tradutores), Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 1997.
- HALLIDAY, M. **Cohesion in English.** London: Longman, 1994.
- HOWATT, R. **A history of English language teaching .** Oxford: OUP, 1984.
- HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso.** Campinas, SP: Unicamp, 1992.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica,** SP: Cultura, 1980.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 10ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2004.
- LARROSA, J. Tecnologias do EU e Educação. In: **O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos.** SILVA, T. (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** New York: OUPress, 1986.
- LEFFA, V. **Aspectos da leitura.** 7ª ed, Porto Alegre: Sagra – DC – Luzzato, 1996.
- MASCIA, M. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: **leitura Múltiplos olhares.** CARVALHO, R. LIMA, P. (org.) Campinas, SP: Mercado de letras, 2005.
- MASCIA & SILVA. **Embates de Línguas e embates identitários: a construção do sujeito surdo no entremeio.** In: ANAIS do XI Simpósio Nacional &

Internacional de Letras e Lingüística Aplicada (no prelo), Uberlândia, 2006.

MILLER, S. A leitura na escola hoje. In **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. LAZZARI, R. (org.), SP: editora Unesp, 2003.

MOITA LOPES, L, P. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_ **Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. Texto básico apresentado no simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 2005.

\_\_\_\_\_ A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: **Reflexão e ações no ensino – aprendizagem de línguas**. BARBARA, R. GUERRA, C. (orgs.), Campinas: mercado de Letras, 2003.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral**. SP: brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_ **Aurora- reflexões sobre os preconceitos morais** (1987). SP: Companhia das Letras, 2004.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes 6<sup>a</sup> ed, 2005.

PECHEUX, M. Análise do discurso: Três épocas. IN: GADET, F. HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux**. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_ **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: FUCAMP - Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_ **O discurso: estrutura ou acontecimento**. ORLANDI, E. (tradutora), Campinas, SP: Pontes, 1975.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva**. In: *A Geopolítica do Inglês*. Parábola, 2005.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: CUP, 1986.

- ROUSSEAU, J. In: **Os pensadores**. SP: Cultura, 1973.
- SARGENTINI, V. A construção da Análise do Discurso: Percurso histórico. In: **Revista brasileira de letras**, São Carlos: UFSCAR, 1999.
- SCARAMUCCI, M. **A competência lingüística nas pesquisas em LE**. Capítulo III – tese de doutorado. Campinas, Unicamp, IEL, 1995.
- SILVA, E. O desenvolvimento do pensar crítico no ensino de língua materna: um objetivo da natureza transdisciplinar. In: **texto & ensino**. Taubaté, SP: Cabral editora universitária, 2002.
- SMITH, F. **Understanding reading**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 2a ed., 1992.
- UYENO, E. **Jogos imaginários: uma análise discursivista de cursos de atualização do professor de LE**. Dissertação de mestrado. UNICAMP – Instituto de estudos da linguagem, 1995.
- \_\_\_\_\_ Sujeito da leitura a despeito do Logocentrismo: uma análise da leitura de textos teóricos por professores do ensino fundamental e médio. In: **leitura Múltiplos olhares**. CARVALHO, R. LIMA, P. (org.) Campinas, SP: Mercado de letras, 2005.
- \_\_\_\_\_ Hermenêutica de si mesmo: escrita acadêmica, Parrhesia e subjetividade. In: **Cognição, Afetividade e Linguagem**. ABUD, SILVA & UYENO (orgs.). Taubaté, SP: Cabral editora e livraria universitária, 2007.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e educação**. 2ª ed, Belo Horizonte, MG: Autentica 2005



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)