



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
CURSO DE LETRAS – CL
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM LINGÜÍSTICA APLICADA – CMLA

JAILSON JOSÉ DOS SANTOS

**LINGUAGEM E IDEOLOGIA: ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
PARA O TEXTO NA AULA DE LEITURA EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO**

Fortaleza
2009

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO CEARÁ – UECE

JAILSON JOSÉ DOS SANTOS

**LINGUAGEM E IDEOLOGIA: ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
PARA O TEXTO NA AULA DE LEITURA EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará – UECE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora:
Profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira

Fortaleza
2009

S2371 Santos, Jailson José dos
Linguagem e ideologia: aspectos da construção de sentidos para o texto na aula de leitura em inglês no Ensino Médio/Jailson José dos Santos. __ Fortaleza, 2009.
171 p.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira
Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) –
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades

1. Ideologia. 2. Leitura. 3. Ensino de Língua Inglesa.
4. Análise do Discurso Crítica. I. Universidade Estadual do Ceará,
Centro de Humanidades.

CDD: 420



Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Humanidades
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – CMLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Pátima - Fortaleza, Ceará 60410-690
Fone/Fax: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla



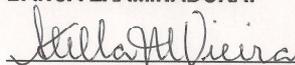
FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação: "LINGUAGEM E IDEOLOGIA: ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS PARA O TEXTO NA AULA DE LEITURA EM INGLÊS NO ENSINO MÉDIO"

Autor: JAÍLSON JOSÉ DOS SANTOS

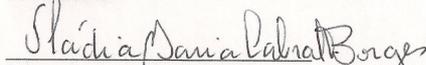
Orientadora: Profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira

BANCA EXAMINADORA:



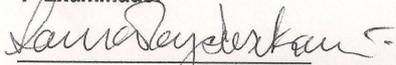
Profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira – IES - UECE

Presidente



Profa. Dra. Vlândia Maria Borges – IES - UPC

1º Examinador



Profa. Dra. Laura Tey Iwakami – IES - UECE

2º Examinador

DATA DA DEFESA: 27.08.2009

The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allow us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom.

bell hooks
(Teaching to Transgress, 1994, p. 207).

AGRADECIMENTOS

Sou grato ao meu Deus que tem me concedido tantas bênçãos.

Aos meus pais **José Guilherme** e **Maria Socorro** pela vida, pelo amor, e ainda, por me mostrarem que as grandes dificuldades financeiras dificultam, mas não impossibilitam o alcance da educação. Estendo esse agradecimento aos meus irmãos e sobrinhas.

Ao Mestrado em Lingüística Aplicada da UECE no seu corpo docente e na pessoa da eterna Secretária, Maria do Carmo, além de cada um dos companheiros de turma pela atenção e amizades construídas ao longo dos dois anos.

A Secretaria de Estado da Educação do RN e a UERN por me permitir realizar o mestrado. De maneira distinta, agradeço a todos que fazem o Curso Letras, no Departamento de Letras/CAMEAM, espaço de companheirismo e de discussão acadêmica de qualidade.

Não poderia deixar de agradecer à minha Professora e Orientadora Stella Maria Miranda Vieira pelas orientações que me levaram ao desenvolvimento da pesquisa e a construção do seu relatório. Paciência, questionamentos incisivos, correção na medida certa e com muita educação, sobretudo, marcada pela reflexão constante que fizeram dessas orientações aprendizados para o resto da minha vida.

A todos que colaboraram de forma direta para a realização do meu mestrado e, principalmente, da pesquisa. Quero expressar agradecimento a cada um dos professores(as), alunos(as) e escolas que colaboraram de maneira tão significativa.

DEDICATÓRIA

Esta conquista é dedicada às mulheres, parte de minha vida, que me acompanharam em cada momento da realização do Mestrado, à minha esposa **Alcilene** e à minha filha **Jamile**.

Dedico à **Professora Vera Santiago**. Exemplo de desprendimento material, ela entregou sua casa à minha família, apoio fundamental durante o Curso em Fortaleza/CE. Ela tem nossa admiração, também, pela sua persistência em desenvolver pesquisas que buscam, a todo custo, a inclusão dos deficientes auditivos e visuais no estado do Ceará e no Brasil como um todo. Nosso carinho e gratidão pela amizade de **Vera**.

SANTOS, Jailson José dos. **Linguagem e Ideologia: aspectos da construção de sentidos para o texto na aula de leitura em inglês no Ensino Médio**. 2009. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará. (150 páginas).

RESUMO

Este trabalho discute a abordagem do texto na aula de leitura em inglês no Ensino Médio, na cidade de Pau dos Ferros/RN. Como suporte teórico, buscamos as contribuições de três teorias, segundo as quais o texto não carrega um sentido, mas está propenso à construção de vários sentidos, dependendo das condições históricas e contextuais do leitor e do próprio texto. São elas: (a) as teorias crítico-discursivas de leitura, com Coracini (2002; 2003), Orlandi (2003), Silva (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006); (b) a Análise Crítica do Discurso, com Fairclough (1989, 2001) e Chouliaraki e Fairclough (1999) e, (c) finalmente, a teoria crítica de ideologia de Thompson (2007). Trabalhamos com as escolas públicas e particulares e observamos quarenta e cinco aulas, nas quatro escolas, com seis professores, em turmas da segunda e terceira séries. Além de terem suas aulas observadas, os professores responderam a dois questionários. Os resultados mostram que os professores participantes da pesquisa continuam explorando questões superficiais do texto nas aulas de leitura em inglês. Dessa maneira deixam de contribuir para a formação crítica do leitor, no sentido de torná-lo capaz de identificar e se contrapor às ideologias que subjazem aos textos, colocando as pessoas em condições desiguais de poder. De acordo com as teorias críticas, se explorarmos as perspectivas de poder na linguagem, estaremos lutando contra as relações de opressão e, dessa forma, promovendo a emancipação social das pessoas.

Palavras-chave: Ensino de inglês, leitura crítica, ensino médio, ideologias.

SANTOS, Jailson José dos. **Language and Ideology: aspects of meaning constructions to the text in reading English class in Ensino Médio**. 2009. Dissertation (Mastership in Applied Linguistics) – Universidade Estadual do Ceará. (150 pages).

ABSTRACT

This research discusses the approach to the text in English reading classes at the schools of Ensino Médio in the town of Pau dos Ferros/RN. For a theoretical support we resort to the theories of reading that do not conceive meaning as inherent to the text, but as dependent on the socio-historical context which surrounds the text and the reader. We have taken into account contributions from the following sources: (a) the discursive theory of reading in Coracini (2002, 2003), Orlandi (2003), Silva (1998) and the Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006); (b) Critical Discourse Analysis with Fairclough (1989, 2001) and Chouliaraki and Fairclough (1999) and finally (c) the critical theory of ideology by Thompson (2007). We worked with public and private high schools and we observed forty-five lessons in four schools, and six teachers in second and third level classrooms. Besides being observed, the teachers answered two questionnaires. The data show that teachers continue exploring superficial aspects of the text when they teach English reading classes in the researched context. In this way they are not contributing to the development of the students' critical awareness that would enable them to identify and oppose themselves to ideologies that put people in unequal conditions of power by the use of language. According to this critical perspective, if we disclose the discursive power in language use, we can struggle against social inequalities and unequal relations of power, thus promoting social emancipation.

Key words: English teaching, critical reading, ideologies, Ensino Médio.

QUADROS E TABELAS

Número do Quadro	Conteúdo do quadro/tabela/resumo	Página na Dissertação
Quadro 1	Parâmetros para a análise do texto nas aulas de leitura	42
Quadro 2	Categorização de questões de interpretação (Brown 2001, p. 172).	44
Quadro 3	Proposta de análise de problemas de linguagem na ADC (Chouliaraki e Fairclough, 1999, p. 60).	50
Quadro 4	A localização do texto na TSD – Conceção Tridimensional do Discurso (Fairclough 2001, p. 101).	58
Quadro 5	Modos e estratégias de operação da ideologia na linguagem	79
Quadro 6	Quadro-resumo do número de escolas, professores e turmas	85
Quadro 7	Demonstrativo do perfil dos professores de língua inglesa pesquisados - Pau dos Ferros/RN	86
Quadro 8	Instrumentos de Coleta	88
Quadro 9	O ensino de inglês e as habilidades mais trabalhadas no EM	99

CONVENÇÕES, SIGLAS E LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviaturas

AD – ANÁLISE DO DISCURSO

ADC – ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

TSD – TEORIA SOCIAL DO DISCURSO

LA – LINGUÍSTICA APLICADA

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

EM – ENSINO MÉDIO

OCEM – ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

LE – LÍNGUA ESTRANGEIRA

L2 – SEGUNDA LÍNGUA

LI – LÍNGUA INGLESA

Sigla

UERN – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Convenções

E1 - Escola 1 (Rede Pública de Ensino)

E2 - Escola 2 (Rede Pública de Ensino)

E3 - Escola 3 (Rede Particular de Ensino)

E4 - Escola 4 (Rede Particular de Ensino)

P11 - Professor(a) 1

P12 - Professor(a) 2

P13 - Professor(a) 3

P14 - Professor(a) 4

P15 - Professor(a) 5

P16 - Professor(a) 6

A - Aluno(a)

As – Alunos(as)

/.../ - Corte em trecho de registro

(()) - Intervenções do pesquisador

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
Quadros e Tabelas	
Convenções, Siglas e Lista de Abreviaturas	
INTRODUÇÃO	11
Considerações Iniciais	11
Delimitação do tema e problemática	15
Justificativa	17
Objetivos da pesquisa	20
Questões de pesquisa	21
Organização da dissertação e sua localização no quadro da LA	21
CAPÍTULO I – LEITURA: QUADRO TEÓRICO	25
1.1 Perspectivas da leitura e a insuficiência do modelo interativo	25
1.2 Leitura e discurso	35
1.3 Aspectos de exploração do texto: leitura discursiva e letramento crítico	38
CAPÍTULO II - ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E IDEOLOGIA	46
2.1 A ADC e seus princípios	46
2.2 Conceitos essenciais da ADC	52
2.3 Ideologia e linguagem	63
2.4 O conceito de hegemonia nos estudos críticos do discurso	75
2.5 Thompson e um arcabouço para a exploração de aspectos ideológicos	76
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	81
3.1 Metodologia: aspectos gerais	81
3.2 Caracterização da pesquisa	83
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	90
4.1 As salas de aulas pesquisadas como prática discursiva: descrições	90
4.2 A leitura no Ensino Médio nas escolas de Pau dos Ferros/RN	98
4.3 Aspectos ideológicos e questões discursivas na aula de leitura	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
Referências Bibliográficas	145
Apêndices	152
Anexos	158

INTRODUÇÃO

Considerações Iniciais

Esta dissertação se estrutura sobre três aportes teóricos principais: as teorias de leitura numa perspectiva crítica, portanto, necessariamente, discursivas, a teoria crítica de ideologia e a teoria da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), que combina aspectos lingüísticos e sociais. Na verdade, são as contribuições dessas três perspectivas teóricas que vão confluir na análise da prática discursiva, que constitui a sala de aula de línguas estrangeiras, das escolas públicas e particulares de ensino médio, na cidade de Pau dos Ferros/RN, campo da presente pesquisa. Através dela procuramos investigar se as propostas de leitura discursiva se fazem presentes naquele contexto, e como elas acontecem para o alcance de uma leitura de estilo crítico, que consideramos mais adequada à disciplina de inglês como língua estrangeira.

A reflexão que se faz neste trabalho inicia-se, ao vislumbrarmos os índices que indicam o nível de proficiência em leitura no Brasil. Cientes da nossa participação nesse quadro, não pudemos deixar de nos incomodar com tal constatação, por isso decidimos estender essas preocupações para o ensino de Língua Inglesa (LI), nossa área de atuação.

A educação em língua estrangeira e de maneira mais específica a habilidade de leitura nessa disciplina, especialmente no ensino médio, que esta pesquisa se propõe investigar, é parte da educação geral de cada jovem que procura a escola. Esta se apresenta como um meio para o desenvolvimento cognitivo e intelectual do educando e, portanto, é, em grande medida, responsável pela sua inserção social. Nesse percurso é primordial que os alunos alcancem, senão todas, pelo menos as principais competências que a sociedade e o mundo do trabalho deles requerem, sobretudo, aliando o desenvolvimento dessas capacidades ao exercício da cidadania.

Em relação aos índices de desenvolvimento da educação, encontramos no portal “Todos pela Educação”¹ alguns indicadores do ano de 2007, que comprovam a dificuldade enfrentada pela escola para o alcance dos objetivos mínimos estabelecidos. Por exemplo, no que se refere ao Rio Grande do Norte, cujos números incluem as escolas de Pau dos Ferros, cidade da pesquisa, apenas 15,2% (quinze vírgula dois) dos alunos aprendem o que é esperado para cada série. E o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que pode chegar a 10 (dez) pontos, encontra-se atualmente em 2,6 (dois vírgula seis). Esse indicador do Ensino Fundamental é primordial na identificação do perfil do aluno que chega às escolas de nível médio, e pode se refletir na qualidade do ensino-aprendizagem, neste nível de ensino, como apontam os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Nesse sentido, a leitura se apresenta como um dos principais requisitos para o alcance de habilidades e competências gerais, em relação ao conhecimento das várias disciplinas. Ela pode alavancar e mudar esse quadro, tendo em vista que a capacidade leitora se constitui em um instrumento essencial para lidar com a formação de conceitos em outros campos do conhecimento.

A preocupação com a finalidade do ensino de uma língua estrangeira (LE), bem como os objetivos que se estabelecem para alcançar esse fim estão expostos claramente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM² (2008, p. 91), quando afirmam que a disciplina de língua estrangeira na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro, contribuindo, assim, para a formação geral dos indivíduos.

É preciso, no entanto, determinar mais objetivamente o que significa “contribuir para a formação geral”, de maneira que definamos sobre o que, como e por que ensinar o que pretendemos; Souza e Vilar (2004, p. 8) apresentam essas indefinições na proposta dos PCN, assinalando que a “sua abrangência e a sua estrutura pouco pontual, (...) além de não especificar os conteúdos que deveriam ser abordados em cada série, assume um caráter generalizante”. Ao se definir que a leitura deve ser priorizada, faz-se necessário estabelecer propósitos a partir dos quais ela possa ser mais efetiva na aprendizagem da língua inglesa, sem perder de vista sua utilidade para a vida das pessoas que a estão aprendendo.

¹ www.todospelaeducacao.org.br – Esse é um portal de uma organização não governamental que apresenta índices educacionais de cunho nacional, regional, local (das cidades) e por escola. Acesso em 05/11/2008, às 14h20min.

² As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM se constituem em mais um documento em que se redefinem as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1999. Conforme referências bibliográficas.

Dada a complexidade das múltiplas linguagens que se apresentam no âmbito da comunicação moderna, o aprendizado de uma língua estrangeira é, como se tem afirmado alhures, um “instrumento de primeira necessidade”, nesse processo de formação. Entretanto, o ensino dessa língua precisa apresentar qualidade e resultados, para que não figure apenas como mais um componente curricular, a preencher o tempo de permanência dos alunos na escola.

A opção por uma habilidade que seja útil ao desenvolvimento da criticidade é importante para os alunos e para o trabalho dos professores como agentes transformadores. As especificidades e as condições desfavoráveis do espaço de educação de segunda língua, nas escolas de educação básica, no Brasil, salvo algumas raras exceções, obrigam aqueles sujeitos a optarem por habilidades bem específicas. Isso não significa tomar a língua como algo compartimentalizado, mas, sim, a necessidade de dar ênfase à construção de determinados conhecimentos, em função de tudo que já caracteriza o ensino de uma língua estrangeira naquele contexto.

Dessa forma, o desenvolvimento da habilidade de leitura tem sido considerada a opção mais adequada, por várias razões: ela contribui para a capacidade geral de leitura dos alunos (a leitura também em outras dimensões – como diria Paulo Freire, a leitura do mundo), amplia os seus conhecimentos culturais, traz maiores reflexões acerca do funcionamento da sua língua materna, a apropriação e ou inserção do aprendiz em outras linguagens, dentre outros benefícios (cf. Moita Lopes, 1996 e PCN, 1998).

Nessa mesma linha de defesa da habilidade de leitura, as OCEM (2008, p. 91) reafirmam esse posicionamento, embora com sugestões de mudanças de natureza teórica, por exemplo, com a proposta de inclusão das teorias de letramento e multiletramento, que “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea”.

Nesse quadro em que se reforça a possibilidade de construir conhecimento através da leitura em LE, cabe lembrar que essa perspectiva contemporânea do conhecimento não o concebe de forma fragmentada ou sequer como algo incontestável. De acordo com esta concepção, que partilhamos, o conhecimento, na modernidade, deve incluir a consciência de que as verdades estabelecidas são sempre passíveis de serem superadas em algum aspecto. Isso tem influência nas

formas de interpretação textual que acontecem durante as aulas de línguas, nas quais a perspectiva histórica e contextual, cuja contribuição advém da análise do discurso, não podem ser negligenciadas, principalmente quando há necessidade de romper com as relações de poder impregnadas na linguagem através das construções textuais.

Coerente com este posicionamento, Hilário Bohn (Apud LEFFA, 2006, p. 13), em sua obra *Maneiras inovadoras de aprender e ensinar*, propõe como requisitos essenciais para o que ele chama de “a nova aprendizagem, “a necessidade de ruptura com a autoridade institucional, a opção por transgredir o currículo, a troca do conforto da certeza pela instabilidade dos questionamentos, a adoção do compromisso com a linguagem dialógica”.

Em função disso, para o alcance da habilidade de leitura em língua estrangeira na escola, deve-se considerar uma série de fatores de ordem teórica e prática, que tornam o trabalho com essa língua uma atividade bastante complexa. Esses fatores vão desde a formação do professor, com as suas concepções de língua, aprendizagem, leitura, educação, até as suas condições de trabalho, o que não cabe aqui mencionar.

Este trabalho se propôs investigar a percepção dos professores em relação aos aspectos ideológicos que caracterizam o uso da linguagem, especificamente pela forma como a linguagem verbal pode ser investida ideologicamente. Assim sendo, focalizamos não apenas o texto, mas as discussões concernentes a eles para a construção de seus sentidos. Trabalhamos com os textos escritos que circulam na aula de leitura de língua estrangeira, em escolas de Ensino Médio, observando como esses textos podem ser investidos de perspectivas particulares de sentido que podem ser reproduzidas, contestadas e até transgredidas, a partir de uma ordem lingüístico-ideológica, que se contrapõe a outra, oriunda das instâncias contextuais de produção dos textos.

Dessa forma, tanto as escolhas didáticas quanto o discurso do professor podem se constituir em instrumentos importantes na investigação de uma prática de ensino da leitura em LE. Observando-se os encaminhamentos didáticos para a leitura e também as questões de compreensão do texto, pode-se verificar se o professor programa e implementa estratégias discursivas que possam levar ao desvelamento dos elementos de ordem ideológica. Caso o faça, acreditamos que isso pode trazer certa criticidade ao processo de construção dos sentidos dos textos

que são lidos e discutidos em sala de aula. É assim que entendemos a contribuição que a disciplina de língua estrangeira pode trazer para o processo de formação geral dos sujeitos aprendizes.

Delimitação do tema e problemática

As práticas de ensino de línguas estrangeiras nas escolas têm se restringido, na maioria de seus contextos, a uma educação lingüística pautada, cada vez mais, pelo objetivo de proporcionar ao aluno apenas o conhecimento das estruturas da língua. Muitas vezes, não se consegue, sequer, que esse conhecimento estrutural seja efetivado.

Com as reformulações na educação brasileira, nos últimos dez anos, e, principalmente, com o lançamento da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999, 2002, 2008), o ensino tem passado a prestar mais atenção ao desenvolvimento da habilidade de leitura. Dessa forma, pelo menos teoricamente, o texto passou a ter papel central nas aulas de língua estrangeira.

Embora façamos referência à proposta dos PCNs de uma maneira geral, é importante assinalar que o Ministério da Educação (MEC) lançou um novo documento intitulado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2008, cujas contribuições serão mais centrais neste trabalho, tendo em vista sua relevância teórica e a praticidade de seus encaminhamentos metodológicos. A proposta retoma as orientações anteriores (1999, 2002) e acrescenta outras proposições, fruto da compreensão de novos conceitos oriundos das pesquisas e teorizações mais recentes.

Nesse documento de orientação, cujo propósito maior é servir como “um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (OCEM, 2008, p. 06), a leitura deixa de ser a única habilidade proposta, abrindo-se espaço para a focalização de duas outras: a prática oral e a escrita. A decisão de ampliação do foco dessas habilidades é justificada pela necessidade de alcançar o letramento, como algo que se apresenta como essencial à aprendizagem, e que está ligado a modos culturais de usar a língua(gem). Nesse sentido, as OCEM (2008, p. 111) orientam a respeito de linguagens a serem trabalhadas no ensino médio. Nelas, a leitura não é excetuada, pelo contrário, se junta a outras proposições:

Propomos o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas. Imaginamos que a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades. Recomendamos que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio. Os trabalhos de leitura devem ter continuidade, embora com mudança de perspectivas (...).

Como se pode ver, a proposta sugere o acréscimo de outras habilidades, porém, o ensino da leitura continua a figurar dentre as demais habilidades lingüísticas para que, dentre outras coisas, atenda às necessidades regionais dos diferentes contextos de aprendizagem. É importante destacar, também, que a prática escrita, seja qual for o papel que ela desempenhe nesse contexto, é um instrumento imprescindível, e é interessante que não a tomemos como algo separado das proposições de leitura. Leitura e escrita deve se constituir, pois, em duas faces de uma mesma moeda. Para ler um texto de maneira crítica e para a superação das dificuldades de compreensão, bem como para a constituição de um ponto de vista questionador deve-se passar, necessariamente, pela percepção dos aspectos que constituem a escrita. Essa percepção demanda reconhecer os objetivos do produtor do texto na construção de *um* sentido.

Vários autores têm apontado a necessidade de se buscar essa nova compreensão do ensino, de maneira que se aborde o texto na perspectiva da construção de sentidos, pelos vários sujeitos. Dourado (2004, p. 69) mostra que dentre os desafios para o ensino de línguas, proposto pelos PCN, dois merecem destaque: a proposta de letramento e o paradigma de língua enquanto forma e/ou lugar de interação. Esses dois elementos são levantados pela autora como uma necessidade que traz implicações para o uso da linguagem na perspectiva discursiva. Nesse sentido institui-se a compreensão de que agir discursivamente implica, necessariamente, em entender também os aspectos históricos e contextuais.

Ainda com relação à prática de leitura no ensino médio, o que temos observado, a partir da nossa experiência, como professor desse nível de ensino e como professor da disciplina Prática de Ensino, no curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, é que essa prática em LE continua limitada aos estudos concernentes à estrutura da língua, tomando-se o texto como

lugar para o estudo da gramática. A grande quantidade de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de LE na escola corrobora esse fato como uma constante, em muitas práticas do ensino de línguas nas escolas do Brasil.

Depois de decorrida uma década, desde o início da reforma do ensino no Brasil, com o lançamento das propostas de ensino que elegem a habilidade da leitura para o ensino de LE como aquela que melhor atende aos anseios e às necessidades dos aprendizes brasileiros (PCN, 1999), nossos propósitos de pesquisa se encaminham na direção de observar, em que medida, depois de tanto se discutir e questionar o ensino que reflete a perspectiva formalista, um projeto de educação em LE se afasta desta vertente e passa a incluir aspectos crítico-discursivos.

De uma forma geral, precisamos refletir sobre a seguinte questão: de que maneira uma abordagem discursiva do ensino de leitura na língua estrangeira deve considerar os aspectos ideológicos, subjacentes aos textos e às suas condições de produção e consumo?

Justificativa

É fato que a língua inglesa tem predominado como língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras, e é consenso, de acordo com os PCN (1999), que a leitura em língua inglesa é a habilidade mais justificável no processo de ensino aprendizagem de LE, observando-se os propósitos e as necessidades dos alunos em seus respectivos contextos de aprendizagem. É importante salientar também que, embora as Orientações Curriculares de 2006³ tenham revisto a centralidade das habilidades para o inglês no Ensino Médio, a habilidade de leitura continua a figurar entre as habilidades a serem focalizadas.

Assim sendo, é importante que se reflita sobre o papel dos textos no processo de ensino da leitura, como habilidade central da disciplina. De outro modo, questionamo-nos: como ocorre a interação em sala de aula a partir desses textos? Esta questão se torna relevante, principalmente quando nos referimos às discussões levantadas sobre a origem, os propósitos dos textos e o conteúdo trazido para a sua superfície, que inclui as ideologias a eles subjacentes.

³ A proposta das Orientações Curriculares é de 2006, porém utilizamos a reimpressão de 2008 – conforme as referências bibliográficas no final do trabalho.

Essas inquietações surgiram, a partir da nossa prática como professor da rede pública de ensino, trabalhando no Ensino Médio (EM), na Escola Estadual “Doutor José Fernandes de Melo”, na cidade de Pau dos Ferros/RN, como também da nossa experiência como professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, atuando na disciplina Prática de Ensino. Estas experiências nos permitiram observar quão problemáticas são as discussões a respeito dos textos nas aulas de leitura em língua inglesa, nos níveis fundamental e médio, caso o professor não assuma uma postura crítica, instigando os alunos a observar as perspectivas ideológicas presentes nesses textos, e, o mais importante, discuti-las.

No que se refere ao ensino, é necessário que a abordagem do material didático seja feita de forma a não valorizar em demasia as propostas didáticas, cujos textos dão relevo às questões ideológico-culturais que acentuam o valor de determinados princípios sociais e culturais como superiores de uma nação, grupo, gênero, etc. sobre outros(as). Muitas vezes, costumes e atitudes próprios dos países da língua-alvo ganham relevância e se constituem em modelos representados como belos e ideais a serem seguidos.

De acordo com Vieira (2005, p. 151), a idealização do que é nativo, como pode ocorrer nas práticas que buscam sua imitação “tende, muitas vezes, a extrapolar o terreno lingüístico, assumindo características mais gerais que chegam a comprometer a própria identidade do aprendiz”. No entanto, especialmente no caso do inglês, por sua condição hegemônica, seria interessante certo distanciamento do intensivo reforço a aspectos da cultura da língua-alvo, porque essa postura, certamente, mostraria mais respeito às identidades e práticas culturais dos alunos que estão aprendendo uma LE em seu próprio país.

Essas preocupações foram objeto de nosso trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Língua Inglesa (SANTOS, 2005), realizado na UERN, em cujo trabalho construímos algumas reflexões sobre as questões ideológicas que permeiam os textos dos materiais didáticos utilizados no Ensino Médio. Deparamo-nos, naquele momento, com a necessidade de os professores atuarem com consciência crítica em relação a abordagem dos aspectos ideológicos, tendo em vista que professor e material didático, no contexto formal de aprendizagem, se apresentam como elementos centrais no processo de construção de conhecimento da língua e do mundo, e, conseqüentemente, na constituição de valores que se perpetuam no processo educacional.

Um processo de ensino que tem como princípio a busca pela conscientização crítica contribui, de forma gradativa, para a construção de um perfil de leitor que se contrapõe, de forma mais consistente, às armadilhas da linguagem e que certamente seja mais suscetível à emancipação social. Frente a esse quadro, queremos realçar o papel da leitura como lugar de posicionamento sobre os fatos, e a necessidade de que tais posicionamentos sejam construídos a partir de uma história e de uma contextualização.

Acreditamos que não é suficiente atuar no ensino de LE apenas com relação à formação de uma base lingüística (formalista), mas, ao contrário, devemos buscar, principalmente, o desenvolvimento de uma base discursiva que atente para uma percepção de como os pressupostos, os subentendidos e as lacunas podem servir a propósitos implícitos na expressão lingüística, veiculadas nos textos de livros e outros materiais didáticos que são direcionados à sala de aula para o trabalho com a língua inglesa. Eles não se constituem em exceção à afirmação de Bourdieu (1998, p. 22), de que “não existem palavras inocentes”.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de o trabalho com a língua estrangeira ser voltado, também, para uma perspectiva crítica em relação às ideologias subjacentes aos textos que são escolhidos para os livros didáticos. Entendemos que é coerente com esta proposta a concepção de letramento ideológico de Kleiman (1999), cujos princípios podem contribuir, positivamente, dentro desse quadro de discussões, por representar uma ruptura com as práticas lingüísticas tradicionalmente realizadas nas escolas, nas quais a noção de linguagem costuma ser definida, basicamente, em termos técnicos, considerando-se apenas o seu valor comunicativo no diálogo e na transmissão de informações.

A visão de linguagem como prática social – subjacente às práticas do letramento ideológico – tem sido sistematicamente teorizada a partir de uma linha de estudos lingüístico-discursivos – na chamada Teoria Social do Discurso (Fairclough, 1989, 1999, 2001), por meio da qual se procuram compreender os modos como a ideologia e as mudanças no uso lingüístico estão ligadas a processos de mudanças sociais e culturais mais amplos.

Em virtude da constituição de uma teoria que tem proposto, insistentemente, a necessidade de se abandonar as abordagens do texto na perspectiva formalista e ainda, a necessidade de adesão a uma perspectiva funcionalista, a exemplo da teoria social do discurso, à qual importa a visão de linguagem em uso, esta pesquisa

tem o propósito de contribuir na investigação de se e como as práticas de leitura discursivas já se fazem presentes nas escolas de ensino médio pesquisadas; e, pretende alcançar essa compreensão pelo viés da observação de como os aspectos ideológicos permeiam o contexto da aprendizagem aqui recortado. Pretende-se verificar, de maneira mais específica, dentro desse quadro, o quanto os aspectos ideológicos são considerados, tendo em vista que, para a linguagem em uso, a produção e recepção de textos são partes importantes de veiculações de ideologias a serviço das relações desiguais de poder.

Nessa perspectiva, e em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2008), cuja proposta também recomenda o desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz, este trabalho se propõe investigar como professores de inglês lidam com os aspectos ideológicos presentes nos textos de livros didáticos do ensino médio, mais especificamente nos livros didáticos e/ou outros materiais utilizados para desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa naquele nível de ensino.

Objetivos da pesquisa

Objetivo Geral

Analisar o tratamento dado aos textos pelos professores regentes com vistas a detectar a presença ou ausência da abordagem discursiva da leitura, em que se exploram as ideologias subjacentes aos textos didáticos utilizados nas aulas de língua inglesa.

Objetivos específicos

1. Identificar se e como o autor do livro e ou outros materiais didáticos abordam as ideologias subjacentes aos textos indicados para a leitura e interpretação em sala de aula, principalmente nas questões que propõem aos alunos;
2. Verificar se outros textos, além do livro didático, são levados à sala de aula, e, em caso afirmativo, que ideologias lhes são subjacentes;
3. Verificar se o professor põe em discussão na sala de aula as ideologias implícitas nos textos, tentando compreender como os questionamentos sobre eles colaboram na construção de sentidos na leitura.

4. Analisar a presença de aspectos ideológicos nos textos, a partir da proposição de Thompson (2007) por modos e estratégias de construção simbólica.
5. Observar como as questões de compreensão (exercícios/atividades) em torno do texto e de sua temática desenvolvem um papel importante na construção do sentido para a leitura

Questões de pesquisa

Para além dos nossos objetivos, apresentamos algumas questões de pesquisa, as quais refletem as inquietações que geraram a busca por respostas a nossas dúvidas, a partir da prática com a leitura em inglês na escola, tentando desenvolver a habilidade de leitura na disciplina. Dessa forma questionamo-nos:

1. A concepção de leitura do professor inclui uma visão discursiva? Ele mostra esses conhecimentos ao conduzir as atividades de leitura? Como?
2. Que ideologias podem ser identificadas nos materiais didáticos?
3. Nas atividades propostas pelo autor do livro didático e/ou outros textos avulsos selecionados, usados nas aulas, levam-se em conta os aspectos discursivos, incluindo-se os ideológicos?

Organização da dissertação e sua localização no quadro da LA

Nossa preocupação, ao delimitar os tópicos para discussão, nesse texto dissertativo, foi definir quais pressupostos davam sustentação às análises, porque acreditamos que a contribuição de um trabalho desta natureza não está apenas na retomada dos conceitos teóricos já consolidados, mas em enxergar um aspecto diferente, até então não discutido no contexto da pesquisa (neste caso, as escolas de EM de Pau dos Ferros).

Com essa intenção, decidimos fazer no primeiro capítulo, uma retomada das teorias de leitura. Portanto, nele se encontra uma espécie de descrição da trajetória

do conceito, suas implicações para o ensino-aprendizagem e a contextualização da perspectiva discursiva de leitura adotada para esta pesquisa.

No segundo capítulo, encontra-se um panorama da Análise do Discurso Crítica. Tentamos indicar como essa linha teórica contribui para a análise textual, com a oferta de instrumentos que exploram os aspectos sociais nos textos, acentuando a necessidade da mudança discursiva como requisito para a mudança social. Naquela parte, exploramos, ainda, e de maneira mais restrita, o que denominamos arcabouço da exploração dos aspectos ideológicos, a partir de Thompson (2007)⁴. Essa concepção de ideologia é adotada pela ADC porque nela a linguagem é vista como grande articuladora das relações de poder.

Um capítulo é destinado especificamente à metodologia. Mostramos ali, onde pesquisamos, quem são os sujeitos envolvidos nas questões, quais são as características deste trabalho de pesquisa e o aparato que nos ajudou a construir as reflexões da análise.

Outro capítulo é destinado à análise das aulas de línguas estrangeiras; tomando a sala de aula como uma prática discursiva, observando essencialmente, como professores e alunos lidam com a recepção dos textos. Nesse capítulo, nos detemos em duas dimensões: a presença de aspectos de ideologia no material didático e os discursos dos professores em relação a eles, nas interações com os alunos, focalizando os tipos de questões sobre o texto que os ajudam a construir sentido na perspectiva crítica e não apenas lingüística.

Finalmente, como é quase canônico no texto dissertativo, fazemos, na seção das Considerações Finais, uma retomada das questões discutidas e, principalmente, dos resultados alcançados com a análise. Esperamos, assim, que, com essa configuração, o trabalho ofereça clareza, tanto no que concerne à constituição de suas partes quanto das proposições teóricas utilizadas para sua fundamentação.

Fazemos questão de enfatizar que este trabalho tem a pretensão de atender a um novo paradigma que tem se estabelecido na Lingüística Aplicada: a necessidade que se apresenta, na modernidade, de que esta disciplina dialogue com outras áreas do conhecimento, para dar conta de seu objeto de estudo. Quando se decide por um modo de investigação que busca as contribuições de outras áreas

⁴ A obra de Thompson – Ideologia e Cultura Moderna (referendada), será usada com relação a 7ª edição (2007) em Língua Portuguesa (Traduzida no Brasil). No entanto, a remissão ao conteúdo é da obra em inglês de 1995. Esse esclarecimento se faz necessário porque vamos correlacionar suas contribuições às de Chouliaraki e Fairclough, 1999, colocando esta como posterior àquela de 2007.

do conhecimento, estamos praticando a interdisciplinaridade; sem essa perspectiva, as investigações parecem ficar mais frágeis. Por outro lado, sem a voz do outro, as nossas afirmações carecem de credibilidade nesses “tempos modernos”, conforme Moita Lopes (2003).

Através deste trabalho procuramos aplicar conceitos de outras teorias, não com o fim específico de fazer aplicação da Lingüística ou de áreas das ciências sociais, mas, e principalmente, com o intuito de atender a uma necessidade imposta pela forma de construir conhecimento na modernidade, no intuito de fazer o que sugere Moita Lopes (2003, p. 23), “compreender novos tempos e abrir espaços para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias”, de modo que para, intervir com veemência em estruturas de práticas sociais com as quais não concordamos e que ansiamos mudar, posturas como essas nos dão mais tranqüilidade e maior possibilidade de transgressão.

No que se refere ao uso específico de teorias lingüísticas e sociais, encontramos em Resende (2006, p. 1081) um posicionamento que resume de maneira sensata a relação das duas perspectivas implicadas na ADC:

O rompimento das fronteiras disciplinares entre a Lingüística e as Ciências Sociais traz avanço para ambas. Por um lado, favorece, para a Lingüística, a ancoragem das análises em perspectivas teóricas acerca da estrutura e das ações sociais; por outro lado, propicia para as Ciências Sociais, um arcabouço para a análise textual. Nesse sentido, a ADC realiza o objetivo de transcender a divisão entre a pesquisa pela Ciência Social que tende a não analisar textos, e a pesquisa inspirada pela Lingüística, que tende a não se engajar com questões teóricas das Ciências Sociais.

Parece sumária a necessidade de aliar as análises da língua aos aspectos sociais e não deixar que ambas as vertentes sejam amputadas de elementos tão significativos quanto os elementos lingüísticos para as análises sociais, e, os elementos de cunho social nas investigações de cunho lingüístico.

Finalmente, e ainda de acordo com Moita Lopes, cabe ressaltar que a pesquisa contemporânea em Lingüística Aplicada precisa considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa aos pares como forma de legitimá-los. Segundo ele (2006, p. 23),

É preciso que aqueles que vivem práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados das nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisas como válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas.

Conscientes da contingência que as pesquisas desenvolvidas no nosso cotidiano possam representar para a grande maioria dos sujeitos a quem ela de fato interessa, é preciso reconhecer, sem demagogia, que seus resultados só têm razão de ser se elas forem questionadas e colocadas à prova. Necessitamos deixar de restringir os resultados aos nossos pares e levá-los a todos aqueles a quem de fato interessa, como afirmou o autor. Caso contrário, perecerão em locais inacessíveis e suas justificativas não passarão de meros textos pró-forma, do mesmo modo que seus objetivos, os resultados não passarão de números ou conceitos restritamente sistematizados e suas conclusões não apontarão em um lugar que reflitam os resultados.

Esse posicionamento não quer se fazer romântico, é apenas uma constatação do novo paradigma da lingüística aplicada, que precisa fugir de seu caráter disciplinar e positivista (KUMARAVADIVELU et al. 2003).

CAPÍTULO I - LEITURA: QUADRO TEÓRICO

1.1 Perspectivas da leitura e a insuficiência do modelo interativo

Revisitaremos, nesta seção, algumas das principais perspectivas, a partir das quais a leitura tem sido observada e compreendida, ao longo dos anos, com base no panorama oferecido, principalmente, por Kleiman (1989), Leffa (1999), Wallace (2001) e Coracini (2002, 2003). Essas diferentes compreensões do processo de leitura tiveram interferências diretas nas formas de ensino e aprendizagem de línguas em todo o mundo. Elas consideraram, dentre outros, os aspectos psicolinguísticos na forma de ler dos alunos, influenciando os procedimentos de ensino por parte dos professores. Muitas dessas discussões foram iniciadas sobre a leitura em língua materna, e, mais tarde, se aplicariam a L2/LE, conforme Wallace (2001, p. 22).

Por outro lado, mostraremos algumas limitações dessas concepções de leitura e defenderemos a abordagem discursiva como aquela que melhor atende à prática de ensino da leitura, tendo em vista que a sua análise engloba aspectos contextuais e também históricos, dos quais os elementos ideológicos fazem parte. Acrescente-se a esta proposta as contribuições sobre os novos letramentos ou multiletramentos (OCEM, 2008), já que estas sugestões se coadunam com a leitura crítica, que, de acordo com os PCN (2008, p. 97) “envolve questões sociais, políticas, culturais e educacionais”. Investimos nesta concepção, também, por entender que a compreensão da leitura conjugada ao discurso como prática social traz mais benefícios aos estudos da linguagem em uso.

Encontramos em Leffa (1999, p. 16) uma descrição de três concepções de leitura. A primeira delas vê o processo de leitura como centrado no texto, de onde o leitor deve tentar extrair significado, através da decodificação das palavras. Ocorre que, esse processo de leitura como extração de sentido das idéias que estão contidas no texto, está relacionado a uma postura que leva o leitor a ficar preso à ela. Dele, leitor, se requer que compreenda os significados de todas as palavras na linearidade dos enunciados, para que não se comprometa a compreensão geral da unidade textual (portadora de sentido).

Fazendo considerações sobre esta leitura como a procura de significado no texto, Coracini (2002) acrescenta que, para proceder a uma leitura na qual o texto tenha existência própria, independente do sujeito e, portanto, de maneira objetivada, o leitor é concebido como receptáculo de informações e conhecimentos contidos no texto. Já, no que se refere a como proceder para a compreensão textual, a autora faz analogia a uma edificação ou construção, como podemos ver em suas próprias palavras (CORACINI: 2002, p. 14) “note-se que, neste caso, se constrói o sentido como se constrói uma casa, um objeto, a partir de unidades menores, combináveis e recombináveis entre si”.

Disso decorrem alguns problemas e limitações; dentre eles, aponta Leffa (1999, p. 17), a necessidade que a escola tem, por exemplo, de os livros didáticos serem preparados seguindo rigorosamente as fórmulas de inteligibilidade, a partir da idéia de que, mesmo um texto com conceitos complexos deve ser expresso com linguagem simples, usando vocabulário comum, frases curtas e voz ativa do verbo, com vistas a tornar a linguagem textual a mais transparente possível; de certa maneira estabelecem-se aí princípios metodológicos para o trabalho com o texto na escola.

Wallace (2001, p. 23) usa o termo *bottom-up* para se referir ao processo de leitura com foco no texto, através do qual o leitor se centra numa série de características estruturais da língua no nível da palavra em si ou da frase, e no qual a informação para a construção do sentido na leitura vem do texto para o leitor, em um processo ascendente. Finalmente, lembra a autora, a leitura, nesta perspectiva é tida como produto, haja vista que esta proposta se apóia, principalmente, na natureza sistêmica da língua, ou seja, apenas nas noções ligadas à morfossintaxe.

Ao observar a relação entre leitura e comunicação, na perspectiva de leitura que concebe o texto como portador de um sentido, Melo (2005, p. 100) mostra seus prejuízos, no sentido daquilo que essa compreensão pode deixar de contemplar.

Aparentemente, a variável leitura localiza-se apenas no pólo da recepção, representando o momento em que o destinatário da mensagem a decodifica. Ou seja, quando ocorre uma operação de natureza *simbólica*, através da qual alguém decifra significados implícitos em sinais conhecidos. Assim considerada, a leitura estaria reduzida a uma experiência unilateral, marcada rigorosamente pela tradução simbólica, vale dizer pelo ato mecânico de apreender significados e estocá-los. Excluiria, portanto, a natureza interativa peculiar ao processo de comunicação.

Pelo exposto até aqui, podemos observar que essa primeira perspectiva desconsidera também um conjunto de conhecimentos que o leitor traz para a sala de aula, resultante de suas relações com o mundo exterior (*background knowledge*), os quais são determinantes para a continuidade da aprendizagem e, ao mesmo tempo, para fazer significar o seu mundo na escola, para inserir-se em propostas de comunicação, deveras, interativas.

Uma segunda compreensão de leitura considera-a um processo não de extração, mas de atribuição de sentido; dessa forma o leitor desempenha um papel fundamental no percurso da atividade de leitura, ao contrário do que fora posto na primeira concepção. Conforme Kleiman (1995, p. 65), “o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”.

Para Leffa (1999, p. 23), a contribuição do leitor, é determinante para a construção do sentido. Tal contribuição se baseia na sua experiência de vida, que compreende conhecimentos lingüísticos, textuais e enciclopédicos (essa terminologia pode variar⁵). Como os próprios termos indicam, os primeiros referem-se a tudo que o leitor já percebeu em relação à estrutura do sistema lingüístico que utiliza - suas noções a respeito, por exemplo, do que sejam o sujeito e o predicado. Da mesma forma, esse leitor entende o que é um artigo, uma interjeição, enfim, a classificação das palavras em classe e as noções morfossintáticas como um todo, incluindo-se, ainda, os aspectos fonológicos e, também, semânticos. O segundo tipo de conhecimento refere-se aos gêneros textuais ou tipos de textos que circulam socialmente; através dos quais o sujeito-leitor compreende o que vem a ser os estilos narrativos, descritivos ou persuasivos, e, ainda, uma infinidade de unidades textuais que se canonizam pelas suas experiências sócio-interativas. Isso ocorre tanto pelo que vivencia nas suas experiências cotidianas, com uma variedade de gêneros ligados às suas atividades de vida, quanto pela sistematização desses conhecimentos, digamos, metatextuais na sua experiência escolar.

O conhecimento enciclopédico diz respeito a todo um conjunto de conhecimentos que permitem ao sujeito significar o mundo, a exemplo dos nomes (de rua, países, objetos em geral) e conceitos em geral, desde os mais simples (a

⁵ Os PCN (1998, p. 28), por exemplo, classificam aqueles conhecimentos, respectivamente, em: conhecimentos sistêmicos, conhecimentos da organização textual e conhecimentos de mundo).

água ferve a cem graus e congela a zero) até os mais complexos (fenômenos físicos e sociais). A partir do que Leffa (1999, p. 94) chama de representação mental do mundo, o leitor é capaz de resumir, agrupar, e guardar tudo que acontece em volta dele na chamada memória semântica.

É importante salientar que são muitas as contribuições que esses conceitos levam para o trabalho com a língua em sala de aula, o professor pode atuar com mais consciência em relação à linguagem a partir do discernimento desses três tipos de conhecimentos, explorando esse conjunto de conhecimentos prévios de que o aluno dispõe.

O papel que o leitor desenvolve nesse processo descendente (*top down*) é destacado por Solé (1998, p. 23). A autora diferencia esta segunda perspectiva do simples processo de decodificação, destacando que quanto mais expandidas as experiências de quem lê mais se facilita a trajetória de compreensão:

O leitor não procede letra por letra, mas usa o seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação.

Nessa mesma direção, entendendo que o processo de leitura é centrado no leitor, Aebersold e Field (1997, p. 5), similarmente ao que foi apontado por Leffa (1999, p. 24), acima, afirmam que o engajamento do leitor no ato de ler é baseado no conhecimento de mundo armazenado a partir das suas experiências, fruto das atividades mais corriqueiras do dia a dia. São essas atividades que permitem ao leitor construir “leituras” diversas do mundo.

Muitas contribuições da perspectiva de leitura que põe o leitor como elemento primordial para a construção dos sentidos, advém da psicologia cognitiva. De acordo com Coracini (2002, p. 14), a Psicologia Cognitiva forneceu conceitos que influenciaram bastante a compreensão do processamento da leitura.

Um desses conceitos foi a noção de *esquemas* que, de acordo com Kato (1985, p. 41), se define como “verdadeiros pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso”. Assim, os esquemas são conhecimentos adquiridos socialmente, frutos das experiências proporcionadas pelas atividades sociointeracionais das quais as pessoas participam. Para Leffa (1999, p. 35) “os esquemas são estruturas abstratas construídas pelo próprio

indivíduo para representar a sua teoria do mundo”. Tais conhecimentos são armazenados em blocos na memória do falante a partir das suas interações com o meio, e permitem ao sujeito acioná-los, durante a realização do discurso.

Kleiman (2007, p. 23) também discute o conceito de esquemas, advindo da Psicologia Cognitiva, como conjuntos de conhecimentos prévios que o leitor pode acionar para a realização da leitura; e o faz de maneira ilustrativa, como vemos abaixo.

O conhecimento parcial, estruturado, que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de esquema. O esquema determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas. Se pensarmos um instante no que esperamos encontrar ao abrir uma porta de emergência, veremos que a nossa expectativa é a de encontrar uma saída e não um muro ou outro obstáculo bloqueando a saída.

As contribuições dos esquemas são efetivas também na promoção da economia lingüística, já que, de posse de certos blocos de conhecimentos, podemos evitar discursar sobre o óbvio. Assim, em situações narrativas que, por exemplo, relatam fatos sobre uma partida de futebol, ou sobre o atendimento numa emergência médica, torna-se supérfluo explicar o que tipicamente encontramos numa situação ou na outra. Do mesmo modo que é dispensável explicar que para uma partida oficial de futebol os times devem ter certo número de jogadores, que há ali a presença de um juiz e que os times têm a intenção de almejar o gol; no relato de uma emergência médica é prescindível detalhar procedimentos como a verificação da pressão arterial e da temperatura, ou a identificação documental do paciente, na recepção da unidade de saúde.

É, portanto, através da ativação dos esquemas, que de certa maneira, as situações de comunicação são simplificadas, como diz Kleiman (ibidem):

O esquema também nos permite economia e seletividade na codificação de nossas experiências, isto é, no uso das palavras com as quais tentamos descrever para outros as nossas experiências; podemos lexicalizar uma série de impressões, eventos discretos através de categorias lexicais mais abrangentes e gerais e ficar relativamente certos de que nosso interlocutor nos compreenderá.

O certo é que, assim como os interactantes compreendem o texto, mesmo com as “lacunas” possibilitadas pelos *esquemas*, os textos, enquanto entidades

comunicativas, também são elaborados levando em conta esse princípio do subentendido, em relação aos conjuntos de conhecimentos em torno do objeto tratado. Isso permite o exercício da economia lingüística pela partilha de informações comuns, não necessariamente verbalizadas nas trocas interativas. Nesse sentido, reforça-se o papel que o leitor desenvolve no processo de leitura, através da sua capacidade cognitiva.

Quanto às questões de interpretação do texto, observa-se que muitas vezes acabam-se instituindo perguntas cujas respostas estão claramente prontas. Tais informações deveriam possibilitar professores e alunos a ir adiante nas discussões sobre o tema, sem necessariamente perder tempo com questões de estrutura, já que na maioria das vezes, se questionam os alunos sobre o óbvio. Isto é, pergunta-se o que todos já sabem responder ou o que está textual e claramente expresso ou facilmente dedutível. Veremos mais sobre isso nos tipos de questões de interpretação no item 1.3 à frente.

Aquele processo de compreensão por inferências traz conseqüências para a forma de ler das pessoas e interfere na condução do ensino-aprendizagem da leitura, especialmente nos espaços escolares. A despeito das dificuldades com a LE os *esquemas* também têm um papel fundamental com o inglês nos diferentes níveis de ensino.

Para além dos aspectos da inferência, a ADC trabalha com os conceitos de intertextualidade, e dentro desse conceito, ela faz distinções que apontam à necessidade das suposições no processo de leitura. Fairclough (2001, p. 171) mostra como os leitores/intérpretes processam essas inferências e por isso realizam leituras coerentes. Vejamos um exemplo citado por ele, “Ela está deixando o emprego na próxima quarta-feira. Ela está grávida”. O autor mostra que este exemplo só faz sentido com a pressuposição de que as mulheres cessam de trabalhar quando têm ou estão esperando filhos. A compreensão do enunciado, como no exemplo citado por Fairclough (2001), só é possível graças a fatores de ordem sócio-cultural.

Possenti (2001, p. 30), ao traçar um breve panorama da evolução das concepções de leitura, mostra que ao se alcançar uma visão que atribui ao leitor papel central no processo, duas teses devem ser consideradas; uma que ele denomina de banal e uma outra que chama de interessante:

A banal é a que diz que, se é assim, cada um pode ler como quiser (sendo, no entanto uma verdade incontestável que cada um só pode ler como puder, queira isso e saiba disso ou não); a interessante é a que reconhece limitações (de gênero, de épocas etc.) e especifica cuidadosamente critérios (textuais e outros) que suportam ou não uma leitura. A AD certamente não poderia aceitar as leituras individuais (as que cada um faria como quer) pelo simples fato de que ela não acredita que haja sujeitos individuais que leiam “como querem”, mas sim que há grupos de sujeitos (situados em determinada posição) que lêem como lêem porque têm a história que têm.

Assinalemos, como destaca o autor, a importância e as limitações das compreensões atribuídas ao leitor, porque assim, um dos maiores problemas apontados nesta segunda proposição, diz respeito ao fato de que sendo o leitor autônomo para a atribuição do “seu” significado ou da “sua” própria compreensão do texto, pode ocorrer que ele não atribua o significado pretendido pelo autor e, portanto, aconteça grandes distorções entre aquilo que propõe o texto e a vertente de sentido atribuída pelo leitor.

Outro aspecto que merece destaque com relação à historicidade necessária a compreensão do texto, é o fato de que o texto não significa sozinho, nem significa sempre do mesmo modo, ele tem sua história assim como tem o leitor. É nesse sentido, como veremos adiante, que o mesmo texto pode significar de tantas formas diferentes tantos quantos forem seus leitores, conforme Orlandi (2003).

Na terceira concepção do processo de leitura combinam-se as perspectivas supracitadas (do leitor e do texto), considerando a existência de uma espécie de simbiose entre o conjunto de conhecimentos do leitor e as informações novas proporcionadas pelo texto, que interagem para levar à construção de diversos significados.

Na escola, esta interseção é adicionada à perspectiva do professor e dos colegas, somadas às contribuições advindas das interações e intervenções que ali ocorrem. É preciso entender que o texto não se constitui em entidade que fala por si só, há nele o elemento autoria, que torna o texto uma unidade discursiva através do qual se expressam pontos de vistas diferenciados. Brown (2001, p. 165) acredita que uma postura interativa na escola é desencadeada pelo professor. Para ele “a interação é a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou idéias entre duas

ou mais pessoas resultando num efeito recíproco em cada uma delas”⁶ [tradução nossa].

Dessa forma vimos que as perspectivas de leitura se centraram em três principais processos com focos diferenciados: primeiro no texto, depois no leitor, e finalmente, uma tendência, amplamente aceita na literatura da área, que concebe a construção de conhecimentos na leitura como resultado do processo de interação entre ambos. Esta última será retomada, nas considerações desta pesquisa, como aspecto determinante para a leitura crítica dos textos no contexto escolar, vinculados ao material didático e os discursos a eles concernentes, parte do *corpus* de nossa pesquisa.

É importante assinalar que, mesmo essa concepção de leitura como interação, da qual o texto necessariamente faz parte, também padece de críticas a exemplo do que aponta Gasparini (2003, p. 227):

As teorias interativas de leitura colocam em cena uma concepção essencialista do texto. Na teorização sobre leitura como processo interativo, a escritura aparece como mero suporte de significações existentes *a priori* no mundo. Apesar de algumas dessas enfatizarem a relevância do conhecimento de mundo do leitor no ato de interpretação textual, as abordagens interativas estão, na realidade, operando com a idéia de que o texto contém um sentido necessário, intrínseco.

É importante ressaltar que ao discordar de uma perspectiva interativa, em favor da abordagem de cunho discursivo, não se está menosprezando a importância e até a necessidade das contribuições psicolinguísticas no processo de leitura. Pelo contrário, destaque-se que esses conhecimentos (de mundo, linguístico e textual) desempenham papel fundamental na trajetória da formação do leitor e na performance da leitura. Contudo, o que se discute é a insuficiência desses “modelos” teórico-descritivos da compreensão do ato de ler, sobretudo quando se colocam como indispensáveis os aspectos contextuais que interferem na construção dos significados e que fazem com que cada lugar da compreensão textual dê à leitura certo ineditismo.

Outra limitação atribuída à perspectiva interativa, que se restringe a descrever a leitura a partir da visão do texto, do leitor e mesmo da interseção entre ambos,

⁶ Interaction is the collaborative exchange of thoughts, feelings, or ideas between two or more people, resulting in a reciprocal effect on each other (2001, p. 165).

advém das noções do sociointeracionismo bakhtiniano. Elas superam concepções que vêem o texto como instância de verdade e a recepção do mesmo pelo leitor como elemento passivo. Explico, as contribuições de Bakhtin questionam a maneira objetiva pela qual se compreendia que o produtor imprime suas idéias no texto e o leitor procura decifrá-las. Sobre esta perspectiva bakhtiniana, citamos abaixo Resende e Ramalho (2004, p.p. 17-18):

Em oposição a tal percepção estática da interação verbal, Bakhtin apresenta uma visão dialógica e polifônica da linguagem, segundo a qual mesmo os discursos aparentemente não dialógicos, como textos escritos, sempre são parte de uma cadeia dialógica, na qual respondem a discursos anteriores e antecipam discursos posteriores de variadas formas. A interação é, antes, uma operação polifônica que retoma vozes anteriores e antecipa vozes posteriores da cadeia de interações verbais, e não uma operação entre as vozes do locutor e do ouvinte.

Considerando esses posicionamentos das autoras, entendemos que a visão do processo de leitura que mais se aproxima dos objetivos de nossa pesquisa, vai além da interação e se encaminha em direção à abordagem discursiva, como discutida em Coracini (2002) e Orlandi (2003). Nessa concepção, a leitura ocorre, principalmente, como construção de sentido, mas não somente na perspectiva do leitor e do texto ou mesmo da interação entre ambos, mas sempre como um processo que situa ambos (texto e leitor) historicamente, como produto de relações sociais, das quais a linguagem é intermediária.

Ainda de acordo com essa perspectiva, os textos escritos, numa visão foucaultiana (apud CORACINI 2002, p. 17), “Não passam de grafismos empilhados sob a poeira das bibliotecas, dormindo o sono profundo em direção ao qual não param de deslizar desde que foram pronunciados, desde que foram esquecidos e seu efeito visível se perdeu no tempo”.

É fácil perceber que os textos precisam ser considerados na sua constituição histórica, isto é, que o seu significado está estritamente relacionado ao momento histórico e espacial da produção e às condições sociais de seu consumo, são esses dois elementos de ordem histórica que determinam seu sentido. Se assim não for, é necessário voltar às mesmas discussões da insuficiência da literalidade dos textos, e assim, constatar como a não-objetividade da linguagem prepondera, dado o

significado com que os textos são produzidos e as diferenças em relação à sua recepção ou consumo.

Para Fairclough o texto enquanto discurso precisa ser analisado levando-se em conta uma multiplicidade de sentidos que os leitores lhe conferirão. Para o autor (2001, p. 103) “Os textos são ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações”. Ainda segundo ele, os leitores tendem a reduzir estas ambivalências atribuindo ao texto perspectivas particulares de sentido. Compreendemos que este seja um dispositivo natural; é compreensível que ao lermos um texto coloquemos o seu conteúdo em referência a outras tantas coisas que já conhecemos. Cabe entretanto, nos contextos escolares, ficarmos alerta para que as construções de sentido particular não sejam processadas de maneira a legitimar privilégios, ou exercício de poder que coloquem outras pessoas em desvantagem.

Muitos conceitos teóricos sobre a construção dos sentidos textuais se apresentam neste campo da análise do discurso. Dentre eles, Coracini (2002), mostra de que maneira o discurso de sala de aula de LE é marcado por duas noções teóricas propostas por Pêcheux: as ilusões ou esquecimento no discurso e as formas do dizer. O sujeito, e no caso da escola o sujeito professor (ou mesmo o texto escrito tomado como uma entidade que se constitui na fala de um outro sujeito), tem um discurso caracterizado por dois esquecimentos ou duas ilusões: primeiro a falsa idéia de que o seu dizer é próprio, isto é, que este sujeito é autor do que fala, como se sua fala fosse inaugural, esquecendo que o discurso é marcado pelo já-dito.

Em relação ao segundo esquecimento, nele constitui-se como falsa, a idéia de que a forma como se expressam determinados significados na língua é única, e que só é possível verbalizá-los daquela maneira. De acordo com Pêcheux (Apud. CORACINI: 2002, p. 27), o esquecimento se constitui no fato de que o discurso é marcado por dizeres anteriores e a forma como está expresso revela apenas uma das inúmeras possibilidades do dizer; isso acarreta múltiplas perspectivas interpretativas para o discurso. Na sala de aula os posicionamentos sobre os textos podem se apresentar com esses esquecimentos e assim os leitores mais desavisados podem se deixar levar pela força dos textos escritos, como se os arranjos discursivos ali expressos não fossem passíveis de questionamentos.

Por tudo isso, não perderemos a oportunidade de questionar aqui: e na sala de aula de línguas? Quais são as implicações de se tomar o texto como discurso de

autoridade, prestígio e verdade? Como passar a ver o texto apenas como uma possibilidade do dizer? Quais são as implicações desses questionamentos para a abordagem e metodologia aplicadas aos textos? O que dizer dos livros e outros materiais didáticos concebidos como discurso de autoridade em relação aos conceitos que apresentam?

São essas dentre outras inquietações que nos levam a retomar a leitura como objeto de pesquisa. Mesmo cientes do quanto essas noções já foram discutidas, entendemos que o estudo da leitura na perspectiva do discurso pode ser bastante produtivo. Além disso, a Análise do Discurso Crítica, especificamente com sua abordagem da ideologia, pode se constituir em um instrumento importante na promoção de práticas de ensino da leitura em língua inglesa, com vistas ao alcance de uma mudança de natureza discursiva nas nossas salas de aula; tais alterações no discurso podem levar à mudança social, de acordo com a proposta da ACD, que estamos utilizando.

1.2 Leitura e discurso

Há um aspecto central que norteia a construção deste trabalho de pesquisa: a noção de texto como pertencendo a uma rede complexa de relações sociais, fruto da prática social em que é produzido, distribuído e consumido (usando-se uma expressão da ADC para descrever as ações de produção, disseminação e leitura dos textos), nas mais diversas e complexas redes de construções sociais de seus sentidos. Consideramos, ainda, os textos enquanto fragmentos de linguagem que refletem muito dos discursos, que são frutos de práticas sociais desenvolvidas na e através da linguagem.

Dessa maneira, cabe citar a prática discursiva escolar como uma instância onde os textos circulam, sob a forma de gêneros mais diversos. Para Fairclough (2000), a grande contribuição das análises lingüísticas “modernas” foi exatamente perceber que os textos precisam de análises que reflitam suas práticas cotidianas, das quais a Sociolingüística e a Análise do Discurso são, até o momento, as áreas mais representativas. Essas análises deixam de se concentrar em aspectos periféricos do texto e passam a enxergar um conjunto de fatores de ordem social que o marcam no fluxo de sua produção e receptividade. A noção de linguagem em uso, utilizada pela ADC, que é uma contribuição advinda da perspectiva funcionalista

de Halliday, se junta a esse panorama de análise, o que reforça essa área como um campo transdisciplinar.

A necessidade de imprimir à leitura uma conotação diferente daquela que historicamente tem se instalado nas escolas advém de muitas constatações das pesquisas neste campo. Estas pesquisas, bem como as teorias que lhes dão sustentação, rejeitam a visão de um sentido imanente ao texto e recomendam uma postura de análise que o vejam como elemento multiforme, tanto na sua produção, quanto na compreensão (recepção).

Ainda com relação a uma leitura de cunho discursivo que, além de ser mais produtiva, pode estar a serviço da conscientização da linguagem, e ainda da emancipação dos aprendizes, Orlandi (2003) faz considerações esclarecedoras. Para ela, quando visamos o texto enquanto exemplar do discurso, devemos remetê-lo a uma formação discursiva e lembrar que, na maioria das vezes, esta o regula e, conseqüentemente, mostra como ele – texto - estabelece certa relação com uma formação ideológica. A autora (2003, p. 11) alerta para uma descrição da prática discursiva nos seguintes termos:

Não analisamos o sentido do texto, mas como o texto produz sentidos. Também não trabalhamos com a organização do texto. O que nos interessa é o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e das coisas. Nesse sentido, o texto é um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva. Essa “individualização” de relações significativas é que constitui a especificidade, o ineditismo de cada texto enquanto acontecimento discursivo.

Diante do fato de que o texto se constitui em relações significativas, superam-se as abordagens que insistem em conceber as estruturas lingüísticas, tomadas individualmente, como essenciais à construção do sentido, como veremos adiante. Por outro lado, observa-se, nessas considerações de Orlandi, a necessidade de tomar em cada texto uma nuance inédita, na qual à constituição de sentido interferem as especificidades do contexto, que podem ser diferentes para cada leitura, e, conseqüentemente, para cada análise do texto escrito.

Orlandi, descreve uma leitura instituída nos moldes da AD mostrando a *forma-sujeito* como um elemento que precisa ser considerado para que a busca da compreensão, no processo de leitura, não estabeleça a uniformidade como fim, mas, ao contrário disso, passe a perceber as diferenças entre os sujeitos que se deparam

com um mesmo texto. A autora aponta a necessidade de considerar a historicidade do texto e do sujeito (2005, p. 73)

A compreensão se instaura no reconhecimento de que o sentido é *sócio-historicamente* [grifos da autora] determinado e está ligado à forma-sujeito que, por sua vez, se constitui pela sua relação com a formação discursiva. (...) no nível da compreensão é que é possível apreender o fato de que o domínio do saber de qualquer formação discursiva está articulado com o domínio da enunciação, podendo-se assim mostrar que sujeito e formação discursiva se relacionam contraditoriamente.

Ao dizer que a formação discursiva à qual pertence o sujeito determina o nível da compreensão, apresenta-se o que na AD francesa denomina-se de tecnologia do assujeitamento. Isso mostra que o sujeito-leitor está condicionado a um molde interpretativo, por outro lado, contribui para o reconhecimento de que, dependendo do tipo de formação discursiva à qual o leitor pertença, há tipos de interferências que guiam a construção dos sentidos, determinando-os em certos aspectos, justamente por causa das formações discursivas às quais estejam “amarrados”; é isso que causa o “assujeitamento”.

Na análise do discurso crítica, observa-se que este sentimento de pertencimento a uma formação discursiva, não determina tão fortemente o tipo de compreensão que o texto, no processo de leitura, possa provocar no sujeito. Primeiro, porque a Análise do Discurso Crítica compreende a conscientização crítica como um instrumento de educação lingüística, e vê que ela pode provocar essas rupturas. Segundo, é amplamente reconhecível que, ao pertencer a uma determinada formação discursiva, o sujeito seja afetado por ela; nesse sentido, ele se apresenta como um sujeito oprimido pelas condições sociais que o determinam. Entretanto, se considerarmos que o sujeito é afetado por essa formação discursiva, mas que em alguma medida, ele está propenso a construir sentidos pela linguagem, que se regem pelo contexto que também o afeta, haverá uma contradição pela qual esse sujeito pode transgredir as determinações da formação discursiva para a construção de um novo sentido.

É assim que Fairclough (2001, p. 92) apresenta o discurso como modo de ação que tem implicações dialéticas. Como uma contradição à determinação dos sujeitos e dos sentidos, essa perspectiva tem a ver com a prática discursiva na qual o sujeito está imerso e na sua forma de ação na construção dos significados sociais:

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade [...] como é, mas também contribui para transformá-la. [...] É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso.

Esse é o aspecto que mais distingue a AD de linha francesa da análise de discurso crítica de origem anglo-saxônica (conforme veremos em IV). Para esta pesquisa aderimos às proposições desta última, por entender, a partir deste posicionamento de Fairclough que ela pode contribuir para a mudança discursiva e por compreender também que a conscientização crítica da linguagem tem um papel preponderante para mudar a forma de ler dos alunos.

Já no que se refere especificamente à escola, Fairclough (1989, p. 198) mostra um princípio que deve guiar a prática docente, afirmando que a consciência crítica não deve ser concebida por si só, mas como um acompanhamento para o desenvolvimento das capacidades individuais das crianças como produtoras e intérpretes do discurso. Ele afirma categoricamente, que “existe uma relação direta entre o desenvolvimento das capacidades lingüísticas e a conscientização crítica da linguagem” (ibidem). A escola não pode prescindir dessa compreensão e, a nosso ver, deve aproveitar essa perspectiva para fazer valer o seu papel formativo na contribuição social que dela emana.

1.3 Aspectos de exploração do texto: leitura discursiva e letramento crítico

Dadas as especificidades que já apontamos em relação ao ensino de línguas estrangeiras, as escolas em foco para esta pesquisa, deveria optar, especificamente, pela habilidade de leitura, e, insistimos, pelo desenvolvimento da leitura numa perspectiva crítica. Apesar do recorte, não concebemos a construção de uma leitura crítica que não englobe aspectos da escrita. Como os alunos construirão sentido crítico para os textos sem que elaborem e reelaborem, por escrito, às questões discursivas? Esse é um paradoxo que se estabelece na definição pela habilidade de leitura. Por outro lado, as questões sobre o texto na aula de leitura devem ser predominantemente abertas, buscando entender que aspectos da cidadania estão por traz de cada tema. Dessa forma, o ensino vai

cumprir um dos seus objetivos, conforme as próprias diretrizes curriculares para o EM (2008).

Para efeito de análise, nos moldes em que estamos trabalhando nesta pesquisa, os aspectos teóricos da leitura precisam ser considerados dentro das práticas investigadas com o texto na sala de aula de inglês. Como a proposta desta investigação é articular diversos fatores que influenciam na abordagem do texto pelo professor com a proposta crítico-discursiva de leitura em língua inglesa na escola, destacamos aqui, do vasto campo teórico sobre a leitura, algumas sugestões de escolhas e procedimentos em relação aos textos. Essas sugestões compreendem a leitura como construção de significados para o texto, conforme Gasparini (2003), Orlandi (2003b), Grigoletto (2002) e Coracini (2002), em oposição à busca de um sentido presente na sua estrutura e da qual se pode depreendê-lo.

Faremos isso estabelecendo alguns parâmetros para a abordagem do texto, partindo de algumas princípios das teorias de leitura discursiva e da Análise de Discurso Crítica. Assim sendo, apresentamos abaixo algumas considerações teóricas que podem guiar tais procedimentos investigativos, no sentido de delinear referências para explorar como se dá a escolha e as atividades que buscam a construção de sentidos para o texto nas aulas de LI.

Essas sugestões serão realçadas na análise (Capítulo IV) de maneira que possamos entender como as práticas de leitura que investigamos se aproximam ou se distanciam de uma leitura na perspectiva do discurso, conseqüentemente, como tais práticas podem impulsionar os alunos a uma postura crítica diante dos textos ou, ao contrário, como elas ainda se restringem a uma busca por *um* sentido nele contido.

Inicialmente, destacamos as sugestões de Silva (1998, p. 28). Para este autor a leitura crítica e suas competências precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas, no sentido de que, desde o início, os estudantes desenvolvam questionamentos perante os materiais escritos. Essa proposta coloca o trabalho dos professores como uma alavanca para a promoção da criticidade. A partir dessa sugestão estabelecemos como primeiro parâmetro que pode servir à nossa análise: **observar se o professor questiona os alunos sobre o conteúdo temático do texto ou apenas sobre as informações da sua superfície.**

Coracini (2002, p. 67) faz uma análise das posturas de professores na aula de leitura que perguntam o que os alunos já sabem responder, em oposição a uma

postura questionadora que possa abrir espaços para os alunos refletirem e externarem o que pensam em sala de aula, conforme o que lêem, e ainda, estabelecendo discussões, reformulando pensamentos e ampliando suas visões sobre os mais variados temas. Segundo a autora, a imagem social do professor é a de alguém autorizado a falar e fazer as mediações entre o conhecimento e os alunos, às vezes, levando-os a silenciarem. Isso ocorre ao requisitar dos alunos a “resposta certa” como uma única forma de expressão do conhecimento, proposta no material didático.

Esse silenciamento se torna mais amplo quando o professor explicitamente inibe a fala dos alunos, a partir do que está posto no LD e o material acaba demarcando os lugares que são ocupados na sala de aula, conforme descreve a própria Coracini (2002, p. 74).

Se os alunos são silenciados pelos professores, estes são silenciados pelo livro didático e pela instituição, e ambos, pelo sistema escolar e social que os formou e que, de uma forma ou de outra, conferem lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógica internalizadas e naturalizadas.

Esse tipo de questão está estritamente relacionado ao que Fairclough (1989) sugere sobre os tipos de reflexão sobre a língua que deve se propor na escola. De acordo com o autor inglês, os professores deveriam colocar os alunos para refletirem sobre o seu próprio uso da língua, discernindo sobre o valor da linguagem falada e escrita, e, ainda, dando à fala e à escrita do aluno o *status* de conhecimento. Imaginamos que, por tudo que se diz sobre o texto na aula de inglês, mais o valor que a escritura tem na sala de aula, estas, seriam abordagens produtivas na construção dos sentidos para o texto, e, na promoção da criticidade. Diz Fairclough (1989, p. 202) “O empoderamento tem potencial de ‘choque’ fundamental, ele pode ajudar as pessoas a superarem seu senso de impotência ao mostrar-lhes que a organização de uma ordem do discurso não é imutável”⁷, (destaque no original).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) apresentam outras recomendações sobre o letramento crítico. As sugestões do documento se relacionam ao tipo de procedimento diante do texto que condiz com uma postura de

⁷ Empowerment has a substantial ‘shock’ potential, and it can help people overcome their sense of impotence by showing them that existing orders of discourse are not immutable.

questionamentos diante dos materiais escritos. Elas sugerem o seguinte (OCEM: 2006, p.116):

As questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. Ou seja, deve-se continuar trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos lingüístico-textuais selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício da interpretação (construção dos sentidos). O letramento crítico representa uma **ampliação** e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos. [destaque nosso]

Como se pode ver a ampliação sugerida consiste em ir além das questões de compreensão estrutural do texto. Entendemos, com base em Pennycook (2003) que o letramento crítico se consubstancia na exploração dos aspectos contextuais, que envolve necessariamente os questionamentos a respeito da origem do texto e da identificação dos discursos nele contidos, a partir de seu tema.

É nessa perspectiva contextual que estabelecemos um segundo parâmetro de análise que se encarregará de marcar, se em seu trabalho, **o professor explora aspectos contextuais incluindo-se aí elementos relativos à publicação dos textos.**

Nas OCEM (2008) encontramos outro aspecto que entendemos ser importante para uma prática de leitura que quer proporcionar o letramento crítico e que servirá como um elemento fundamental para a investigação que desenvolvemos: uma crítica ao trabalho de leitura que utiliza textos não-autênticos e que faz a separação entre elementos lingüísticos simples e complexos, fáceis e difíceis, conforme o texto desse PCN (2008, p. 113). Seus autores acusam que, práticas dessa natureza se constituem em práticas de separação e também reducionistas, cito:

Essas teorias [letramento e multiletramento] funcionam como base educacional epistemológica (...). Referimo-nos à concepção epistemológica que defende que o conhecimento não deve ser apreendido de maneira fragmentada ou compartimentada – por separação e redução. (...) O trabalho de leitura que utiliza textos não autênticos, ou seja, aqueles construídos com tempos verbais limitados a um conhecimento estrutural e gradativo, isto é, que narram ou descrevem somente no tempo presente ou passado, denotando uma narrativa artificial (...) trata-se de uma concepção

antiga que não mais condiz com o trabalho de leitura que pretende formar leitores independentes e críticos.

É possível distinguir nessas considerações dois procedimentos que podemos depreender da análise das aulas que observamos, eles se relacionam aos tipos de textos e aos tópicos lingüísticos abordados a partir deles. Em função disso queremos refletir sobre o seguinte parâmetro: **os professores ou o material didático que ele segue/escolhe dão preferência a textos não-autênticos, adaptados ou fabricados especialmente para fins didáticos?** Vamos refletir sobre isso porque, muitas vezes, esses textos apresentam-se sem nenhum nexo com o uso real da linguagem, ou mesmo por não condizerem com a representação do mundo, tal como ele se revela para nós, diante das construções sociais que realizamos pela linguagem. Investigamos a presença do que se denominou acima de narrativa artificial, e que ainda segundo as OCEM (ibidem), caracteriza uma concepção ultrapassada, que não promove a formação de leitores autônomos, nos moldes que se deseja para a escola.

Como uma extensão desse parâmetro, analisaremos se a abordagem do conhecimento lingüístico contribui para a construção dos sentidos do texto, ou se pretende apenas refletir sobre determinada estrutura da língua. Tendo em vista que a gramática não é o foco deste trabalho, esses fatores serão analisados apenas para verificar se os textos estão sendo escolhidos principalmente pela predominância das estruturas léxico-gramaticais às quais se quer dar ênfase. Assim, estabelecemos o último de quatro parâmetros para a análise da escolha e uso do texto na sala de aula de língua inglesa. Esse quarto parâmetro consiste na seguinte pergunta: **A escolha do texto ocorre pelo valor significativo do tema e das questões sociais que interessam aos alunos ou pelas formas lingüísticas nele utilizadas?**

Quadro 1 - Parâmetros para análise do texto nas aulas de leitura

PARÂMETROS	FOCO DE ANÁLISE
1 – sobre a exploração crítica dos textos: o professor faz questões sobre o tema ou apenas sobre as informações presentes na estrutura?	Se e como o professor incentiva os alunos a questionamentos sobre o tema do texto e principalmente a partir dele; se refletem sobre como a linguagem está organizada ali.
2 - aspectos de ordem contextual e relacionados à publicação são considerados?	O professor explora aspectos contextuais e outros fatores que se relacionam à publicação dos textos (Quem os produziu, a quem se destinam, respondem a outros textos, etc.)?

3 – os textos são autênticos ou especialmente preparados para fins didáticos?	Os professores e/ou o material didático que ele deve seguir dão preferência a textos não autênticos adaptados?
4 – sobre as questões lingüísticas e a estrutura dos textos	A escolha do texto ocorre pelo valor significativo do tema e das questões sociais que interessam aos alunos ou pelo valor das formas lingüísticas nele empregadas?

Esses elementos servirão de referência para a análise da prática de inglês em relação à abordagem dos textos. Entendemos que eles têm respaldo nas considerações de Clark et al (1996) quando sugerem que as práticas de educação lingüística devem ultrapassar os aspectos formais em busca de uma conscientização crítica da linguagem. Dessa maneira outras duas contribuições teóricas vêm reforçar a necessidade de análise dos fatores supramencionados, ambas referentes aos tipos de questões que normalmente predominam nas rotinas de análise e compreensão dos textos.

Primeiro, as observações de Figueiredo (2003, p. 11) sobre leitura crítica, quando ela lembra que mesmo em atividades de livros didáticos voltados para o ensino de leitura em inglês, costumam privilegiar perguntas de conteúdo, denominadas de *product questions*. Isto é, questões de gramática e vocabulário, em detrimento de questões que apontem para a construção de sentidos. Para a autora (2003, p 17) a abordagem da gramática deveria se constituir em um meio para a conscientização lingüística e conseqüentemente para a conscientização crítica, ela descreve assim o que deveria ocorrer em sala de aula em relação à gramática:

O que é feito em sala de aula com denominações diversas, como análise textual (ou análise lingüística, estudos lingüísticos, exercícios estruturais ou até mesmo de gramática) poderia vir a ser considerado como utilização de aspectos formais da linguagem enquanto um meio, ou seja, *input lingüístico* visto como um meio para se chegar a um fim e não um fim em si mesmo. Por este prisma a “conscientização lingüística” pode contribuir como um recurso extra para o professor desenvolver a conscientização crítica da linguagem através da leitura.

A segunda contribuição diz respeito a uma categorização de questões de interpretação textual proposta por Brown (2001, p. 172). Nessa proposição, ele classifica os tipos de perguntas como questões discursivas ou estruturais, conforme o tipo de resposta que se requer do aprendiz (Anexo 10), no processo de construção de sentido, através das interações em torno do texto na sala de aula. A

categorização das questões, segundo o próprio autor, é uma adaptação das sugestões teóricas de Kinsella (1991) e Bloom (1956). Segue a proposta.

**Quadro 2 - Categorização de questões de interpretação
(Brown: 2001, p. 172. Apud Kinsella (1991) e Bloom (1956))**

CLASSIFICAÇÃO	TIPO DE QUESTÕES	- EXERCÍCIOS MAIS COMUNS - Exemplos de atividades que se requer dos alunos/aprendentes
1. Questão de conhecimento	Elicitar respostas factuais, testando conhecimento e reconhecimento de informações	Defina, diga, liste, descreva, selecione Onde? O que? Como? Responda <i>sim</i> ou <i>não</i> (dentre outras)
2. Questão de compreensão	Questões de extrapolação Questões de interpretação	Resuma com suas próprias palavras... explique, defina,
3. Questão de aplicação	Aplicar de informações lidas ou ouvidas a uma nova situação	Demonstre como... O que poderia acontecer...? Use os dados para resolver...
4. Questão de inferência	Formar conclusões que não estão diretamente dispostas no material instrucional	Como? Por que? Estabeleça como... A que conclusões você chega...
5. Questão de análise	Dividir o texto em partes e que relaciona as partes ao todo	Faça a distinção entre... diagrame... separe... planeje... classifique... etc.
6. Questões de síntese	Combinar elementos em um novo padrão	Compare... O que você faria nessa situação? O que mais você poderia...?
7. Questão de avaliação	Fazer julgamentos de bom e ruim, certo ou errado segundo critérios e dizer por que.	Avalie, classifique, defenda, decida qual, verifique, o que você acha que é mais apropriado?

Sobre tipos de perguntas na sala de aula consideramos também Azambuja (2003); ao mostrar que é possível realizar uma leitura crítica e produtiva a partir de práticas questionadoras. Suas sugestões convergem com às do quadro acima, já que para ela, “o ensino de leitura (...) pode transcorrer de maneira crítica e construtiva uma vez que as ações lingüísticas e sociais sejam pautadas por esquemas de perguntas e respostas que realmente proporcionem a interação de conhecimentos e sujeitos” (2003, p. 94).

Ao utilizar esta proposta, nós queremos colocar em evidência alguns critérios que nos permita fazer avaliações sobre como as abordagens dos professores pesquisados se caracterizam como práticas que fazem das aulas de leitura um espaço para questionamentos, reflexões, mas principalmente, para a construção de sentido para os textos em LI, como defendemos até aqui. Esses critérios se juntarão aos elementos de ordem ideológica e da prática discursiva descrita no capítulo II, a

seguir, pelo qual observaremos em que medida os textos podem se constituir em instrumentos de linguagem a serviço da criação, manutenção e até da transgressão das relações desiguais de poder.

CAPÍTULO II

ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA E IDEOLOGIA

2.1 A ADC e seus princípios

A Análise do Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem do discurso que tem como fundamentos centrais os seguintes conceitos: a linguagem como parte intrínseca da vida social, os textos como eventos sociais, o discurso como formas de ação através da linguagem e a ideologia como instrumento de operação na busca pela hegemonia do sentido. Essas definições é resultado de conclusões nossas, a partir de um conjunto de leituras na área. Esse estudo bibliográfico será explicitado na seqüência desse texto.

A ADC é herdeira de uma vertente de estudos em torno da linguagem que ficou conhecida como Lingüística Crítica (LC). Essa perspectiva de estudos surgiu e ganhou força nas décadas de 1970 e 1980, e tem como maiores expoentes um grupo da universidade de East Anglia. Dentre os estudiosos nesse grupo, de acordo com Ruth Wodak (2001, p. 5), destacam-se: Roger Fowler, Tony Trew e Gunter Kress. Eles propunham explorar a linguagem relacionando-a ao seu papel na estruturação de relações de poder na sociedade.

Na década de setenta, quando surgia a LC, as pesquisas lingüísticas procuravam explorar os aspectos formais da linguagem, ou seja, a competência lingüística dos falantes isolada das instâncias de uso da língua. É importante acrescentar que essa perspectiva de estudos da linguagem e do discurso recebeu influência da Escola de Frankfurt e de Jürgen Habermas, mais uma razão para que esses estudos em torno da linguagem e o que se desencadeou a partir da focalização daquele grupo fossem rotulados de “estudos críticos”, conforme Resende e Ramalho (2004).

Fairclough (2001, p. 47) assinala que, quando do seu surgimento, a LC estava, também, ansiosa para se distinguir do que se pode chamar de lingüística regular, certamente em função das análises que esta última faz ao se voltar apenas para as estruturas lingüísticas. Com essa distinção o autor mostra que a Lingüística Crítica precisava reverter duas posições que sustentavam as análises estruturais:

primeiro, a visão de que o sistema lingüístico se constituía numa entidade autônoma, independente do uso ou das interferências contextuais, e, segundo, a separação entre significado e estilo ou expressão, que o próprio Fairclough esclarece como a distinção entre conteúdo e forma. Ele argumenta (2001, p. 47):

Contra o primeiro dualismo a lingüística crítica afirma com Halliday que “a linguagem é como é por causa da sua função na estrutura social” (...) e argumenta que a linguagem a qual as pessoas têm acesso depende de sua posição no sistema social. Contra o segundo dualismo, a lingüística crítica apóia a concepção de Halliday da gramática de uma língua como sistema de ‘opções’, entre as quais os falantes fazem ‘seleções’ segundo as circunstâncias sociais, assumindo que opções formais têm significados contrastantes e que as escolhas de formas são sempre significativas.

Vigilantes à natureza interdisciplinar da análise do discurso crítica, podemos, mais uma vez, apontar traços da sua operação com conceitos de áreas diferentes. Vejamos assim, quanto da perspectiva sociolingüística está implícita nas concepções de Halliday, que foram transferidas para os estudos críticos da linguagem (LC e ADC), no que se refere à correlação entre linguagem e estrutura social. Outro aspecto observável é o fato de que ao fazer opções de estilo, que interferem no significado, estamos falando essencialmente de perspectivas ideológicas na linguagem. Assim, pode-se concluir, como fez Fairclough, que o rompimento da lingüística crítica com a lingüística regular, dentre outros fatores, ocorreu pela impossibilidade de continuar tratando a linguagem como objeto autônomo, dissociando-a daquilo que a constitui em essência: a sua investidura social.

Atualmente, os termos Lingüística Crítica e Análise do Discurso Crítica são permutáveis, prevalecendo o último como termo mais corrente, ambos também podem ser tomados em conjunto pela denominação de Estudos Críticos da Linguagem (ECL)⁸, cujo objeto de análise ou foco de pesquisa é a linguagem em uso, nas mais diversas instâncias sociais, tentando, sobretudo, desmistificar a influência que as posições das pessoas e os ambientes (contextos) podem provocar na organização da linguagem verbal, principalmente na construção dos textos, nos quais a linguagem possa ser usada para estabelecer relações desiguais de poder.

⁸ Critical Language Studies - CLS

A exemplo do que ocorre com a área da Lingüística Aplicada, a Análise do Discurso Crítica se constitui em um campo de estudos interdisciplinar, porque opera com conceitos oriundos de várias áreas do conhecimento, principalmente das Ciências Sociais e da Lingüística. No que se refere às contribuições de ordem lingüística, por exemplo, estão as teorizações da Lingüística Sistemática Funcional, de Michael Halliday, que acentua a necessidade de se analisar a linguagem a partir do uso, reforçando a importância do contexto e reconhecendo que as circunstâncias de produção da linguagem exercem influência sobre a forma. Nas ciências sociais críticas, ela opera com a concepção de ideologia de Thompson, como veremos adiante. A ADC utiliza todas essas teorias ao mesmo tempo em que operacionaliza e transforma suas contribuições em favor da abordagem sócio-discursiva que desenvolve (RESENDE E RAMALHO, 2004, p. 14).

Ainda de acordo com Resende e Ramalho (2004), o termo análise do discurso crítica foi cunhado pelo lingüista britânico Norman Fairclough, em 1985, em um artigo publicado no periódico inglês *Journal of Pragmatics*. No início da década de 1990, a área se consolidou, tendo como marco um simpósio realizado em janeiro de 1991, na cidade de Amsterdã na Holanda. A realização desse encontro, se constituiu em um fórum que serviu para que os estudiosos da ADC pudessem expor divergências e propor metodologias e abordagens diferenciadas para as análises que se faziam do discurso.

Ao fórum se fizeram presente Teun van Dijk, Gunter Kress, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak e Norman Fairclough. Este último, de acordo com Resende e Ramalho (2004, p. 21), destaca-se e institui-se como o maior representante da ADC, com a sua proposição para uma abordagem específica do discurso: a Teoria Social do Discurso. Esta proposta se faz tão importante dentro da área que se confunde com a própria ADC, dando a ela as maiores contribuições para as investigações no campo do discurso.

Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60), em uma dentre as várias revisões que o segundo fez de sua proposta da TSD, apresentam o que eles chamam de uma estrutura para análise do discurso na prática, para tanto, sugerem alguns passos ou fases que dariam conta da análise textual socialmente orientada. Tal estrutura é, de acordo com os autores, útil para se fazer análise de aspectos típicos da ideologia, e é, portanto, essencial aos propósitos desta pesquisa.

As etapas sugeridas são as seguintes: primeiro deve-se voltar à percepção de um problema (atividade, reflexividade), depois, devem ser apontados os obstáculos para a sua superação. Em terceiro lugar aponta-se o que eles vêem como a função do problema na prática, isto é, que obstáculos aquele problema representa para o efetivo uso da linguagem ou que problemas eles acarretam para um convívio “harmônico” [ênfase nossa] entre os que interagem em determinadas comunidades discursivas; outro passo seria mostrar as possíveis maneiras de superar o problema; e finalmente, ele propõe como último procedimento uma reflexão sobre a análise desenvolvida.

Acreditamos que este último procedimento é uma forma de colocar a própria análise em questão, posto que em análises do tipo interpretativista haja sempre mais de um método que possibilitam a busca pelas respostas. Além do mais, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 66), refletir sobre a análise é uma maneira de reconhecer que sempre “há outras coisas para se dizer sobre qualquer discurso que advém de várias outras perspectivas”⁹.

Para os mesmos autores (1999, p. 61), dentro da caracterização de um problema, bem como, dos obstáculos para superá-lo, está a necessidade de focalização do papel que o discurso desempenha ali:

Um aspecto da análise das conjunturas mais imediatas é localizar o discurso em foco, no seu tempo real, como forma de ligá-lo às suas circunstâncias e processos de produção e às suas circunstâncias e processos de consumo, o que traz a questão de como o discurso é interpretado (e a diversidade de interpretações) dentro da análise¹⁰.

Trata-se de verificar se o discurso localiza-se em determinadas estruturas e se é necessário, também, especificar a configuração das práticas nas quais o discurso está localizado. Para nossa pesquisa, o discurso em análise, como podemos perceber, é um tipo de discurso educacional, restringindo-se à finalidade da pesquisa em verificar se e como as ideologias de caráter geral, muitas vezes naturalizadas na linguagem, são exploradas com vistas ao despertar da criticidade durante as aulas de leitura e compreensão de textos em LE na escola, daí a

⁹ There are of course other things to say about any discourse which are likely to arise from other various other perspectives (Chouliaraki and Fairclough, 1999, p. 66).

¹⁰ One aspect of the analysis of more immediate conjunctures is to locate the discourse in focus in real time in a way which links it to its circumstances and processes of production and its circumstances and process of consumption, which brings the question of how discourse is interpreted (and the diversity of interpretations) into the analysis (Chouliaraki and Fairclough, 1999, p. 61).

necessidade de caracterizar aquele ambiente como uma prática na qual o discurso opera: uma prática discursiva.

Enfim, os procedimentos de análise de uma proposta da ADC podem ser desencadeados da seguinte forma, resumidamente e de acordo com a proposta crítico-explicativa de Bhaskar (1986, Apud CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 60)

**Quadro 3 - Proposta de Análise de problemas de linguagem na ADC
(Chouliaraki e Fairclough, 1999,p. 60)**

1 – O problema (atividade, reflexividade). Nesta pesquisa, esse problema se caracteriza de maneira prática a como as possíveis ideologias que devem ser exploradas e que a prática de ensino não esteja contemplando, o que constituiria uma postura acrítica na escola.

2 – Obstáculos para que ele seja superado:

2.1 – análise de conjuntura;

2.2 – análise da prática e seus momentos discursivos

I – É uma prática(s) relevante(s)?

II – relaciona o discurso a outros momentos?

- discurso como parte da atividade;

- discurso e reflexividade;

2.3 – análise do discurso

I – análise estrutural: a ordem do discurso – todo o conjunto de práticas discursivas que estão, de alguma maneira, relacionado à sala de aula enquanto prática discursiva, localizada em uma mais ampla: a prática social;

II – análise interacional

- análise interdiscursiva – que discursos ocorrem no interior da comunidade de prática que constitui a sala de aula;

- análise lingüística e semiótica.

3 – A função do problema na prática.

4 – Possíveis formas de superar os obstáculos.

5 – Reflexão sobre a análise.

O próprio Fairclough (2003, p. 125) reforça a caracterização da análise crítica do discurso como um método de pesquisa que precisa desta estrutura analítica e

afirma, ainda, que o que se estabelece como ponto 1, acima, tem um aspecto semiótico, isto é, a análise do problema se efetiva pelo olhar de múltiplos aspectos; daí surge a necessidade de identificar os obstáculos para a sua superação.

Essas fases são estabelecidas como uma proposta. No caso dessa pesquisa, vamos realizar apenas parte dos procedimentos analíticos, em função do objeto com que lidamos. De acordo com van Dijk (2001), dados os múltiplos aspectos que caracterizam as estruturas do discurso é necessário fazer recortes, já que uma análise completa se torna bastante difícil de ser concretizada. Este autor cita uma infinidade de elementos que poderiam se constituir em recortes de análises e mostra como elas são, em certa medida, sempre “incompletas” em função da multiplicidade de facetas que compõem o discurso, vejamos:

Em décadas de especialização neste campo “descobri” centenas, senão milhares, de unidades relevantes, níveis, dimensões, mudanças, estratégias, tipos de atos, instrumentos, e outras estruturas de discurso. Podemos ter níveis e estruturas paraverbais, visuais, fonológicas, sintáticas, semânticas, estilísticas, retóricas, pragmáticas e interacionais. Isso significa que em qualquer sentido prático não há algo como uma análise de discurso ‘completa’: Uma análise ‘completa’ de um pequeno fragmento pode levar meses e preencher centenas de páginas. A análise completa de uma grande quantidade de corpus de texto ou fala é totalmente impossível¹¹.
(vAN DIJK, 2001, p. 98)

Essa impossibilidade, assinalada pelo autor, fez com que a escolha específica dos aspectos de ordem ideológica nos textos e a descrição das salas de aula na sua constituição como práticas discursivas fossem suficientes para as nossas análises. O que não implica desprezar a abordagem de alguns instrumentos que a ADC propõe como forma de dar maior consistência à investigação. O fato é que esse recorte é necessário, porque, ainda de acordo com van Dijk (2001, p. 99), “nós devemos fazer escolhas e selecionar certas estruturas para uma análise mais aproximada que seja relevante para o estudo de uma questão social”.

Neste arcabouço que delineamos para a pesquisa, levantamos uma dúvida que se transformou no “problema” a ser pesquisado e que se relacionava aos

¹¹ Decades of specializations in the field have ‘discovered’ many hundreds, if not thousands, of relevant units, levels, dimensions, moves, strategies, type of acts, devices and other structures of discourse. We may have paraverbal, visual, phonological, syntactic, semantic, stylistic, rhetorical, pragmatic, and interactional levels and structures. This means that in any practical sense there is no such a thing as a ‘complete’ discourse analysis: a ‘full’ analysis of a short passage might take months and fill hundreds of pages. Complete discourse analysis of a large corpus of text or talk, is therefore out of the question.

procedimentos de análises, propostos por Chouliaraki e Fairclough (1999), acima: os alunos ao serem “obrigados” a seguir o roteiro de compreensão de um texto nas aulas de leitura em LI, não estão sendo oprimidos pela escola, já que a análise textual que propõe respostas prévias e prontas, e nas quais as “respostas” só se apresentam como corretas quando atendem definitivamente aos propósitos do livro e/ou do professor? É nessa medida que entendemos a relevância social desta pesquisa.

Os textos cujos temas poderiam despertar discussões pertinentes nas quais os alunos pudessem se contrapor e/ou ao mesmo tempo contribuir com determinados pontos de vista, que os fizessem se envolver no engajamento discursivo, e quem sabe assim, adquirir letramentos pelo discurso, acaba se apresentando como unidade estrutural onde foi posto um sentido. Esses foram questionamentos e observações mais gerais que nos impulsionaram a utilizar essa proposta da ADC, já que ela tem como uma de suas finalidades a mudança discursiva como um pressuposto para a mudança social.

2.2 Conceitos essenciais da ADC

Da perspectiva interdisciplinar da ADC provém o estabelecimento de alguns conceitos que lhe são pertinentes e que, além disso, a distingue de outras abordagens pela amplitude com que contemplam a estrutura da língua e os próprios aspectos sociais. Dentre eles, de acordo com Bloor e Bloor (2007, p. 6), estão as noções de linguagem, discurso, prática social, prática discursiva, texto, gênero e ideologia.

A seqüência em que cada objeto é descrito abaixo é aleatório e, portanto, não segue nenhum critério hierárquico.

2.2.1 Linguagem

A primeira noção que se apresenta na ADC é a de linguagem como prática social. A linguagem, dentre muitas outras formas de ação na sociedade, é vista como uma prática da qual todos os sujeitos falantes fazem uso. Isso tem conseqüência na forma de se fazer pesquisa e/ou estudos, simples ou complexos,

no âmbito de qualquer instância social. Nas palavras do próprio Fairclough (2003, p. 2) pode-se perceber essa tendência:

Minha proposta de análise do discurso se baseia na percepção de que a linguagem é uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, de modo que a análise social e a pesquisa social têm sempre que levar em conta a linguagem. Isso significa que uma maneira produtiva de se fazer pesquisa social é através de um foco na linguagem, utilizando-se de alguma forma de análise do discurso. Não se trata de reduzir a vida social à linguagem afirmando que tudo se constitui em discurso – de forma alguma¹².

Sem deixar de considerar as restrições levantadas por Fairclough com referência a não se reduzir a vida à linguagem, ela apresenta-se como instrumento meio, parece que sua análise pode revelar muito da ação social dos contextos pesquisados. Ao se focalizar a linguagem, e todos os aspectos que a caracterizam, está se focalizando a própria sociedade, mas principalmente as relações estabelecidas através dela, é assim que a linguagem reflete a constituição social em essência, e torna-se parte intrínseca dela.

2.2.2 Discurso

Considerando as múltiplas acepções atribuídas ao termo discurso, veremos que, especificamente na ADC, para definir o termo, Fairclough o situa com relação à noção saussuriana, para ele um tanto equivocada, de *parole*. Na distinção muito difundida de língua *versus* fala, o lingüista suíço considerou a língua (*langue*) como um sistema comum a todos os falantes; essa pertinência a todos de maneira homogênea dava à língua o seu caráter social. A fala (*parole*), ao contrário, se constituía em uma instância não-social, em função das muitas interferências pessoais do falante, e, portanto, caracterizava-se por sua organização caótica, dificultando um processo de estudo e sistematização por causa daquelas intervenções de ordem pessoal.

¹² My approach to discourse analysis is base upon the assumption that language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life, so that social analysis and research always has to take account of language (...). This means that one productive way of doing social research is through a focus on language, using some form of discourse analysis. That is not a matter of reducing social life to language, using some form of discourse analysis. – It isn't.

Vieram os estudos da Sociolingüística e mostraram que as variações na fala não eram, como propunha Saussure, fruto de decisões individuais do falante, mas algo que se dava em razão das influências de condições sócio-culturais nas quais o falante estava envolvido. É a partir dessa noção de fala que a ADC constrói a sua concepção de discurso como se vê em Fairclough (1989, p. 17) – [nossa tradução]:

Saussure concebia a *langue* como um sistema ou código o qual é anterior ao uso real da língua, que é o mesmo para todos os membros de uma comunidade lingüística, e a qual é o lado *social* da linguagem em oposição à *parole* que é individual. (...) Para Saussure, *parole*, o que é na verdade dito ou escrito, é determinada por escolhas individuais, não é em nada social. A Lingüística, de acordo com Saussure, está comprometida primeiramente com a *langue*, nunca com a *parole*¹³. [mantidos os destaques do original].

Observamos no posicionamento de Fairclough, que a noção de contexto cada vez mais ganha evidência, cabe, contudo, entender que como na maioria das vezes as condições sociais determinam o comportamento da linguagem, isto faz do discurso um instrumento que não se confunde com a própria língua. Enquanto instância comunicativa, ele é definido como um elemento mais abrangente do qual a estrutura lingüística é apenas uma parte.

A ADC prefere a caracterização da fala na perspectiva sociolingüística e percebe nela todas as interferências sociais que atuam sobre os falantes. Na fala está a própria materialização do discurso, aliás, essas interferências estão no nível da identidade social e individual. Os sujeitos manifestam seus discursos e externam suas visões de mundo, verbalizam a construção de seus objetos, através da fala e da escrita, com base nas suas impressões e vivências do cotidiano.

O discurso não se constitui na significação das palavras, que supostamente teriam sentidos nos quais as pessoas pudessem ancorar pensamentos e representar o mundo de maneira inequívoca e objetiva; na verdade, as palavras adquirem sentidos diversos de acordo com as posições sociais que ocupam os falantes que as empregam, suas intenções comunicativas e ideologias. É preciso entender também, que essas manifestações variam conforme muda o estatuto social do locutor, como reforça Fairclough (1989, p. 17):

¹³ Saussure regarded *langue* as a system or code which is prior to actual language use, which is the same for all members of a language community, and which is the *social* side of language as opposed to *parole*, which is individual. For Saussure, *parole*, which is actually said or written, is determined purely by individual choices, not socially at all. Linguistics, according to Saussure, is concerned primarily with *langue*, not *parole*.

A sociolinguística tem mostrado que esta variação não é, como Saussure pensou, produto de uma escolha particular individual, mas é produto de uma diferenciação social – a língua varia conforme a identidade social das pessoas em interação, seus propósitos socialmente definidos, seus contextos sociais, etc. (...) A noção saussuriana individualista da *parole* é insatisfatória, e ao preferir o termo discurso estou antes de tudo comprometido com a visão de que o uso da língua é socialmente determinado¹⁴. [grifo nosso]

Como se pode observar, é o uso que se torna central, é no uso da linguagem que se dão as interferências de ordem contextual como estamos tentando mostrar. Parece suficiente afirmar conforme Fairclough (1989, p. 19) que os fenômenos lingüísticos são sociais no sentido de que, tudo o que é dito, ouvido, escrito ou lido resulta de uma determinação social; tudo isso tem também um efeito social. Abrimos um espaço aqui para observar o seguinte: a análise do discurso crítica comunga características com uma proposta de ensino que se quer sociointeracional. Afirmamos isso com base nos levantamentos sobre o discurso que sugerem que todo o inventário do conhecimento se dá pelas interações entre as pessoas. Essa idéia é corroborada pelas noções de intertextualidade e interdiscursividade empreendidas na ADC.

Vamos encerrar os levantamentos sobre o discurso, com algumas afirmações de Fairclough, baseadas em Foucault. A julgar pela definição de discurso na Teoria Social do Discurso (TSD), a noção de poder tão difundida na obra de Foucault reflete-se, de maneira bastante acentuada, na proposta de análise discursiva de Fairclough (2001). O autor inglês identifica nas concepções de Foucault uma visão do discurso como constitutivo do social, para um certo período da produção literária do francês que ele chama de arqueológico, e também em posicionamentos que ele considera de uma outra fase denominada de genealógica. Com relação à fase arqueológica pode-se apontar em Fairclough (2001, p. 81) os seguintes conceitos de origens foucaultianas:

1 - A natureza constitutiva do discurso – o discurso constitui o social, como também os objetos e os sujeitos sociais;

¹⁴ Sociolinguistics has shown that this variation is not, as Saussure thought, a product of individual choice, but a product of social differentiation – language varies according to the social identities of people in interactions, their socially defined purposes, social settings and so on. So Saussure's individualistic notion of *parole* is unsatisfactory, and preferring the term discourse, I am first of all committing myself to the view of language use as socially determined.

2 - A primazia da interdiscursividade e da intertextualidade – qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras e recorre a outras de forma complexas

No que se refere à fase genealógica, a discussão se afasta de termos estritamente textuais e passa-se à análise contextual, como se vê a seguir (ibidem):

3 - A natureza discursiva do poder – As práticas e as técnicas do biopoder moderno (por exemplo, o exame e a confissão) são em grau significativo discursivas;

4 - A natureza política do discurso – a luta por poder ocorre tanto no discurso quanto subjacente a ele;

5 – A natureza discursiva da mudança social – as práticas discursivas em mutação são um elemento importante da mudança social.

Todas essas afirmações são determinantes para que Fairclough, na montagem da sua teoria social do discurso, considere as proposições de Foucault. Fairclough, entretanto, acusa a proposta do francês de certa omissão em relação à apresentação do discurso, já que suas análises não contemplam análises textuais *per se*. É assim, portanto, que Fairclough (2001, p. 83) enaltece a noção de discurso foucaultiana, como constitutiva do social, no entanto, a acusa de assujeitadora em demasia:

(...) Há [em Foucault] uma discussão detalhada das formas de luta. Mas na totalidade de seu trabalho e nas análises principais, a impressão dominante é a das pessoas desamparadamente assujeitadas a sistemas imóveis de poder.

Podemos enxergar nesse posicionamento de Fairclough a dinâmica que se estabelece entre texto e discurso no interior das práticas discursivas. No que se refere ao discurso, o sujeito não se tornaria demasiadamente dependente do poder, e, portanto, o desafiaria, nisso reside a possibilidade de mudança social atribuída a teoria de Norman Fairclough, na qual os textos (considerando seu papel de produção distribuição e consumo) têm um papel a desenvolver. Eles constituem-se na própria materialização dos discursos; como o discurso é uma parte importante da construção social e como essa construção social se dá pelos significados construídos através das práticas sociais, ou como a construção dos objetos é uma

construção discursiva, a mudança discursiva levaria à mudança social (Fairclough, 2001, 80).

2.2.3 Ideologia na ADC

A ideologia será discutida de maneira mais detida em 2.3, abaixo e, também, em 2.4 quando faremos uma descrição da proposta de Thompson relativa aos modos de sua operação nos textos. Por enquanto cabe assinalar que, como parte constitutiva da ADC a noção de ideologia está ligada à noção do exercício de poder.

Interessa à ADC desmistificar relações de comunicação, com viés ideológico, quando tais relações se fazem assimétricas. Para Figueiredo (2006, p. 277) o conceito de ideologia na análise do discurso crítica é entendido como “as noções de senso comum que ajudam a legitimar as relações sociais vigentes e assimétricas de poder”. Chouliaraki e Fairclough, (1999) retiram de Thompson (2007) a compreensão de que a ideologia é “entendida de forma ampla como sentido a serviço do poder” (THOMPSON, 2007, p. 29), nessa compreensão, ela é inerente à linguagem.

2.2.4 Texto

De acordo com Fairclough (1989, p. 20) “o texto é mais um produto do que um processo – um produto do processo de produção textual¹⁵”. Ele usa o termo discurso para se referir ao todo do processo comunicativo de interação social, do qual o texto é apenas uma parte, para o processo de análise textual, conclui o autor, deverão ser inclusos os processos de produção e interpretação.

A proposta, representada pela figura abaixo, conforme Fairclough (1989, 2001) da Teoria Social do Discurso (TSD) na análise do discurso crítica, explicita melhor a localização do texto:

¹⁵ Text is a product rather than a process – a product of the process of text production.

**Quadro 4 – A localização do texto na Teoria Social do Discurso
Concepção tridimensional do discurso (Fairclough: 2001, p. 101)**



O texto, nesse esquema, é representativo de instâncias maiores, ele deriva das práticas discursivas, que fazem parte de uma prática maior, denominada prática social. Portanto, o texto reflete em sua estrutura características dos contextos que o produz.

Esta proposta de localização do texto encontra-se na concepção tridimensional do *discurso*, se a estamos utilizando numa seção que discute o texto, é somente porque ele é concebido como algo que é responsável pela organização de uma perspectiva do discurso. Tentando explicitar como o discurso se organiza como texto, Fairclough (2001, 101) afirma:

É uma hipótese de trabalho sensata supor que qualquer tipo de aspecto textual é potencialmente significativo na análise de discurso. Isso cria uma dificuldade. A análise lingüística é por si mesma uma esfera complexa e às vezes bastante técnica que incorpora muitos tipos e técnicas de análise. Embora uma experiência prévia em lingüística, em princípio, possa ser pré-requisito para fazer análise de discurso, na verdade a análise de discurso é uma atividade multidisciplinar e não se pode exigir uma grande experiência lingüística prévia de seus participantes, do mesmo modo que não se pode exigir experiência prévia em sociologia, psicologia ou política.

Quanto mais se discute o texto como unidade não portadora de *um* sentido, mais convencemo-nos de que há uma gama infinita de fatores que incide sobre sua organização discursiva. Entendemos, inclusive, que há um agravante conseqüente dessa compreensão do texto como unidade discursiva: aportar em uma determinada

compreensão textual nunca será definitivamente seguro, frente à relativização com que os conceitos em torno do texto e do discurso são propostos.

Outra influência importante dessa caracterização do texto na ADC são as contribuições do funcionalismo. Fairclough concebe o texto na visão funcionalista da linguagem em Halliday, com a LSF, para quem o texto é qualquer parte da linguagem falada ou escrita acrescida de elementos semióticos, sempre a serviço da comunicação (Halliday: 2004, 01)¹⁶ :

Quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem texto. O termo 'texto' refere-se a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido para alguém que conhece a língua. (...) Texto é um fenômeno rico e multifacetado que significa de diferentes maneiras. Ele pode ser explorado sob diferentes pontos de vista.

Mais uma vez o texto se mostra como uma arena da linguagem sobre a qual atuam uma multiplicidade de fatores que se combinam para fazer sentido. Vale a pena lembrar que, como a linguagem é concebida a partir do uso, o texto enquanto amostra da linguagem reflete questões contextuais. Portanto, somente a reflexão ou investigação sobre a origem do texto (sua historicidade) pode ser reveladora do seu conteúdo e, conseqüentemente, dos significados que se podem construir em torno dele.

2.2.5 Prática Social

Grosso modo podemos afirmar que a prática social é constituída de várias práticas discursivas. De maneira mais ampla podemos afirmar, ainda, que essa prática social é a própria organização dos grupos sociais com suas atividades de produção, distribuição e consumo de textos. Fairclough (2001, p. 94) afirma que “a prática social tem várias orientações – política, econômica, cultural, ideológica -, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso”.

Para Bloor e Bloor (2007, p. 08) as práticas sociais se constituem em atividades requeridas pelo próprio comportamento social humano no curso de seu

¹⁶ When people speak or write they produce text. The term 'text' refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language. (...) Text is a rich, many-faceted phenomenon that 'means' in many different ways. It can be explored from many points of view.

convívio social e de sua produção cultural. Compartilhar dessas práticas requer certos comportamentos sociais estabilizados. Para os autores, exemplos dessas práticas são encontros de negócios, atividades de cunho religioso, festas de aniversário, etc. A partir desses exemplos, podemos entender o que eles apontam como práticas convencionais ou que requerem certas “estabilizações” comportamentais. Se correlacionarmos essas práticas ao que entendemos por gênero conforme a definição/caracterização abaixo, veremos que esses conceitos estão estritamente relacionados. Os gêneros são determinadas unidades comunicativas, que embora algumas delas possam parecer canônicas, se renovam constantemente, conforme são experienciadas por cada falante, e além disso, outros gêneros são criados nas ações sociais cotidianas. É como se cada gênero discursivo ao ser utilizado fosse, em alguma medida, transformado pelas condições de uso e pela criatividade dos usuários da língua(gem), daí porque a noção de linguagem em uso é central para a ADC.

2.2.6 Prática Discursiva

A análise da prática discursiva como um dos conceitos constitutivos desse arcabouço teórico da TSD, diz respeito ao que Magalhães (2001, p. 17) denomina de “dimensão do uso da linguagem que envolve os processos de produção, distribuição e consumo dos textos”. Para a autora, a prática discursiva se realiza enquanto texto; disso decorre nossa visão da sala de aula como uma prática discursiva, na qual circulam textos oriundos das mais diversas práticas sociais, com múltiplas perspectivas ideológicas.

É nessa perspectiva da circulação dos textos que iremos caracterizar a sala de aula de línguas estrangeiras. Uma percepção importante deste espaço como uma prática discursiva muito mais complexa que qualquer outra é a possibilidade de, naquele espaço, circularem textos com as mais diversas temáticas. A escola precisa discutir várias esferas do conhecimento, isso dá à sala de aula uma distinção em relação a outros espaços de circulação textual. Por exemplo, há instituições (espaços sociais) em que se processam a produção e recepção de textos relativamente circunscritos a mesma temática, a um mesmo campo semântico, enquanto que na escola textos de todos estes campos passam a ter lugar, como se a escola representasse todos eles.

Vejamos o caso das farmácias, hospitais e clínicas, apesar dos instrumentos burocráticos, que os caracterizam enquanto comunidades discursivas, a circulação de gêneros do tipo exames, receituários, protocolos de internação são os mais comuns, isto é, predomina uma quantidade de gêneros um tanto limitada. Com a escola, em específico com a sala de aula, rompe-se essa homogeneidade, já que nela circulam tipos de textos e gêneros que advêm dos mais variados campos do conhecimento, inclusive da área da saúde, conforme ilustramos aqui; uma receita ou uma entrevista médica pode muito bem se constituir em gêneros de análise na sala de aula.

Na sala de aula de línguas a heterogeneidade dos gêneros ainda é mais acentuada. Quanto da língua e da cultura estrangeiras não se discute nestes espaços, ou pelo menos se deveria discutir? Como os aspectos culturais de uso da língua provocam o surgimento de textos e tantos outros registros, que se constituem em novos gêneros para a aula de LI? Enfim, é basicamente em função disso que a escola, e conseqüentemente a sala de aula de línguas se constitui, a nosso ver, em uma das práticas discursivas mais complexas.

2.2.7 Gênero

A noção de gênero discursivo é originária de Bakhtin. No que se refere ao uso da linguagem, este autor o define de maneira que condiciona a própria organização da linguagem aos gêneros, conforme constatamos em um de seus trabalhos, Bakhtin (2003, p. 283):

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já advínhamos o seu gênero pelas primeiras palavras (...). Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Essa noção de que nós não inauguramos os gêneros do discurso, mas que eles também podem ser arregimentados de maneira complexa, isto é, que nem sempre os gêneros são de tipologia pura, faz com que lembremos de acordo com

Magalhães (2001, p. 21) que o interdiscurso estrutura os eventos discursivos e está estritamente relacionado aos gêneros. Os gêneros textuais normalmente combinam mais de uma orientação discursiva e são, por isso, considerados híbridos.

O gênero é tratado em Fairclough (2001) como associado a um estilo. O estilo é definido a partir de três elementos: o teor – relação entre os participantes; o modo que se refere à linguagem falada ou escrita; e, finalmente, o modo retórico (estilo retórico) que diz respeito à classificação do texto em descritivo, expositivo ou argumentativo (Cf. Fairclough Apud MAGALHÃES: 2001, p. 20).

De acordo com Bloor e Bloor (2007, p. 8) o conceito de gênero foi tomado emprestado da teoria literária e fílmica pela análise do discurso, no entanto, gênero é usado como termo que descreve formas um tanto canonizadas de discurso, que media as interações sociais. Por outro lado, os gêneros são extremamente dinâmicos nas formas de comunicação moderna, tendo em vista que cada interação comunicativa se processa de maneira diferente, em função de suas condições sociais e contextuais, e assim, pode se constituir em um novo gênero. Essa dinamicidade do gênero é proporcionada pelo que nós entendemos como criatividade do falante/escritor. Ela é apresentada por Bakhtin (2003, p. 283) como um elemento que se distingue da estrutura lingüística, das formas prontas de linguagem, nestes termos:

As formas de gênero, nas quais moldamos o nosso discurso diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua. Também nesse sentido a diversidade dos gêneros do discurso é muito grande.

Queremos destacar dois aspectos que se complementam e estão implícitos nas considerações do autor. Primeiro, a necessidade de trabalhar com a linguagem compreendendo a insuficiência da estrutura. Segundo, os meios pelos quais a linguagem se manifesta de maneira flexível, como apontou o autor, isto é a organização do discurso através dos gêneros.

A descrição desse elemento (gênero), tanto para a caracterização que estamos fazendo da ADC, quanto para a parte prática de análise na nossa pesquisa, se faz importante para que se veja que o gênero, como instância discursiva, ao mesmo tempo em que se materializa como texto reflete uma atividade prática

comunicativa da vida cotidiana. Aliás, os gêneros nascem a partir dessas necessidades comunicativas e cada forma nova de comunicação moderna inaugura um novo gênero. Exemplo disso foi o advento da comunicação eletrônica que transformou radicalmente as relações pessoais e, conseqüentemente, trouxe novos gêneros de comunicação falados e escritos, a exemplo de e-mails, tele-conferências e tantas outras unidades comunicativas “novas”.

Cabe assinalar a maneira como o gênero, em sua forma inaugural ou re-arregimentada pode, dada a sua forma de constituição, se colocar a serviço de persuasões diferenciadas, isto é, pode ser ideologicamente investido enquanto construto textual.

Todos esses conceitos da ADC, apresentados acima, devem se interrelacionar para dar conta do aspecto crítico. Crítico na percepção de Fairclough (2001, p. 28) se constitui na possibilidade de mostrar conexões e causas que estão ocultas. A noção de crítico implica também a instituição de intervenções, por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que estão em situação de desvantagem.

Ressaltamos, mais uma vez, que é esse o pano de fundo que orienta a realização desta pesquisa, no sentido de entender quais são as vulnerabilidades provocadas por um estilo de exploração de textos na escola, que pode colocar os alunos em situação de desvantagem, ao não se proceder a um tipo de leitura que faça despertar, de maneira mais profícua, a capacidade de ler um texto e se posicionar criticamente a partir dele. Para isso é importante que se proceda três dimensões de reflexão e análise, proposta por Fairclough: Prática discursiva, prática social e texto.

2.3 Ideologia e linguagem

Discutir a ideologia com seus fundamentos, conceitos essenciais e métodos é um terreno bastante minado, dado que a utilidade do conceito já foi extremamente questionada. Por inúmeras razões, a ideologia já fora abandonada como conceito, principalmente pela trajetória de sua formação e até pela dúvida levantada em torno da sua constituição teórica.

Marilena Chauí (2004, p. 07) discutindo a constituição do conceito popular de ideologia, bem como as próprias concepções do meio acadêmico-científico, afirma

que é preciso “desfazer a suposição de que a ideologia é um ideário qualquer ou conjunto encadeado de idéias”. Seguindo a mesma linha de raciocínio e reforçando o caráter de dúvida pela qual passa o conceito, Brandão (2004, p. 18) faz afirmações que põem em xeque o valor de definição da ideologia mostrando que, sendo “matizado por diversas nuances significativas, o termo ideologia é ainda hoje uma noção confusa e controversa”.

Thompson (2007), cujas proposições serão mais destacadas neste espaço, não é exceção na observação dessa dificuldade que o termo ideologia suscita entre aqueles que teorizam e lidam metodologicamente com o tema. Como ele afirma, “quando empregamos o termo ideologia, quer seja na análise social e política, ou na conversação do dia a dia, nós empregamos um conceito que tem uma história longa e complicada” (Thompson: 2007, p. 13). Mesmo assim, tanto este autor como os demais autores supracitados são bastante enfáticos na defesa de que o conceito tem uma utilidade bastante acentuada no tratamento dado à linguagem, especialmente quando da percepção da linguagem relacionada aos aspectos sociais.

A partir desses posicionamentos podem-se depreender algumas dificuldades de se trabalhar com o conceito de ideologia. Contudo, e apesar dessas inconsistências, nunca se abandonou o caráter determinante que os aspectos ideológicos exercem na constituição das relações discursivas que permeiam a comunicação humana da qual a linguagem é elemento central.

É oportuno apontar que essa caracterização de ideologia enquanto conceito com traços “fugidios”, cuja concepção apresenta tanto rejeição quanto dúvidas, deve-se principalmente ao seu traço de negatividade, isto é, a idéia de que a ideologia é algo sombrio, fruto da manipulação de alguém para alcançar algo ou simplesmente dominar e chegar ao poder (visão herdada de era napoleônica). Desde o surgimento do termo com Destutt de Tracy e a interpretação desta ciência das idéias, por vários setores sociais como o do governo, por exemplo (A idéia que Napoleão pregava sobre os idealistas franceses) o termo tem essa conotação negativa; alegada através de argumentos que acusam os ideólogos de realizarem suas análises presos na imanência de um conjunto de idéias dissociadas da realidade. A prova desse caráter de negatividade da ideologia não é recente e remonta as primeiras noções a respeito dela:

Por dois séculos o conceito de ideologia ocupou um lugar central, e as vezes inglório, no desenvolvimento do pensamento social e político. Introduzido por Destutt de Tracy, como um rótulo para a suposta ciência das idéias, o termo “ideologia” rapidamente, tornou-se uma arma numa batalha política, travada no terreno da linguagem. (...) a ideologia rapidamente tornou-se um termo abusivo que mostrava o vazio, a preguiça e a sofisticação de certas idéias. (THOMPSON: 2007, p. 43)

Por que, então, trabalhamos com um elemento tão complicado e a princípio tão cheio de descrédito ao longo da sua constituição histórico-conceitual? Inicialmente, podemos afirmar que, embora a oposição negatividade versus utilidade paire sobre o conceito, ele é, todavia, motivo de reflexão e incide fortemente sobre as questões sociais que envolvem a linguagem. Para este trabalho, em específico, as contribuições teóricas sobre os aspectos ideológicos virão da Análise do Discurso Crítica. É em função da sua utilidade no quadro da ADC, sobretudo pelas contribuições de cunho analítico da linguagem, que englobamos o conceito de ideologia em nossas análises.

Poderíamos trabalhar com uma infinidade de posições sobre o conceito; no entanto, optaremos pelos posicionamentos teórico-metodológicos sobre a ideologia que se aproximem bastante do campo de interesse das ciências da linguagem e das ciências sociais, tendo em vista que o objeto de estudo desta pesquisa se vincula às práticas de linguagem na escola.

Assim, alguns autores se colocam como mais representativos desse campo de interesse e os citamos agora para desenvolver considerações a respeito de seus posicionamentos sobre a ideologia, posteriormente; dentre eles, no que se refere ao Brasil, temos Marilena Chauí (2004), Nagamine Brandão (2004) José Luis Fiorin (2007) e Resende e Ramalho (2006), estas mais ligadas a ADC propriamente dita. Em relação aos autores estrangeiros, vamos buscar a compreensão de ideologia no clássico da teoria marxista de Althusser e na caracterização crítica de ideologia de John Thompson (2007), cujas proposições são reforçadas em Chouliaraki e Fairclough (1999). Embora seja necessário antecipar que, as postulações sobre ideologia discutidas pelos autores brasileiros são, em alguma medida, contempladas pelos últimos ou até mesmo partem deles.

A escolha pelos nomes estrangeiros tem alguns propósitos e justificativas. O primeiro refere-se mesmo ao caráter clássico da obra de Althusser, a partir do qual se desencadearam tantas discussões diferentes em torno da ideologia. O segundo

autor, Fairclough, justifica-se aqui pela representação que ele tem frente aos métodos de trabalho na Análise Crítica do Discurso com Fairclough (1999). As proposições de Thompson, por sua vez, ofereceram métodos de análise específicos para o trabalho com a linguagem, em excertos de textos das mais diversas áreas, incluindo-se aí os textos que operam no contexto escolar, servindo perfeitamente aos propósitos de desvelamento de ideologias na linguagem, nos contextos formais de tratamento da linguagem verbal, como é o caso da escola. Além disso, mencionamos as contribuições de Mikail Bakhtin (2003) tentando mostrar como o signo lingüístico, e, por extensão, a linguagem, são altamente investidos pela ideologia.

Conforme Resende e Ramalho (2006, p. 49), o conceito de ideologia na análise do discurso crítica provém dos estudos da teoria social crítica de Thompson (1995), para quem o conceito é inerentemente negativo. De acordo com as autoras, essa postura se opõe às concepções neutras de ideologia que tentaram caracterizar os fenômenos ideológicos sem apresentá-los como enganadores, ilusórios ou ligados com o interesse de algum grupo em particular.

É muito importante lembrar, também, que a ciência da linguagem, desde sua constituição enquanto ciência, no início do século passado, se concentrou na imanência do sistema lingüístico, explorando aspectos estruturais que o constituíam como sistema ou meio de comunicação. Essa postura distanciou os estudos das línguas das noções sociais, o que contradizia a própria constituição da língua enquanto sistema social, como propôs Saussure. De acordo com Fiorin (2007, p. 05) a preocupação básica da lingüística tinha por objeto as relações internas entre os elementos lingüísticos, excluindo-se, dessa maneira, os aspectos sociais. Adiante, o autor lembra que, conforme Marx e Engels não se pode fazer da linguagem uma realidade autônoma, como queriam os idealistas. Aqueles dois autores, citados por Fiorin (2007, p. 08), vêem que nem a linguagem nem o pensamento constituem domínios autônomos.

Assim sendo, impõe-se pensar e examinar a linguagem sempre conectada aos ambientes sociais que ela constitui e permeia, sem jamais separá-la dos homens que a usam cotidianamente, visto que é que com ela e por meio dela que se tecem relações sociais e comunicativas de maneira ininterrupta.

Resguardadas as iniciativas de validação ou não do conceito de ideologia, concentremo-nos agora nas proposições de Althusser, cujas noções teóricas de ideologia têm norteado muitas análises e práticas sobre a linguagem.

É quase impossível discutir a ideologia sem apontar os elementos sobre os quais se assenta a concepção ideológica althusseriana. Estamos falando sobre os elementos de ordem da estrutura social, herdados de Marx e retomadas por Althusser para fundamentar sua concepção de ideologia. Eles são rerepresentados por Albuquerque (1985, p. 08) que reafirma quatro princípios sob os quais se assenta a proposta:

1 - Não é no campo das idéias que as ideologias existem, e, portanto, não é aí que se encontra o seu interesse teórico. As ideologias têm existência material, é nessa existência material que devem ser estudadas, e não enquanto idéias;

2 - As relações de produção implicam a divisão de trabalho, designação de um lugar na produção, lugar que só pode ser aquele para cada autor e que, portanto deve ser reconhecido como necessário pelos atores em jogo;

3 - O mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o *seu lugar* é o mecanismo da sujeição. Sujeição, tal como é entendida por Althusser nesse texto, é um mecanismo com duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um Sujeito absoluto.

4 - Esse mecanismo ideológico básico – a sujeição – não está presente somente nas idéias, mas existe num conjunto de práticas, de rituais situados em um conjunto de instituições concretas.

A percepção de que a ideologia tem existência material dá um rumo todo diferenciado ao seu tratamento enquanto instrumento a serviço do poder, pois relaciona-se diretamente ao cotidiano das práticas reais de existência. Essa percepção também se liga ao fato de que, estando as pessoas condicionadas a um lugar no sistema de produção, em que dividem as atividades do trabalho, passam então a assujeitar-se às condições que lhes são impostas, em função da necessidade de assegurar a permanência no sistema de produção, através de um lugar na cadeia produtiva, mesmo que para isso tenham que se “assujeitar” a condições não tão “justas” de trabalho.

Outra conclusão derivada das asserções acima é a clara descrição do sistema de organização social em infra-estrutura e superestrutura. O primeiro termo,

de acordo com Althusser (1985, p. 60), é entendido como as atividades produtivas primárias ligadas às atividades de produção econômica; e o último se relaciona às formas de reprodução da lógica capitalista e às condições em que esta se reproduz. Ainda de acordo com o autor (ibidem), a superestrutura compreende duas vertentes uma jurídica e a outra ideológica. A infra-estrutura e a superestrutura são portanto, elementos de ordem social que caracterizam a organização do mundo a partir do sistema de produção econômica, como descrevia Marx, e conseqüentemente, a reprodução das condições de produção.

Retomando os problemas em torno do caráter negativo do estudo da ideologia, nos voltaremos agora às proposições de Thompson, para quem todos os problemas em torno da instabilidade do conceito de ideologia advêm do caráter negativo que caracterizou o surgimento do termo e a sua descrição na perspectiva européia que o concebeu.

Para a descrição do caráter de ambigüidade que colocava a ideologia na oposição negativo *versus* positivo, Thompson (2007, p. 14) afirma que, nas duas últimas décadas, o conceito de ideologia, na teoria social e política, apresentou duas perspectivas diferenciadas. Primeiro, por uma tentativa de atribuir ao conceito uma dimensão neutra. Essa noção caracteriza a ideologia como “sistema de crenças”, “sistema de pensamento” ou “sistema simbólico”; tais sistemas estariam atrelados à ação social ou à prática política.

Segundo esta concepção neutra, a ideologia investe quaisquer perspectivas políticas, ou correntes de pensamento que orientam as práticas dos sujeitos. De acordo com Thompson (2007, p. 14), caberia ao analista descrever tais sistemas de crença, sem que se posicione a favor ou contra, mas apenas descrevendo-os, com um caráter de neutralidade característico dessa compreensão.

Entretanto, além dessa vertente, que a concebe como elemento pautado pela neutralidade, Thompson mostra uma outra forma, esta comportamental, que se configurou como a tomada de decisão, por alguns teóricos, de abandonar o conceito (observemos que o autor descreve posturas em relação à ideologia nas décadas de 1960 e 1970). Essa tendência a abandoná-lo dar-se-ia em função da complexidade de sua análise e, sobretudo, das dúvidas postas sobre a validade de se despender tanto tempo com um objeto que não dispunha de um reconhecimento científico mais definido.

Apresenta-se uma terceira posição tomada pelo autor, na qual nos deteremos aqui, que se sobrepõe às demais perspectivas. Thompson (2007) reforça o caráter de validade desse instrumento e propõe uma *concepção crítica de ideologia*. Ao invés de condená-la a simples descrição de perspectivas ideológicas, enquanto sistema de crenças gerais, ou mesmo de abandonar as descrições e constatações em torno da ideologia, ele propõe problematizá-la a partir de um raciocínio bastante significativo e que se relaciona ao uso da linguagem conectada ao estabelecimento, reprodução ou rompimento de relações de poder acentuadamente desiguais.

Ele argumenta que a ideologia pode servir para estabelecer relações de poder a partir da construção de sentidos que impõem estas relações e afirma (2007, p. 16):

O conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em condições particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas – que eu chamarei “relações de dominação”. Ideologia, falando de uma maneira mais ampla é, *sentido a serviço do poder*. Conseqüentemente, o estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas lingüísticas cotidianas até às imagens e aos textos complexos. [grifos e destaques do autor]

Mais adiante, exploraremos aquilo que o autor já sinaliza aqui, ao fazer afirmações sobre a manipulação da linguagem, para estabelecer posições diferenciadas entre os interlocutores, em situações específicas de comunicação. Isso pode ocorrer através de apagamentos, substituições, inserção de elementos de ordem subentendida, etc. Por outro lado, Thompson observa que esses domínios se processam a partir da operação de modos e estratégias discursivas muito diversas, através da linguagem.

Outro aspecto que merece destaque nessas colocações do autor se refere à necessidade dos estudos ideológicos considerarem formas simbólicas de vários tipos. Assim, os signos se revestem de elementos de várias ordens na tentativa de construir significado. Por sua vez, os interlocutores, como veremos, precisam estar atentos a essas manipulações, para não se deixar levar por essas estratégias de organização lingüística e também visual de inspiração ideológica.

Vale destacar finalmente, ainda com relação aquele posicionamento do autor, a investidura de sentido com vistas à hegemonia de um grupo, mesmo nas manifestações mais cotidianas da linguagem; depreende-se daí que a ideologia não

escolhe entre expressões formais ou informais, mas que a linguagem pode sempre e em qualquer circunstância ser dotada de perspectivas ideológicas particulares.

Nessa compreensão, as palavras em si deixam de ter significados específicos, isto é, um único sentido. Impõe-se a necessidade de levar em conta fatores de ordens diversas, digo, contextuais em geral; e em função disso também se reapresenta o caráter interdisciplinar da ADC, pelo conjunto de elementos considerados em suas análises. Senão vejamos que a esse respeito, Thompson (2007, p. 17) ainda pondera de maneira bastante clara:

Do enfoque que desenvolvo aqui, segue-se que as formas simbólicas ou sistemas simbólicos, não são ideológicos em si mesmos: se eles são ideológicos, e o quanto são ideológicos, depende das maneiras como eles são usados e entendidos em contextos específicos.

Essa posição mostra que as análises da linguagem circunscritas ao sistema de comunicação, concentradas nas imanências de suas estruturas são insuficientes para dar conta das perspectivas ideológicas que os sentidos podem despertar, e assim, o emprego de elementos de ordem discursiva e ideológica devem operar para a construção de significados.

Uma ampliação nessa discussão dos aspectos ideológicos desenvolvida por Thompson e que se apresenta como um aspecto notório nas suas postulações em relação à ideologia é a conexão desta com os aspectos culturais, principalmente quando tenta mostrar que, com as grandes transformações culturais ocorreu uma disseminação e mercantilização das formas simbólicas. Essa proliferação dos símbolos deve-se, de acordo com Thompson (2007, p. 25), ao fato de que, hoje, as pessoas são afetadas pelos mais diversos elementos simbólico-culturais, fruto, dentre outras coisas, da mediação da cultura¹⁷, em um processo também potencializado pela proliferação dos meios de comunicação de massa. Estamos colocando isso para que se observem em que medida essa mediação da cultura é afetada por fatores de ordem ideológica.

Uma consequência dessa proliferação dos meios de comunicação de massa e do fenômeno da mediação da cultura cuja ressonância para a linguagem é bastante

¹⁷ Grosso modo, pode-se dizer que a mediação da cultura se relaciona a como a mídia transformou as formas de transmissão e construção do conhecimento, conseqüentemente da cultura, a mídia permite às pessoas agirem sobre outras mesmo separadas por grandes distâncias espaciais; isso transformou significativamente a relação tempo/espço.

sensível, se dá no aspecto da transmissão de informações, na qual a comunicação pode ocorrer em mão única e, conseqüentemente, as formas dialógicas de comunicação correm o risco de ficar comprometidas.

É possível inferir, a partir dessas considerações, algumas conseqüências para os contextos de educação lingüística, sobre os quais estamos refletindo. Primeiro, pelo consumo de determinados conceitos tomados como tácitos, já que a interação não se processa de maneira contínua, e assim, as formas de resistência, se é que existem, são abafadas pela ausência de um sujeito com voz contrastante, pelo menos nas interações à distância, típicas dos meios de comunicação de massa.

A segunda seria a tentativa de reificação dos conceitos em linguagem local, ou seja, tudo que chega das mais diversas esferas geográficas e culturais é consumido e re-significado localmente. Cabe lembrar a necessidade de contextualização das informações veiculadas nos livros didáticos, nos programas televisivos utilizados como meios didáticos na escola, além de outros materiais que veiculam informações que possam acontecer em mão única.

O processo de educação precisa dar conta da existência desses fenômenos, e saber lidar com eles de modo a agir com respeito às diferenças locais, sem jamais deixar de reconhecer as interferências inevitáveis proporcionadas pela mediação da cultura; finalmente, observar o que de ideológico pode ser explorado, e, conseqüentemente, desmistificado e revertido nesse plano.

É justo também reconhecer, com base nas proposições da ADC, que a necessidade da exploração dos aspectos ideológicos se fazem mais urgente quando a linguagem estabelece relações assimétricas de poder. No caso desses meios de comunicação de massa, eles podem operar no estabelecimento de relações comunicativas de contextos específicos, nos quais a cultura de massa interfere no exercício de valores que se colocam como superiores. Isso se torna mais visível quando ocorre uma sujeição acentuada para com os símbolos propagados pela mídia, com um número grande de sujeitos que se submetem e consomem determinadas construções ideológicas. Essas preocupações de Thompson tendem a mostrar que esse fenômeno se dá única e exclusivamente quando as construções de linguagem estabelecem relações desiguais e, portanto, opressoras de poder.

É importante salientar que Fairclough (2001) considera relevante os princípios da teoria de ideologia de Althusser, porém, ele vai além, por achar insuficientes as

proposições deste autor, que não prevêm a possibilidade de transformação da realidade social pelo sujeito.

A teoria de Althusser, que se guia pelo estabelecimento de princípios do materialismo histórico marxista, consiste em mostrar os instrumentos que condicionam as pessoas a uma divisão nessas classes. Ele classifica esses instrumentos em Aparelhos Repressores do Estado (ARE) e Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), fazendo um levantamento do que seja a ideologia e como ela opera a partir de um arcabouço teórico marxista. Em Althusser (1985), encontramos uma descrição que mostra claramente como a divisão social é determinada pela posição que cada pessoa ocupa no sistema de produção. Aqui se dispensa uma explicação marxista da sociedade, já que não se constitui em nossas preocupações de pesquisa, vamos nos limitar às contribuições de Althusser.

Fairclough (2001, p. 116) recorre a essa conceituação de ideologia por Althusser para afirmar que, ao considerar a ideologia como tendo existência material nas práticas das instituições, abrem-se “caminhos para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia”. Da mesma maneira, ao considerar a sujeição a que as pessoas estão submetidas, as práticas de análise no campo da linguagem deve rever a natureza da constituição do sujeito. Ele aponta a escola e a mídia, enquanto aparelhos ideológicos mais significativos e como marcos delimitadores da luta de classe pela linguagem e, portanto, pelo discurso. Esse discurso seria orientado ideologicamente.

Como essa visão de ideologia de Althusser está centrada nos eventos discursivos, como reprodutores de uma ordem social (determinada), Fairclough a considera como insuficiente para a transgressão da realidade social pelo sujeito, isto é, para sua emancipação e conseqüente ascensão social.

Fairclough (1999) também se apóia em Thompson (2007) em cuja teoria os princípios de ideologia seguem modos e estratégias de operacionalização simbólica, que se realizam na linguagem, como veremos abaixo. Depois de mostrar as concepções de ideologia em vários autores, a exemplo de Marx, Napoleão, Lênin Lukács, entre outros, Thompson (2003, 79) discute o conceito de ideologia a partir de três aspectos, ele distingue: a noção de sentido, o conceito de dominação e as maneiras como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação.

Os sentidos circulam, ainda segundo ele, em formas simbólicas. Estas formas simbólicas se constituem materialmente em ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por nós (sujeitos sociais) e reconhecidos por nossos pares como constructos significativos (ibidem). É imprescindível enfatizarmos esses instrumentos pelos quais circulam as formas simbólicas, principalmente porque na próxima seção, tratando da relação da ideologia com a linguagem, esse é um aspecto central. Essa noção de construção de sentido que opera, então, nas verbalizações lingüísticas, definidas pelo autor como *modos de operação da ideologia* é apresentada e discutida em 2.6, abaixo.

Na linguagem e ideologia é importante considerar as contribuições de Mikhail Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2006), justamente pela indissociabilidade entre ambas. Tudo que é ideológico, afirma Bakhtin (2006, p. 31), “possui um significado e remete a outro fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo”. Já que o signo é entendido como a união de significado e objeto (conceitual) e que um objeto material, em termos de significado, encerra-se em si mesmo, todos os instrumentos da cultura, precisam de uma motivação que os constitua como signo. Assim um aspecto cultural pode determinar sentidos para o signo, (as palavras podem adquirir sentidos diferentes conforme o estatuto cultural de quem as emprega) e a maneira como articulamos a linguagem pode dar ao signo um sentido mais estrito, dentro do contexto em que o empregamos.

Ao afirmar, também, que um signo não existe apenas como parte de uma realidade, mas que ele também reflete e refrata uma outra, o autor mostra como o signo (enquanto entidade não apenas lingüística, mas semiótica) pode distorcer uma realidade, ser-lhe fiel, bem como, apreendê-la de um ponto de vista específico; dessa maneira, constata-se, na visão de Bakhtin, que o signo pode se constituir por diferentes arranjos de sentido. Esta perspectiva pode se inter-relacionar ao que discutimos acima sobre a possibilidade de mobilização de um sentido que se coloque a favor de posicionamento que tendem a levar o uso dos signos a serviço de noções particulares de sentido na linguagem.

O que compreendemos como mais central nas considerações bakhtinianas sobre o signo enquanto entidade ideológica é sua constituição como algo que se dá na interação entre os homens, como elemento que se constitui na tessitura das relações sociais. A ideologia, critica ele, não é fruto da consciência individual de nenhum ser, como propunham a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura, a

constituição sígnica se dá numa cadeia de relações entre os signos, sempre ligados a um aspecto da vida material, e complementa:

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando impregnada de conteúdo ideológico (semiótico), e conseqüentemente, no processo de interação social. (Mikhail Bakhtin - Volochínov, 2006, 34).

A propósito dessa necessidade de interação entre os sujeitos falantes para que haja o surgimento do caráter ideológico do signo lingüístico, cabe ressaltar que a consciência vai sendo determinada, sobretudo, pelo compartilhamento social dos signos. É por isso que, adiante, o autor reforça que os estudos da ideologia não dependem em nada da psicologia.

Quando Bakhtin descreve a relação entre infra-estrutura e superestrutura, dentre outras coisas, compreendemos como a perspectiva ideológica está condicionada também a uma mobilidade de sentido, por aqueles que ao fazer uso da linguagem a determinam. Dito de outro modo, poderíamos considerar as constantes transformações pelas quais passa o mundo e os elementos de toda ordem que o constituem; assim, as transformações que ocorrem em determinada esfera ideológica dependem das mudanças que ocorrem na infra-estrutura (nas instâncias de produção econômica que formam a base da sociedade capitalista).

A exemplo do tipo de discussão que se abre em Fairclough sobre a determinação e/ou auto-determinação do que ocorre entre a estrutura social e os eventos de linguagem, Bakhtin (2006), discute a transformação em uma determinada formação ideológica como dependente das transformações daquilo que ocorre na infra-estrutura. Essas transformações ideológicas só têm sentido, só ganham credibilidade científica, quando explicadas passo a passo e quando são relacionadas às transformações estruturais, de sorte que, mais uma vez, se apresenta a necessidade de entender os aspectos ideológicos como interconectados dialeticamente à infra-estrutura e à superestrutura.

O sentido das ações de linguagem (dos signos, para Bakhtin) estaria condicionado, isto é, resultaria de um consenso entre os indivíduos socialmente organizados em um processo de interação. De acordo com Fairclough (2001, p. 103)

“abordagens críticas da análise do discurso defendem que os signos são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares” Além disso, Bakhtin apresenta duas condições pelas quais o signo se torna dinâmico e assim toma forma: primeiro, as formas dos signos são condicionadas pela organização social dos indivíduos e segundo, pelas condições em que a interação acontece.

Ainda de acordo com Bakhtin (2006, p. 45), “uma alteração dessas formas ocasiona uma alteração do signo”. Eis aqui, as condições pelas quais a mobilidade de sentido para um signo pode se constituir em ações meramente ideológicas.

A conclusão a que chegamos sobre essa possibilidade de arranjo ideológico do signo é que, o sujeito pode usar uma convenção ultrapassada desse signo ou utilizar-se de sentidos que estariam postos em outras condições interativo-sociais para imprimir nele aspectos ideológicos, que se constituem em um sentido particular, inclusive, na operação de modos e estratégias. Na proposta de Thompson é mais ou menos isso que ocorre: o falante organiza a linguagem de maneira a imprimir nela um raciocínio, no qual tenta convencer o interlocutor de sua verdade; para tanto se utiliza de estratégias de natureza diversificada, por exemplo, através das figuras de linguagem. Essa é apenas uma pequena faceta das múltiplas possibilidades que se abrem a partir das afirmações do autor.

2.4 O conceito de hegemonia nos estudos críticos do discurso

O conceito de hegemonia na TSD, dentro da ADC, é tomado de Gramsci como luta pela manutenção do *status quo* que determinados grupos impõem a outros através da sua ideologia. Fairclough (2001, p. 122) também ressalta que a hegemonia se constitui em liderança tanto quanto em dominação. Isso ocorre, segundo ele, porque o poder de um grupo sobre outro é exercido com base no consenso mais do que na força.

Em relação a esse aspecto da manutenção do poder hegemônico através da imposição de determinada ideologia, cabe lembrar a noção de controle pelos aparelhos repressores e ideológicos do Estado, conforme visto em Althusser. Queremos apenas destacar que, essa operação um tanto silenciosa, veiculada pelas técnicas de convencimento, propicia a execução da hegemonia e ocorre predominantemente na escola. Conforme Althusser (1985, 31-2):

Porque o AIE escolar é dominante e como funciona? (...). 1. Todos os aparelhos ideológicos de Estado correm para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalista. 2. Cada um deles concorre para esse resultado de uma maneira que lhe é própria, isto é, submetendo (sujeitando) os indivíduos a uma ideologia. 3. Esse concerto é dominado por uma partitura única, a ideologia da classe dominante. 4. O papel dominante cabe à Escola, se bem que sua música seja silenciosa.

É necessário observar o entrelaçamento da hegemonia com a linguagem. Isso pode ser averiguado com as asserções de Eagleton (1997, p. 106) ao afirmar que “a ideologia refere-se especificamente à maneira como as lutas do poder são levadas a cabo no nível da significação”. A significação a qual se refere o autor nada mais é do que o jogo discursivo travado na luta hegemônica (lingüístico-discursiva). Naturalmente imposta por aqueles que detêm o poder, porém, essa hegemonia é constantemente desafiada, sobretudo pelo que Fairclough (2001) assinala como a dialética do discurso nas práticas sociais, esse instrumento é responsável pelas alterações nas relações de poder pelo discurso.

Para as análises que estamos propondo, o conceito de hegemonia é importante no papel de contestação da linguagem na sala de aula, pois os textos são a materialização dos discursos que se fazem hegemônicos. Cabe à escola (e aqui alertamos sobre o papel do professor, especialmente o professor de línguas) encontrar alternativas que amenizem a sobreposição de significados e conceitos hegemônicos, quando estes exerçam perspectivas particulares, nas quais alguém logra poder em detrimento de outros.

2.5 Thompson e um arcabouço para a exploração de aspectos ideológicos

Primeiro é preciso esclarecer qual é o pressuposto básico pelo qual Thompson é levado a propor um conjunto de princípios a partir dos quais a ideologia pode operar. Na sua proposta de exploração pelos sentidos na linguagem, a ideologia é sempre materializada como um sentido a serviço do poder.

Se a linguagem se organiza de maneira a favorecer a dominação de alguém por outrem, estão se instituindo, por meio dela, relações assimétricas de poder. Essa noção de ideologia é apresentada a partir de três aspectos, que, segundo Thompson

(2007, p. 79), na referida proposta de retomada do conceito de ideologia, precisam de elaboração: a noção de sentido, o conceito de dominação e as formas como o sentido pode servir para estabelecer relações de dominação. Ao afirmar isso, o autor deixa claro o quanto a ideologia se materializa, cada vez mais, nas relações estabelecidas através da linguagem, não apenas na linguagem verbal, mas em outras formas de representação que são desencadeadas a partir dela. Exemplo disso pode ser a noção de texto na ACD que inclui as noções advindas do campo da Semiótica, em que sons, imagens, textos dentre outros tipos de signos, se combinam para constituir sentidos.

Thompson se concentra nas formas como o sentido pode sustentar essas relações de poder e afirma (ibidem)

Ao estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação, o sentido com o qual estamos interessados é o sentido das formas simbólicas que estão inseridas nos contextos sociais e circulando no mundo social. Por “formas simbólicas” eu entendo um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos.

Esclareçamos algumas perspectivas que estão inseridas nesse posicionamento. O que pode ser entendido como formas simbólicas não é concretizado em imagens ou palavras, mas sim como construções de significados que estes signos despertam; por outro lado, sem esses símbolos (recursos verbais, gráficos, visuais, símbolos convencionais e recursos imagéticos, dentre tantos outros) essas construções não seriam possíveis. Contudo, é a forma como esses significados são construídos, a maneira como estes signos estão organizados e a forma como se combinam, que podem levar às pistas pelas quais é possível perceber a quem eles interessam e o quanto ele (o sentido) se faz ideológico, no intuito de favorecer relações desiguais de poder.

Outro aspecto que consideramos importante é observar, contextualmente, como e o quanto determinados símbolos se apresentam como ideológicos, pois como vimos, a especificidade da linguagem torna determinadas construções ideológicas para um contexto e para outros não. Para avaliar e afirmar se determinadas formas podem ser tomadas como ideológicas, temos que lançar mão

da análise dos aspectos contextuais e saber se tais construções estão a serviço de relações desiguais de poder.

No arcabouço de análise proposto por Thompson (2003), a ideologia pode ser percebida numa determinada configuração; ela age de diversos modos e cada modo emprega estratégias específicas de construção simbólica. Essa proposta, de acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 52), aliada ao arcabouço da ADC, fornece ferramentas para se analisar, linguisticamente, construções investidas de ideologia.

Na proposta, dentre os modos gerais de operação da ideologia, temos: o modo da *legitimação* que consiste em estabelecer relações de dominação representadas como legítimas; isso pode acontecer, via discurso, através da estratégia de *racionalização*. Para a construção de determinados sentidos monta-se uma cadeia de raciocínio e assim procura-se justificar um conjunto de relações, construindo um ponto de vista que se institui como legítimo na medida em que recorre a verdades dadas como tácitas pela grande maioria dos sujeitos; bem como, através da estratégia de *universalização*, no qual interesses específicos seriam mostrados como interesse de todos, isto é, universais.

Nesse processo de *legitimação* há ainda, a *narrativização*, através da qual os elementos históricos serão tomados como forma de legitimar o presente, assim sendo, certas narrativas já consolidadas, do ponto de vista do senso comum, são utilizadas dentro de um quadro argumentativo que não se mostra intencional, mas que pode estar a serviço de perspectivas particulares de poder.

Outro processo de construção simbólico-ideológica é a *dissimulação*, cujas estratégias são o deslocamento, a contextualização de termos e expressões em favor do raciocínio que se constrói e a eufemização, que é a valorização de instituições, ações ou relações. Um outro processo seria a *unificação* que tem como estratégias a padronização por um referencial proposto como fundamento partilhado e a *simbolização da unidade* que se constitui na construção de símbolos como unidades de identificação coletiva.

Depois disso temos ainda o modo da *fragmentação*, no qual ocorre a segregação de grupos e indivíduos que possam representar ameaça ao grupo dominante. Esse modo se concretiza nas estratégias de *diferenciação* através da ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo e também, pelo que Thompson denomina de *o expurgo do outro* pela construção simbólica de um inimigo.

O expurgo do outro se efetiva, assim, pela construção de um inimigo comum. Por exemplo, uma nação que declara guerra ou invade um outro país e procura para isso uma justificativa que lhe dê reconhecimento internacional de seus pares. A justificativa pode ocorrer via discurso, e, caso a descrição dos fatos não corresponda à realidade, os argumentos discursivos se tornam meramente ideológicos, e, portanto, ocorre ali o modo de fragmentação através do expurgo do outro, no caso a nação invadida ou bombardeada por outra.

Finalmente, para a conclusão desse arcabouço teórico, cabe chamar a atenção para o modo de operação denominado *reificação*. Ele acontece pela retratação de uma situação transitória como sendo permanente e natural, exercido pela construção de três estratégias, a saber: a *naturalização* – criação histórica tratada como conjuntura natural, a *eternalização* – se constitui em fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes, e a *nominalização/passivação* que é a concentração da atenção do discurso em certos temas em detrimento de outros, isso certamente leva ao apagamento de atores e ações, ludibriando a compreensão dos interlocutores mais desatentos.

Toda essa proposta, acima descrita, está resumida na figura abaixo, conforme Thompson (2007, p. 81).

**Quando 5 – Modos e estratégias de operação da ideologia na linguagem
(resumo gráfico – Thompson, 2007, p. 81)**

Modos gerais	Algumas estratégias típicas de construção simbólica da ideologia
Legitimação	Racionalização; Universalização; Narrativização.
Dissimulação	Deslocamento; Eufemização; Tropo (Sinédoque, metonímia e/ou metáfora)
Unificação	Estandardização; Simbolização da unidade.
Fragmentação	Diferenciação; Expurgo do outro.
Reificação	Naturalização; eternalização e nominalização/passivização.

O próprio Thompson (2003, p. 82) alerta que essas não seriam as únicas formas de classificar os modos pelos quais a ideologia pode operar na linguagem. Essas formas ou modos de ação discursivas podem até ser arregimentados infinitamente, isto é, essas categorias podem ocorrer combinadas nas mesmas formulações discursivas. Essa ocorrência pode ocasionar uma impossibilidade de se distinguir entre estratégias que estejam operando simultaneamente.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1 Metodologia: aspectos gerais

3.1.1 A caracterização do campo da pesquisa

Para o processo de coleta de dados contactamos todas as escolas de ensino médio da cidade de Pau dos Ferros. Na verdade, constatamos que existem, no município, apenas quatro escolas que oferecem esse nível de ensino, duas escolas pertencentes à rede pública e duas da rede particular de ensino. Decidimos, como prevíamos no projeto, acompanhar o trabalho de dois professores na rede particular, sendo um professor em cada escola; e dois professores de cada escola da rede pública, totalizando quatro professores nessa instância. O que não prevíamos era que esse contingente representasse cem por cento dos professores de ensino médio no campo pesquisado.

A decisão por um número maior de professores nas escolas públicas de ensino se deu exatamente pela existência de um maior número de turmas nessas escolas, o que tornaria a coleta numericamente mais representativa da prática de leitura que pretendíamos investigar. Vale salientar a disponibilidade de cada escola e a disposição de cada professor em abrir seus espaços de sala de aula para acompanharmos o seu trabalho, e, ainda, a presteza com que se dispuseram a responder aos instrumentos de pesquisa.

Ao optarmos pela totalidade das escolas de ensino médio, como campo de coleta de dados, para a formação do nosso corpus de pesquisa, acreditávamos que as amostras poderiam representar a tendência geral do trabalho com inglês, como língua estrangeira, no que se refere ao tratamento dado à habilidade de leitura nessa disciplina. Isto porque a cidade de Pau dos Ferros/RN congrega uma jurisdição de vinte municípios que a têm como pólo comercial, bancário, jurídico, e principalmente universitário. A grande maioria dos professores de Letras nas modalidades de língua portuguesa, língua espanhola e língua inglesa têm sua formação, via o curso de letras, no campus universitário que está localizado naquela cidade.

A alusão, aqui, às demais instâncias sociais (econômicas, da saúde etc.) nos faz lembrar que as práticas de linguagens das quais a educação é parte se interrelacionam aos demais campos do conhecimento e da vida social que, neste caso, são realçados pelos aspectos da cultura, que caracterizam a vida das pessoas, no espaço onde o recorte lingüístico-discursivo da pesquisa se concentra.

Essa visão social de onde se localiza a escola e de como se organiza o ensino é necessária e implica no que os Parâmetros Curriculares de Línguas Estrangeiras (1998, p. 27) sugerem aos professores das áreas de linguagem em conhecer a realidade social onde atuam e conjugar conhecimento lingüístico e social, tornando-se imperativo saber que aprender a linguagem é aprender principalmente sobre seu uso; que é através dessa percepção que se constroem os significados sociais.

Para realçar ainda mais essa visão de integração dos conhecimentos que se constroem na escola e sua ligação com as instâncias sociais das quais as pessoas participam, citamos Moita Lopes (2003, p. 31) ele afirma que “se a educação quer fazer pensar para transformar o mundo, de modo a se poder agir politicamente é essencial que todo professor entenda (...) os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais”. Isso implica em uma postura de ensino interdisciplinar e contextual (PCN, 1999). Ainda segundo Moita Lopes, essa visão mostra como a sala de aula não se constitui em um vácuo, os alunos vêm de algum lugar e depois das aulas certamente irão a outros lugares. É isso o que mais traduz a necessidade de contextualização dos conteúdos; portanto, o ensino não pode se furtar a abordagens com essas características.

No que se refere aos professores pesquisados e a seus contextos de atuação podemos afirmar que as discussões de cunho teórico na graduação, o desenvolvimento de estágios supervisionados do Curso Letras em escolas da região, os cursos de formação continuada oferecidos para as redes de ensino, muitos deles em parceria com a regional de educação (15ª DIRED¹⁸) e com a própria universidade, além de outras oportunidades de interação entre esses professores da rede básica, estagiários e os professores universitários, influenciam as práticas desenvolvidas nesse contexto escolar regional. A cidade de Pau dos Ferros se

¹⁸ 15ª DIRED – 15ª Diretoria Regional de Educação. No RN criaram-se para as regiões do Estado espécies de sucursais da Secretaria de Educação, essas regionais são responsáveis por quaisquer programas e demandas da educação Estadual em suas respectivas microrregiões. Em Pau dos Ferros está instituída a 15ª dessas unidades.

localiza no extremo oeste do Rio Grande do Norte – região conhecida como região da “tromba do elefante” (referência ao formato do mapa do estado) e seu campus universitário recebe, também por conta desta localização, alunos de municípios circunvizinhos dos estados da Paraíba e do Ceará.

3.2 Caracterização da pesquisa

3.2.1 A natureza da pesquisa

Entendemos que esta pesquisa se institui como uma investigação de caráter qualitativo, já que as análises dos seus dados voltam-se a discutir os fatos pesquisados dentro de certas variáveis não-quantificáveis. Ela se relaciona especificamente com os tipos de contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa, em escolas das redes pública e particular. Nesse sentido, ela é também uma pesquisa de campo.

Por outro lado, é uma pesquisa descritiva, já que observa, descreve e registra dados. No caso desta pesquisa, observamos e descrevemos em que medida a prática dos professores e o material didático abordam questões discursivas da leitura, partindo dos aspectos ideológicos. Compreender esses fatores requer a descrição dos discursos que acontecem em sala de aula, quando da interpretação dos textos e, sobretudo, como os textos e suas questões de compreensão se apresentam no material didático, e ainda, como são explorados durante as aulas.

É, pois, um tipo de análise cuja metodologia se processa de maneira completamente voltada para aspectos qualitativos, tendo em vista que procedimentos quantitativos não convêm a uma pesquisa desta natureza. Conforme afirma Minayo (1994, p. 15), o objeto das ciências sociais (das quais os estudos da linguagem são parte) é essencialmente qualitativo. Mais adiante (ibid, p. 21), ela acrescenta que a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Diante dessas construções teóricas, é possível acreditarmos que, com um *corpus* construído por de mais de um instrumento de coleta teremos segurança suficiente para fazer os encaminhamentos e tirar as conclusões deste trabalho de pesquisa.

3.2.2 Contexto da pesquisa: a caracterização das escolas universo de estudo

Decidimos trabalhar com todas as escolas de Ensino Médio da cidade de Pau dos Ferros/RN, num total de quatro escolas, já que esta cidade serve como local do campo de estágio da instituição em que trabalhamos como professor (UERN). Foram duas escolas da rede pública e duas escolas da rede privada.

A opção por escolas de nível médio deve-se a três razões principais. Primeiro, por atuarmos no curso de Letras de uma universidade pública estadual, que, como tal, tem a responsabilidade de contribuir com a formação de professores para atuar nos vários níveis de ensino, o que, no caso do Curso Letras, inclui também a formação de professores para o ensino de línguas estrangeiras. Segundo, por sentirmos, enquanto professor do Ensino Médio, a necessidade de refletir sobre a prática que desenvolvemos, sempre no intuito de entendê-la melhor e, assim, aprimorá-la. Terceiro, por acreditarmos que o trabalho com textos que vise ao desenvolvimento da habilidade de leitura é imprescindível para os alunos desse nível de ensino.

É premente a necessidade de melhorar o desenvolvimento da leitura, tanto no que diz respeito à formação geral do aprendiz, quanto para o enfrentamento da compreensão de texto nas situações específicas, tais como nas provas de língua inglesa nos concursos pós-ensino médio, a exemplo dos exames vestibulares para a universidade e concursos públicos de seleção profissional.

3.2.3 Da caracterização dos participantes

Decidimos trabalhar com doze salas de aulas. No âmbito das escolas públicas quatro professores fizeram parte da pesquisa; investigamos o trabalho desenvolvido em duas turmas de cada um deles, portanto, foram oito turmas. Nas escolas da rede privada foram dois professores, também com duas turmas de cada um, formando um total quatro salas de aula. Para cada um dos professores, investigamos o trabalho desenvolvido numa turma de 2ª e numa turma de 3ª séries. Parece um número grande, mas dentro desse universo fizemos recortes quantitativo dos dados, em número de textos e número de aulas, tentando identificar uma amostra mais representativa, assim como pela impossibilidade de trabalhar com o quantitativo de aulas transcritas. Tais recortes foram feitos, procurando priorizar aqueles trechos de

aulas mais propícias à exploração dos aspectos críticos de leitura, no que diz respeito a fatores de ordem ideológica.

Considerando que no município de Pau dos Ferros essas são as únicas escolas de ensino médio (num total de quatro escolas), foi possível ao final da pesquisa, fazer afirmações de caráter geral sobre o trabalho com a leitura em língua inglesa, no âmbito do ensino médio no município. E, considerando ainda, que a referida cidade se constitui em um pólo educacional, inclusive por sediar uma seccional da Secretaria de Educação do Estado, e pela localização do Campus Universitário da UERN, como única unidade formadora dos professores dessa área, pudemos observar uma tendência regional no trabalho com a disciplina de inglês como língua estrangeira no nível médio.

Quadro 6 - Quadro-resumo do número de escolas, professores e turmas

Escola 1 Pública	Escola 2 Pública	Escola 3 Particular	Escola 4 Particular
2 professores 4 turmas*	2 professores 4 turmas*	1 professor 2 turmas*	1 professor 2 turmas*

* De cada professor observamos uma turma da 2ª e outra da 3ª série do Ensino Médio.

3.2.4 Caracterização dos informantes

Como assinalamos acima, trabalhamos com seis sujeitos-professores informantes. Apontamos agora aspectos caracterizadores desses sujeitos no que se refere a área de formação, capacitação e anos de atuação com o componente curricular de língua inglesa no Ensino Médio. Tais fatores podem ser importantes para demonstrar como os nossos professores tem tido ou não oportunidade para se capacitarem em serviço e, mais precisamente, como os aspectos de formação e atuação, enfim do perfil do professor(a) podem se relacionar ao objeto de análise desta pesquisa: entender como os professores de língua inglesa, do campo pesquisado, lidam com as questões de leitura crítica e aspectos ideológicos dos textos na aula de inglês. Esses aspectos podem ser visualizados no quadro abaixo:

Quadro 7 - Demonstrativo do perfil dos professores de língua inglesa pesquisados - Pau dos Ferros/RN

Professor(a)	Formação*	Tempo de Magistério	Titulação	Escola de Atuação
P11	Letras - Inglês	19 anos	Especialista	Escola Pública
P12	Letras - Inglês	07 anos	Especialista	Escola Pública
P13	Letras - Inglês	05 anos	Especialista	Escola Pública
P14	Letras - Inglês	11 anos	Especialista	Escola Pública
P15	Letras - Inglês	05 anos	Especialista	Escola Privada
P16	Letras - Inglês	10 anos	Especialista	Escola Privada

* Curso e habilitação

Chama a nossa atenção, como no campo de atuação em língua inglesa os(as) professores(as) têm o mesmo perfil de formação, tanto no que se refere à área quanto à titulação. Esses aspectos podem ser indicadores de uma tendência que já observávamos antes mesmo de iniciar este trabalho investigativo, ou seja, o ensino de língua inglesa desenvolvido naquelas escolas da cidade de Pau dos Ferros/RN é exercido por sujeitos que parecem ter uma mesma “veia” conceitual de língua, linguagem, aprendizagem e ensino. Essa tendência deve-se, provavelmente, ao fato de que todos os professores são oriundos do mesmo curso, de uma mesma universidade.

Embora não investigamos as questões curriculares, podemos refletir sobre que aspectos metodológicos poderiam influenciar a abordagem dos textos, que tipo de visão de linguagem está por traz de um trabalho que deve elevar a capacidade dos alunos no que se refere às expressões de linguagem na aula de leitura. Entende-se aí que a criticidade deve ser uma das finalidades do ensino e que para alcançá-la os aspectos ideológicos não devem escapar sua abordagem. Finalmente, entendemos que essas questões contribuem para a qualidade da formação dos alunos capacitando-os a atuarem em outros campos do conhecimento, utilizando-se de sua capacidade discursiva.

3.2.4 Os instrumentos de pesquisa

Durante a pesquisa utilizamo-nos de dois questionários (Questionário I e II nos apêndices). Inicialmente, aplicamos um questionário (Questionário I) aos professores com a finalidade de compreender questões de caráter geral relacionadas às suas práticas, explorando também alguns aspectos da metodologia de trabalho com o material didático, explorando especificamente aspectos concernentes aos tipos de questões interativo-discursivas e à abordagem dos aspectos ideológicos; analisamos os textos dos livros e/ou outros materiais didáticos, observando, inclusive, se os professores utilizam outros textos (suplementares), além daqueles propostos pelos livros, e, verificamos se esses textos contemplavam questões ideológicas a serem exploradas pelos professores, durante as aulas de leitura.

Aplicamos um outro questionário aos professores (Questionário II), desta vez na tentativa de corroborar as informações apresentadas no primeiro questionário. Este segundo instrumento foi aplicado durante a fase de observação de aulas (descrição abaixo), tendo em vista que, ao mesmo tempo em que esta observação ia sendo feita, surgiam questionamentos que, caso fossem respondidos pelos professores, nos davam subsídios para interpretar e compreender melhor os eventos interativos da aula de leitura. Nesse sentido, este questionário mais expandido poderia ser esclarecedor de vários aspectos da prática em análise. Foi oportuno também explorar como o professor concebia aspectos críticos do trabalho com a leitura, que princípios teóricos corroboravam suas práticas e de que maneira as contribuições da Análise do Discurso, enquanto disciplina ou teoria acadêmica, seriam utilizadas em uma prática de leitura que exploram os textos com vistas a dissecação desses discursos ditos ideológicos.

Normalmente, nas escolas públicas, os professores apenas selecionam materiais didáticos diversos, já que não lhes são disponibilizados livros da/na língua estrangeira, enquanto que na escola privada adota-se material didático específico para o trabalho com o ensino de inglês. Em função disso, e, como pretendíamos compreender como se dá a exploração dos aspectos discursivos, inclusive os de ideologia, observamos algumas aulas para a elaboração de notas de campo, que possibilitassem uma triangulação (discurso do professor X material didático X procedimentos de leitura em sala) do conjunto de dados a serem analisados.

Quadro 8 - Instrumentos de coleta

✓ Questionário I - com questões sobre a escola e o material didático
✓ Questionário II - sobre procedimentos com o material e sobre leitura
✓ Análise dos textos dos livros didáticos e outros textos avulsos (trabalhados);
✓ Observações para notas de campo, gravação e transcrição de aulas

3.2.5 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Inicialmente, com a aplicação do primeiro questionário, fizemos uma espécie de cadastro, através do preenchimento de um questionário, com levantamento de dados gerais sobre as escolas campo da pesquisa, dos colaboradores e do material usado na disciplina no sentido de conhecer aspectos gerais das práticas de ensino de LE desenvolvidas naquelas escolas. Tudo isso como uma forma de apresentar a pesquisa aos participantes e, de certa maneira, oficializar e/ou institucionalizar a pesquisa junto aos mesmos. Nesse procedimento, colhemos informações dos professores no que se refere ao tempo de magistério, ao número médio de alunos por turma, informações referentes à adoção ou não de materiais didáticos, bem como, às condições gerais, no que diz respeito ao trabalho e à formação dos professores.

Estas questões além de focalizar no nosso objeto, as aulas de leitura, nos possibilitou saber se há professores trabalhando com a língua inglesa sem formação específica na área no contexto pesquisado; muitas daquelas informações poderiam não ser relevantes à análise, mas certamente nos possibilitaram uma maior familiaridade com o contexto da pesquisa. De acordo com Cruz Neto (1994), há muitas dificuldades para se penetrar no campo de pesquisa, em um tipo de investigação que envolve coleta de dados, por isso o autor afirma que “em primeiro lugar, devemos buscar uma aproximação com as pessoas da área selecionada para estudo.” (CRUZ NETO, 1994, p. 54).

A aplicação dos questionários nos permitiria, dentre outras coisas, compreender como os professores participantes conduzem as aulas de leitura. Foram propostas questões que objetivavam entender se, em suas considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem, na interação com os alunos, eles já levam em conta os aspectos discursivos da leitura e as ideologias subjacentes aos

textos. O objetivo era procurar vislumbrar, nessa prática, aspectos de uma abordagem em que já se considerasse a criticidade como um dos objetivos da leitura, o que necessariamente incluía a exploração dos aspectos ideológicos, de acordo com a proposta da ADC (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Para entender como ocorre a exploração dos textos, observamos de cinco a dez aulas de língua inglesa de cada professor pesquisado, conforme julgamos necessário. Focalizamos, especificamente, os procedimentos de leitura enquanto compreensão de textos ou, melhor dizendo, da leitura e seus procedimentos desenvolvidos a partir da unidade textual. Isso nos possibilitou também enxergar, em que medida os discursos dos professores ou de maneira mais específica, as questões e discussões por eles levantadas, corroboram a perspectiva crítico-discursiva, sugerida na bibliografia que dá sustentação às nossas análises. Dessa forma, a análise segue focalizando as questões didático-metodológicas sobre o ensino de LE, de maneira mais específica, apontando aspectos críticos de leitura que poderiam ser desenvolvidos através de questões ideológicas das quais as questões de compreensão são os elementos determinantes.

Decidimos fazer a análise de alguns dos textos trabalhados, em relação aos aspectos ideológicos, com base na proposição de Thompson (2003, p. 81), reafirmada em Resende e Ramalho (2006, p. 52), segundo a qual as construções simbólico-ideológicas do discurso se configuram a partir de modos e estratégias de incorporação, organizadas, principalmente, na linguagem (conforme seção 3.5, abaixo).

Em seguida, foi preciso discutir se e como as análises dos materiais didáticos apontam a existência de aspectos ideológicos e se esses aspectos eram ou não explorados nas aulas observadas, tentando mostrar quais são as possíveis conseqüências de uma postura pedagógica dessa natureza, para o efetivo domínio da capacidade leitora de textos em inglês, não apenas uma leitura da superfície textual, mas a percepção dos fatores extra-textuais.

Essa discussão nos possibilitou certa triangulação dos dados, visto que, na medida em que dispuséssemos de uma análise dos aspectos ideológicos, ela nos daria mais segurança para fazer afirmações sobre os procedimentos metodológicos em torno das questões de interpretação dos textos.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 As salas de aulas pesquisadas como prática discursiva: descrições

Neste tópico fazemos uma descrição das atividades que caracterizam a prática dos professores de língua inglesa que atuam nas escolas pesquisadas. O foco da análise dirige-se aos tipos de material que circulam nas escolas e às maneiras como os professores exploram esses materiais.

Aplicamos dois questionários aos professores. Logo em um primeiro momento, eles responderam a questões cujo objetivo era obter informações sobre a prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa de uma maneira geral, naquelas escolas. Por exemplo, questões que exploraram se os professores adotavam livros didáticos, caso contrário, que materiais organizavam para o ensino; e ainda, se seguiam a proposta didática dos livros, por que a seguiam ou não, que tipo de questões privilegiavam nas atividades etc. Exemplar do questionário encontra-se nos Apêndices.

Após a observação das primeiras aulas, elaboramos um outro questionário (Questionário II) e distribuímos com os professores. Com a aplicação deste instrumento procuramos entender a razão de determinadas práticas de compreensão textual, e também, o que os levam a utilizar os livros didáticos e/ou outros materiais de ensino selecionados da maneira o fazem, que tratamento davam às questões de leitura e à ideologia.

Foi possível conhecer vários aspectos daquilo que estamos denominando de prática discursiva do ensino de inglês. Percebemos, por exemplo, que alguns professores utilizam o mesmo texto em mais de uma série, abordam os mesmos tópicos lingüístico-gramaticais e discutem a mesma atividade em salas e séries diferentes. Observamos que tipos de questões aparecem com mais freqüência na interpretação textual, e ainda que papel elas desenvolvem no processo de compreensão. Era nossa intenção compreender as implicações desses procedimentos para a construção de significados para os textos por parte dos alunos.

Quando caracteriza o discurso enquanto texto, Fairclough (2001, p. 106) mostra como a prática discursiva se estrutura. Por prática discursiva entende-se todas as trocas simbólicas desenvolvidas através da produção, distribuição e recepção textual, ou seja, da produção e do consumo dos textos, conforme discutido na seção 2.2.

Esta configuração da sala de aula enquanto prática discursiva foi explorada no nosso campo de pesquisa através dos questionamentos que seguem. Inicialmente, procuramos saber sobre a adoção e uso do material didático no ensino de LI. Em função disso, questionamos os professores: “Vocês adotam livros didáticos para o trabalho com a língua inglesa na escola?”.

Preferimos não especificar as coleções de livros, pois sua organização não será foco de análise. Pode-se verificar que das quatro escolas pesquisadas apenas em uma – E1, não se adotam livros (P11 e P12 atuam na escola E1, pertencente à rede pública de ensino). Nesta escola um dos professores escolhe textos de diversos materiais e monta o que eles (professores(as) e alunos(as)) denominam de “apostilas” – uma quantidade de cópias de páginas de diversos livros didáticos de inglês, revistas e/ou outras publicações que é usada para o trabalho com a língua na sala de aula. Enquanto o(a) outro(a) professor(a) não tem um material didático como referência, a cada aula leva materiais impressos ou copia os textos e até as atividades na lousa.

Posto que a maioria das escolas adota materiais didáticos, perguntamos aos professores se eles seguiam a proposta dos livros tal como se encontra nas seqüências das unidades. A pergunta foi feita nesses termos: “Você segue a proposta do livro/ material, isto é, explora estritamente a sua seqüência? Segue as descrições dos professores:

P11: ((respondeu, mesmo não adotando livro)) Depende do nível da turma. Às vezes o livro está muito abaixo do nível dos alunos, como também, encontramos livros que a forma de explorar o conteúdo em seus exercícios está muito além dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

P12: ((Não adota livros))

P13: Não. A seqüência de um livro não garante a qualidade da aprendizagem, do material e mantém o aluno alerta sobre o quê está ou não estudando, visto o livro ser seu ponto base para estudos.

P14: Não. Muitas vezes a proposta do material didático não preenche os requisitos necessários para alcançarmos os objetivos que desejamos.

P15: Sim. Porque o aluno assim exige e também a escola, ainda que implicitamente. Embora eu seja contra, a seqüência do material não garante que o aluno aprenda.

P16: Sim ((Não justificou a resposta)).

Pelo posicionamento dos professores podemos chegar à conclusão de que pelo menos nas escolas privadas (P15 e P16 trabalham em escolas particulares), eles seguem o material a rigor. Reconhecem que esse aspecto é problemático (Veja o que afirma P15), mas, por outro lado, como veremos abaixo, não propõem questões que possam compensar as lacunas do material no que se refere à exploração dos temas, de forma a estabelecer conexão com a realidade dos alunos, também não criticam os textos (do material) por características artificiais.

Nas escolas em que o material didático é adotado, e que o aluno foi obrigado a adquiri-lo, há uma maior incidência de professores que seguem estritamente o livro através de suas unidades, tal qual a seqüência de páginas transcorre. Normalmente, essas práticas se afastam de uma abordagem mais contextualizada, principalmente porque os livros atendem a contextos muito diferenciados, isto é, foram elaborados para atender a muitas escolas de diversas partes do Brasil. Conforme observamos nas aulas, merece destaque o fato de que as escolas que adotam um material didático específico, na maioria das vezes, além de usar esse mesmo material por mais de um ano letivo, utiliza-o de maneira estritamente seqüencial. Veja-se nos seguintes destaques interativos.

Seqüência Didática 1

Trecho de aula: E3P15 - Aulas proferidas em turma da 2ª série

Em 04 de agosto de 2008, das 13h às 14h30min.

P13: Vamos fazer todos os exercícios, todos... É, mas agora mesmo, basta vocês fazerem os exercícios 1, 2 e 3, tá certo? Acho que só vai dar pra corrigir esses três. Vamos, vamos! Exercícios um, dois e três. Vamos meninos! Ei você! Não apagou a apostila não é?

((a professora está se referindo ao fato de o aluno usar um livro que foi de um outro aluno no ano passado, e de este livro (apostila) já conter as respostas elaboradas pelo aluno que o utilizou no ano letivo anterior))

A1: Não professor (a), foi o seguinte, eu esqueci de apagar, mas foi só esta, só esta parte aqui oh, mas eu apago agora...

P13: Ah meu Deus! Esse é o grande problema do material desta escola, o aluno pega o material **já respondido do ano anterior**, aí nem sequer apaga!

Esse fragmento apresenta indícios de que a prática de sala de aula de línguas estrangeiras, nesta unidade escolar, assim como em tantas outras que adotam

materiais didáticos, pode estar seguindo por anos a fio com o mesmo recurso impresso. Pode também ser um indicador de que se mantém na escola uma visão predominantemente estrutural de linguagem, isto é, realizam-se uma infinidade de exercícios estruturais até que se internalizem determinadas regras gramaticais, crendo-se que assim se aprende a língua-alvo; essa pode ser uma concepção presente no próprio material didático. Além disso, não se leva em conta o contexto sócio-histórico da aprendizagem, já que os textos que fazem parte desse material são analisados com as mesmas questões, exigindo-se na maioria das vezes as mesmas respostas dos alunos, mesmo que em salas e séries diferentes.

É preciso ressaltar que, P15 afirmou acima que é obrigado a seguir o material, apesar de ser consciente de que ele não garante a qualidade da aprendizagem. Nesse sentido, dizemos mais: apoiados em Souza (1999, p. 93), entendemos que a autoridade do Livro Didático (LD) é exercida na crença que os usuários têm desse instrumento do saber, como portador de verdades. Seria interessante que o professor subvertesse a ordem, não se acomodando a tais imposições. Ele poderia fazer isso desdobrando o seu conteúdo em uma metodologia de questionamentos, exatamente por contrariar o “estatuto de verdade” ali expresso.

O recorte que segue mostra essa força do LD e a postura do professor que prefere segui-lo, corroborando o que este sujeito (P16) informou acima; que segue sim a proposta do livro.

Seqüência Didática 2

**Trecho de aula: E4P16 - Aulas proferidas em turma da 2ª série
Em 25 de agosto de 2008, das 9h40min às 11h30min.**

P16: *Gente, silêncio, silêncio aí oh! Na última aula... a gente corrigiu as últimas, foi?*

AS: *Qual é a página professor?*

P16: *Maria ((nome fictício)), fale a página aí pra mim, por favor, me diga aí qual é a página que a gente parou?*

A1: **251**

P16: *Certo página 251, então ((Barulho generalizado))*

A2: *Página quanto?*

A1: *251 /.../*

P16: *Olhe aí terminaram? Vamos **conferir** aí. Atenção para o tempo verbal aí. A partir do terceiro... Então, como aí fala de uma ação que se repete no passado, vai usar o presente perfeito, Ok! O 3?*

((a vozes sobrepostas à fala do professor, não se incomoda e continua - monólogo))

P16: *Vamos aí oh! "The Brazilian soccer team (espaço) more championship than all the national teams" Então fica "has won" No quarto "Maradona (espaço) a lot of weight" "Ele*

ganhou gradativamente" ((Numa clara referencia aos termos descritos no quadro sobre as quatro formas de "gain" - verbo ganhar)) então "has gained" **O próximo?** Responderam o que? /.../ **No outro lado certo?** ((O professor se refere à próxima página, 254)) O próximo? É "Our teacher says she doesn't (espaço) much money, but she likes what she does" ((O professor lê com o termo espaço em todos os exercícios)) e aí vamos usar o que? "earn" que é de ganhar dinheiro, certo. **O próximo** é no 6, ai... "A pequena garota (espaço) um cavalo nos seus dez anos de aniversário" Fica "get" que é ganhar no sentido de ganhar de presente. **O outro** "Nelson Mandela (espaço) the respect of millions of people all over the world" Que quer dizer? ((ele mesmo responde)) "no mundo todo" E aí?

A3: "has earned?". Esse aqui é "presente perfeito", né professor?

P16: Isso, **o outro** é "What would you do if you (espaço) a fortune in the lottery". Aí é loteria, assim, mesmo sendo dinheiro, com loteria eu uso "won". ((o próprio professor responde)). No 9? É "You (espaço) one point for each correct question in the test" e aí?

As: "get"

P16: **O próximo** é "Sometimes (espaço), sometimes you lose. You can't (espaço) your opponents all the time" aí fica o primeiro no sentido de ganhar, vencer né, então "win" e o outro no sentido de "derrotar" então fica "beat".

A4: Fica como? Hein? Repita aí!

P16: **O primeiro** ((deve ser a lacuna, o primeiro espaço)) fica "win" de vencer e o segundo espaço fica "beat" que é derrotar os oponentes, os adversários. Pegou? "Beat", "win", agora, "Luiz Fernando Veríssimo (espaço) a living as a writer" ele "ganha a vida como escritor" "earn", tá certo assim? **O próximo** /.../

Nesse recorte, vê-se pelos destaques em negrito como há uma marcação do andamento dos exercícios e das páginas, reforça-se como a seqüência do material impresso é "obedecida" (como veremos abaixo), e, principalmente, como os alunos esperam uma resposta certa e sua confirmação. Interessa aos alunos apenas preencher as lacunas e o professor acaba por atender e verificar a "resposta correta", como se pode visualizar no trecho da interação, na qual o(a) aluno(a) pergunta: "Fica como? hein? Repita aí!" E o(a) professor(a) confirma: "Fica 'win', 'beat', 'earn' ((como se interessasse a seqüência)). Tá certo assim?" Como se estivesse reforçando a necessidade do preenchimento das lacunas por elas mesmas.

Outras pesquisas comprovam posturas didáticas dessa natureza (Veja Coracini *et al* (2002)). O estranho é que isso ainda ocorra em tantos contextos de aprendizagem, tendo em vista que tal posicionamento já foi apontado como uma prática equivocada porque elas não colaboram para o desenvolvimento crítico dos alunos. Na linha teórica que abraçamos, trabalhar o texto e as questões lingüísticas dessa forma é ignorar a história, a constituição dos sujeitos e o contexto social em que os alunos se encontram. Em outras palavras, renuncia-se ao enfoque sociointeracional e discursivo, como recomendado pelos PCN (1998; 1999; 2008) e

não se dá a devida atenção à instituição onde se posicionam os alunos enquanto sujeitos que têm uma cultura e fazem parte de uma história (Cf. Orlandi, 2003).

Pelo fragmento interativo acima, queremos acentuar como a sala de aula, enquanto prática discursiva está caracterizada pelo uso de formas prontas da linguagem que se repetem. Além disso, caracteriza-se como um espaço onde a escolha e o uso do material são duplamente determinados. Primeiro, porque ao ser escolhido previamente pela escola, ele ocupa a sala de aula antes mesmo da chegada do aluno e também do professor. Quero dizer que, antes mesmo de realizar sua matrícula na escola, o aluno já pode saber o que vai realizar em termos de atividade, pois elas estão determinadas no material didático que vai ser utilizado por ele. Segundo, porque as respostas às questões e às atividades também são previsíveis; os professores até querem que elas sejam apresentadas conforme o modelo do livro; os alunos, por sua vez, se preocupam em verificar se as respostas atendem *ipsis litteris* o que o professor e o material estabelecem como “resposta certa”. Vale lembrar que essas não são descobertas inéditas na prática de ensino de línguas, no contexto de aprendizagem escolar.

Muitas vezes, é possível ver como os alunos já se “bitolaram” a essa necessidade, questionando permanentemente o professor sobre uma confirmação da “resposta certa”. Isso restringe a possibilidade de construir significados na língua, de se contrapor aos posicionamentos expressos nos textos e até mesmo de se levantar debates sobre os temas e problemas tratados ali.

A utilização de material e, por sua vez, essa postura de abordagem seqüencial do livro/apostila na sala de aula, foi discutida por Carmagnani (1999). De acordo com a autora o ensino apostilado se constitui em um erro que reincide no mesmo equívoco de outrora em relação ao uso do material como fonte única e de uso contínuo, página a página. Para ela (1999, p. 50), a escola que adota uma apostila (aqui acrescentamos: qualquer material didático) na qual constam a determinação do número de aulas e o que deve acontecer em cada uma delas (como é o caso de E3), funciona como uma empresa grande e bem organizada que “homogeneiza os conteúdos e o tempo gasto para seu ensino, padroniza a aprendizagem (...) e flexibiliza a mudança de pessoal (professores e alunos) pois todos os envolvidos sabem qual será a próxima lição”.

Essa perspectiva da seqüência do material acontece e também foi constatada em outras aulas e em outras unidades escolares por nós pesquisadas, nas quais os

professores propõem, estritamente, a resolução das atividades no livro didático, conforme podemos visualizar nos dois recortes que seguem:

Seqüência Didática 3

Trecho de aula: E2P13 - Aulas proferidas em turma da 2ª série
Em 24 de julho de 2008, das 13h às 14h30min.

P13: Open your books on the page 99! /.../. Vamos, vamos, abram seus livros **na página 99**. Nós vimos somente na última aula... é... Nós só vimos as formas interrogativas /.../ Vocês lembram o que da aula passada?

A2: "how many" e "how much"

P13: ((vai ao quadro e escreve)) Então vamos lá! **Na aula anterior** ((de 17.08.09)) vamos relembrar! O que é uma coisa contável? O que eu conto? E o que eu não posso contar? /.../ Agora dê uma olhadinha **na página 100** /.../. Bom, agora vamos treinar um pouquinho. Tem uns **exercícios aí na página 101**. Posso dar um pouco de tempo pra vocês fazerem.

Repare, nesta próxima seqüência como professores e alunos estão interessados em correção dos exercícios, a necessidade de conferir cada resposta correta a partir do que propõe o livro.

Seqüência Didática 4

Trecho de aula: E4P16 - Aulas proferidas em turma da 3ª série
Em 04 de agosto de 2008, das 9h40min às 11h30min.

P16: Abram o seu material na **página 358**. /.../ O texto fala de que? Do autor desses poemas, não é? Diz que ele não é um líder afro-americano, mas que é o poeta mais amado de seu tempo. ((segue aula na seqüência das páginas 358 e 359))

P16: Bem, agora pra terminar... é ... "covered with snow", "coberto com neve" não é?

A1: É "positive" ou "negative"?

P16: É... aí nesse contexto, de acordo como tá aí é... "coberto com neve" aí, a gente vai classificar como "negative" certo?

A2: Então professor é "comparison"?

P16: É porque "like" quer dizer "como"

A2: Assim o último é... "For when the dreams go" é "cause", né? Claro.

P16: É, o que é "For when the dreams go". ((ele mesmo responde)) "Por que quando o sonho vai". "cause" quer dizer "porque" ou "por causa". Agora, **no outro lado!** ((o professor está remetendo os alunos à próxima página, página 360 do livro)) A gente tem aí, oh! "In other words" /.../

Observe como os exercícios são discutidos página a página Além do mais, essa postura dá certo truncamento as aulas, pois professores e alunos se envolvem na discussão e tradução minuciosa de cada frase e de cada termo que compõe tanto o texto quanto as alternativas dos exercícios. Isso tem uma implicação direta no que diz respeito a construção dos sentidos, pois essa tradução literal das palavras da

língua, em separado, não reflete seu significado de uso, como veremos ao longo das amostras das aulas de leitura.

Se considerarmos que observamos uma turma de 2^a e 3^a série do ensino médio de cada professor pesquisado, podemos aqui no caso de P16 observar como o material, em volume único é demarcado em unidades a serem trabalhadas em uma turma e na outra; basta atentarmos para a paginação do material trabalhado, os excertos da análise também refletem isso.

Conforme verificamos em Coracini (2002, p. 74), essa postura do professor em relação ao livro didático tem algumas conseqüências; para ela, o respeito às regras estabelecidas pela instituição escola (subentendamos, o fato de se adotar e explorar sequencialmente o livro as falas de P15 e 16 constatam isso), assim como a determinação dos lugares que são ocupados por professores e alunos no discurso da sala de aula, pode funcionar como um gerador de silêncio ou formas de silenciamento.

A autora afirma ainda que o silêncio imposto a alunos e professores pelo LD estabelece “(...) lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógica internalizada e naturalizada, impedindo a uns e a outros a livre elaboração do sentido, a tudo que os (nos) rodeia” (ibidem). Essa descrição põe por terra toda a proposta de construção de significados para o texto.

Nesse conjunto de elementos que observamos como constitutivos da escola e, por extensão, da sala de aula de língua inglesa enquanto prática discursiva, dois se apresentam como aspectos problemáticos. Primeiro, o fato de que cabe à escola e ao professor decidir sobre *o que* e *o como* ensinar. Dessa maneira, se confirma no contexto pesquisado, apesar das muitas pesquisas que criticam tal postura, a continuidade do exercício de poder da escola e dos professores sobre *o que* ensinar e *como* abordar o objeto do conhecimento. Esta constatação corrobora o papel da escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (Cf. Althusser, 1985, p. 32).

Nas escolas por nós pesquisadas, nas quais o professor tem a necessidade de trabalhar com o livro já adotado por elas, a força disciplinadora ou “o poder disciplinar”, para Foucault (Apud Fairclough, 2001, p. 78), que se constitui na decisão sobre o que e como ensinar, normalmente recai sobre aqueles que conduzem o processo, isto é, escolas e professores. Estes, por sua vez, reforçam o que propõem os autores que elaboraram a proposta didática. Os textos devem ser lidos para responder a determinadas perguntas, na forma prescrita pelo livro e as

atividades gramaticais que se apresentam normalmente não têm nexos com a realidade do uso da língua.

Não vemos problema no fato de que as decisões sobre o que ensinar sejam tomadas por professores e escolas, aliás essa é uma decisão apontada pelos especialistas como necessária e de responsabilidade desses sujeitos. O problema está em decidir sobre algo que não seja importante para a vida e para uma boa formação dos alunos - aí reside o poder (de professores e escolas), um poder que oprime.

4.2 A leitura no Ensino Médio nas escolas de Pau dos Ferros/RN

Tentaremos mostrar agora se, e de que maneira, os professores pesquisados dão ênfase à habilidade de leitura e como eles procedem para desenvolvê-la junto aos alunos. Lembramos que é nosso propósito entender em que medida as escolhas e os procedimentos nessas aulas, incluindo os tipos de questões, correspondem ao que discutimos como leitura crítica, sobretudo, se exploram e de que maneira, os aspectos ideológicos que permeiam as construções textuais.

Questionamos os professores sobre quais habilidades eles estabelecem como primordiais para as suas aulas. Apesar de a pergunta se organizar em uma questão de múltipla escolha, ela faz aberturas a inserções de outros elementos pelos professores, exemplo disso, foi a possibilidade do professor mostrar que no seu trabalho ele combina mais de uma habilidade (ver questionário nos apêndices).

No gráfico abaixo, onde apresentamos essas informações, podemos visualizar numericamente as escolhas didáticas de todos os professores de ensino médio no universo pesquisado, isto é, ele dá conta da totalidade dessas opiniões dos professores do ensino médio no município de Pau dos Ferros/RN, sobre que habilidades priorizam para o ensino de ensino de inglês.

Considerando que foram pesquisados cem por cento dos professores deste nível de ensino, a amostragem no gráfico tem a vantagem de vislumbrar que outras habilidades os professores poderiam assinalar, pela pergunta, ou ainda como poderiam mostrar que conjugam mais de um aspecto da linguagem em suas salas de aula.

Quadro 9: O ensino de inglês e as habilidades mais trabalhadas no EM



Como podemos averiguar, cerca de 67% (sessenta e sete por cento) dos pesquisados, o que representa a grande maioria, afirmam que pretendem desenvolver a habilidade leitora em seus alunos, nas aulas de língua inglesa.

Com base no que afirmam os professores (em relação à habilidade mais prestigiada em suas aulas), questionamos os mesmos sobre quais eram os tipos de atividades de sala de aula que eles mais solicitam de seus aprendizes, com vistas ao alcance qualitativo do que eles estabelecem como habilidade principal, nesses termos: “Para o alcance desta habilidade (citada na questão 1), que tipo de atividade **você requer mais** dos alunos”? [ênfase também no questionário]. As respostas obtidas estão descritas abaixo e um exemplar do questionário encontra-se disponível nos anexos. Vamos aos relatos de cada um deles:

P11 - Aulas expositivas sobre a estrutura, com a proposição de exercícios de reconhecimento das formas ou tópicos gramaticais;

P12 - Questões que possibilitem aos alunos pensar, posicionar-se e escrever sobre os temas dos textos.

P13 - Questões que façam com que os alunos busquem informações no texto.

P14 - Questões que possibilite aos alunos pensar, posicionar-se e escrever sobre os temas dos textos.

P15 - Proposta de tradução: de textos, de letras de músicas, literatura, frases/gramática, dentre outros.

P16 - Questões que façam com que os alunos busquem informações no texto.

Se compararmos a primeira e a segunda respostas podemos ver que existe um atrelamento entre as duas, isto é, entre o que cada professor estabelece como habilidade prioritária no seu ensino e os tipos de atividades que desenvolvem para o seu alcance.

Constatamos também que há certa coerência entre o posicionamento de cada um dos professores, no que se refere ao que eles definem enquanto habilidade, e as atividades que dizem propor aos alunos. Vejamos, por exemplo, os casos de P11 e P15: quando afirmam que em suas aulas busca-se o conhecimento da gramática e do vocabulário da língua, eles relacionam as atividades de reconhecimento gramatical e da tradução de textos respectivamente, como exercícios fundamentais para o alcance daquilo que procuram desenvolver em termos de aprendizagem dos alunos. Caso consigamos comprovar que os professores realmente propõem o que afirmam, pode ser um indício de que eles perseguem seus objetivos de ensino dentro daquilo que a habilidade desejada requer (ainda não está em discussão se tais metodologias são críticas ou não).

As afirmações de P13 e P16 chamam a atenção pelo que elas representam no processo de construção de sentidos para o texto, isto é, para a instauração do sentido na perspectiva sócio-histórica, pela qual a compreensão só é atingida quando se remete ao contexto, e a tantas outras formas de conhecimento anterior (Conforme Orlandi (2003 (b))).

Resta refletir sobre a adequação dessas práticas para a necessidade de aprendizagem dos alunos, quero dizer, em que medida, o domínio das estruturas da língua das suas habilidades para traduzir textos em inglês são úteis às suas vidas. Pelas interações em torno das questões textuais no item 4.3 (sobre aspectos ideológicos e discursivos na leitura), à frente, é possível entender o quanto essas habilidades ajudam ou não aos alunos, como eles já são capazes de usar essa habilidade em prol da leitura, por exemplo. É oportuno lembrar que todos são alunos em final de vida escolar obrigatória, e que ao longo desse período foram quase sete anos de experiência com a LE.

No que se refere à terceira pergunta, cujo conteúdo consideramos mais central em termos de análise da habilidade de leitura, dentro dos propósitos desta pesquisa, nós tivemos algumas respostas que podem revelar certa contradição. É que entendíamos como oportuno questionar os professores, se e como eles consideravam que o desenvolvimento da criticidade do aluno fosse levado em conta no seu trabalho. Todos foram unânimes em afirmar que *sim*, que fazem algo para despertar o senso crítico dos estudantes nas aulas de inglês. Seguem as respostas em que eles descrevem o *como*, isto é, de que maneira conduzem o ensino para desenvolver a criticidade; as respostas são apresentadas *ipsis litteris*, a pergunta foi

formulada da seguinte maneira: Você acha que o **desenvolvimento da criticidade** do aluno é levado em conta no seu trabalho? Pedimos que justificassem suas posições.

P11: Sim. Através das aulas de leitura.

P12: Sim. Concebe-se a leitura como um processo de interação entre o autor e o texto. Nesse sentido o trabalho é realizado de forma a oferecer condições para que os alunos desenvolvam as principais estratégias/procedimentos de leitura necessários à compreensão de textos. Como: ativação de conhecimentos prévios, antecipação de informações, seleção de informações, inferência de sentido, verificação de informações e extrapolação das idéias do texto.

P13: Sim. Em questões orais e escritas onde os alunos expõem o que pensam sobre o tema em estudo, e no andamento da própria aula.

P14: Sim. No uso de texto que abordamos para discussão das idéias e posicionamentos críticos.

P15: Sim. Em questões abertas, onde os alunos expõem o que pensam sobre o tema em debate.

P16: Sim. Pois nas aulas referentes ou não aos temas abordados, sempre há espaço para discussão de temas relevantes como meio ambiente, cidadania, ética, etc.

Os professores estabelecem uma relação direta entre o desenvolvimento da criticidade e a abertura nas aulas a questionamentos sobre os temas levantados pelos textos, *em aulas de leitura*. Mesmo aqueles que tinham afirmado não priorizar esta habilidade, entendem que seja nesse tipo de aula que essa perspectiva tornasse amplamente possível (veja P11). Isso também pode ser visto no posicionamento de P13, por exemplo, ao afirmar que os alunos “expõem o que pensam sobre o tema no andamento da aula”; ele(a) cita também a necessidade de se posicionar na modalidade oral e/ou escrita.

Já P16 entende que a criticidade ganha espaço nas discussões sobre os temas das aulas. Ele/Ela cita os temas transversais (proposta de abordagem do texto sugeridas para o ensino fundamental, na proposta dos parâmetros de 1998) como se estivesse mostrando que as aulas de LI não devem se restringir a práticas de reflexões metalingüísticas.

P12 considera que a criticidade tem a ver com a ‘extrapolação’ das idéias do texto, sem desconsiderar a compreensão do que está escrito. Ela/Ele cita os processos de antecipação de informações, a seleção delas, além do processo de inferência. Ele(a) demonstra uma visão de leitura para além do texto, e coloca a necessidade da interação com outros conhecimentos para a construção do sentido.

A contradição pode se estabelecer quando, os mesmos sujeitos-professores que perseguem o domínio das estruturas da língua pelos alunos (conforme análise dos procedimentos nas aulas de inglês), através das atividades de gramática e vocabulário, por exemplo, afirmam que a criticidade deve ser instigada por meio de debates sobre os temas levantados pelos textos. Não estamos afirmando que tais discussões não ocorram, queremos apenas assinalar, e retomaremos esse aspecto posteriormente, nesta análise, que se trata de uma questão de *prioridade*.

Ao priorizar as atividades de gramática e vocabulário é improvável, com o tempo destinado às aulas de língua inglesa, que haja espaço para as discussões temáticas que instiguem a criticidade, cujo processo envolve além do posicionamento oral em sala de aula, como parte das discussões, um posicionamento também escrito.

As propostas de produção de texto, por simples que sejam (Já que se trata de LE), podem dar mais legitimidade às opiniões, pelo *status* superior da escrita em nossa sociedade; ao gerar a possibilidade da reescritura, naturalmente se promove o debate que ela pode provocar, enfim, oportunizar atividades que dêem maior consistência à formação de opiniões na escola. Parece um tanto problemático que ao se priorizar atividades de gramática e vocabulário, ou mesmo de tradução de textos, haja espaço para se trabalhar, a contento, os aspectos discursivos. Prova disso são as descrições das atividades de compreensão textual que se seguirão em 4.3.

Outra constatação a se fazer a partir da resposta a essa terceira questão diz respeito a ficar alertar para o fato de que, nem sempre afirmar que desenvolve a habilidade de leitura é garantia de que ela se processe de maneira a alcançar objetivos qualitativos. Vamos refletir sobre isso também com as descrições das aulas de língua inglesa abaixo.

A nossa insistência em caracterizar aqueles posicionamentos dos professores como um tanto contraditórios em relação à priorização de objetivos e, ainda, ao que dizem fazer para concretizá-los, é melhor entendida quando da análise de outras das suas reflexões, feitas a partir da seguinte pergunta: “No seu trabalho como um todo, há espaço para a leitura? (caso não tenha sido esta a habilidade predominante assinalada por você na questão 1)”¹⁹ Assim sendo, você considera os aspectos

¹⁹ A questão 1 refere-se a que atividades priorizam (como descrita no gráfico acima) no ensino de inglês.

ideológicos presentes nos textos? Como você os explora?”. Vejamos como os professores pesquisados discutiram esta questão, através de suas respostas.

P11: Sim, a cada tópico gramatical trabalhado sempre antecede um texto que enfoca além dos tópicos da gramática temas que levam o aluno a pensar, refletir e a questionar. Isso se dá através de perguntas que coloca o aluno na posição de sujeito-leitor.

Pode haver algum equívoco na concepção de ideologia do(a) professor(a), mas antes de evidenciar essa concepção é preciso analisar como ele procede na escolha do texto para as aulas de leitura. Segundo ele/ela, antes das análises dos aspectos gramaticais sempre se escolhe um texto, veja que ela/ele usa o termo “antecede”; depreende-se que o texto será escolhido considerando o valor das suas formas. Na maioria das vezes, o texto escolhido com fins de análise estrutural é adaptado ou fabricado para esta finalidade (dar visibilidade às formas), portanto, não reflete o uso autêntico da língua, conseqüentemente não refletem nenhuma posição ideológica.

É preciso entender que a ideologia não está no texto, ela atua a partir de sua relação com as práticas sociais de linguagem das quais participamos. Utilizamos da linguagem para defender pontos de vista, representar ou contra-argumentar idéias com as quais divergimos. Na concepção crítica de ideologia, da qual estamos nos servindo, ela só aparece nas situações em que se exercem poder pela linguagem de modo que oprima outras pessoas, colocando-as em situação de desvantagem (Thompson, 2007). Vimos em 2.1 que determinadas construções podem se apresentar como ideológicas em um contexto e em outros não. Segue agora a visão de P12 sobre a exploração de aspectos ideológicos.

P12: O objetivo maior do ensino de língua inglesa é o domínio dos usos da linguagem nas várias situações sociais, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa nas diversas formas de interação. Assim sendo, o que se propõe no trabalho com a língua é um foco na exploração de texto. Os aspectos ideológicos são explorados por meio da compreensão textual, com a ajuda do professor, interferindo quando necessário, favorecendo a circulação de informação. Dessa forma, vai-se identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

A visão de P12 apresenta a necessidade de o professor ajudar os alunos na compreensão do texto. Quando cita os subentendidos e a necessidade de

considerar outros textos já lidos, ele/ela aponta para a compreensão da linguagem que envolve experiências discursivas anteriores das quais os aspectos intertextuais e interdiscursivos são parte. Ele/Ela entende que por meio das atividades de compreensão textual, e acima de tudo, com a ajuda do professor é que esse desvelamento se acentua.

É uma posição coerente com a proposta de leitura que estamos defendendo (que vai apontar o professor como um elemento em potencial para alavancar um posicionamento questionador do aluno/leitor frente ao texto), no sentido de que os questionamentos do professor se colocam como primordiais na identificação das situações em que o sentido possa servir a relações de opressão. É preciso lembrar também que esse papel do professor começa pelas escolhas didáticas, ou seja, pela definição do que deve abordar e de como pode fazê-lo.

P13 também destaca o papel dos comentários que o professor faz como mediador da exploração dos aspectos ideológicos, mas trata a ideologia como um produto, como se pudesse apontar para ela:

P13: Sim, nem sempre os alunos percebem essa ideologia, ela é despertada pelos comentários do professor a respeito do texto, então espero o posicionamento deles para depois apresentar o meu e idéias de outros pensadores.

A visão expressa por de P14 é coerente com o que afirmou P12, quando este tratava sobre intencionalidade, com a diferença de que ao invés de apontar para a ideologia como faz P13, P14 acredita que é instigando os alunos a questionar as idéias presentes nos textos que ela deve ser explorada, vejamos:

P14: Sim. Tento instigar os alunos a perceber a intencionalidade do texto. Questionar as idéias contidas nele.

Questionar as idéias contidas nos textos talvez seja mais reflexivo do que encontrar a ideologia nele contida, pode ser mais revelador do que emitir opinião própria, já que os alunos tendem a seguir o que o professor verbaliza. O professor é um formador de opinião e como tal não deve disseminar a sua, mas levar os alunos a construírem as suas próprias opiniões a partir do julgamento de fatos ou idéias presentes nos textos ou da relação que estabelecem entre diferentes textos e a realidade. A leitura e a escrita são instrumentos fundamentais na promoção dessas

capacidades; a leitura pode gerar subsídios informativos para a produção de uma escrita que se faça argumentativa, de modo que, instigar os alunos a refletirem sobre o que leem se constitui em uma atitude pedagógica que promove a criticidade de maneira mais direta. Agora, vejamos o que afirma P15 sobre essa exploração do texto ainda com vistas ao desvelamento da ideologia:

P15: Sim. Os aspectos ideológicos são percebidos primeiramente pelos alunos, a partir do posicionamento deles, surgem as discussões e então apresento o meu posicionamento pessoal e as idéias de outros autores ou teóricos.

E, finalmente, P16 que do ponto de vista do trabalho com as questões discursivas, acha suficiente a abertura de espaço para que os alunos exponham suas idéias, escreveu:

P16: Sim, pois o tema central dos textos são discutidos e os alunos sempre tem espaço para apresentar suas idéias.

Pelo exposto, P16 acha que a exploração dos aspectos ideológicos acontece pela discussão do tema central dos textos, nas quais os alunos têm condições de se posicionar. A exemplo do que se viu nas considerações acima, todos entendem que é através de questionamentos aos textos que os aspectos ideológicos podem ser desvelados. De todo modo, aí se incluem a intencionalidade do autor, as inferências e a posição do aluno, que os professores citam como instrumentos necessário à exploração ideológica.

Observe-se como todos eles responderam à pergunta destacando em suas respostas o papel do professor e da proposição de seus questionamentos (Questões abertas as atividades de compreensão) nessa tarefa de construção dos sentidos para o texto, para chegar a exploração dos aspectos ideológicos. Contudo, é preciso observar se isso se reflete em suas práticas de leitura, no ensino-aprendizagem de LI. As descrições das aulas abaixo podem fornecer indícios de confirmação ou negação.

Na tentativa de fazer uma analogia entre os procedimentos didáticos com os textos e o que o professor diz que faz nas aulas de leitura, pedimos no questionário que eles descrevessem quais os passos que normalmente ocorrem em suas aulas de leitura (já que todos afirmaram ter espaço pra esse tipo de aula em suas

práticas). Seguem as descrições feitas pelos professores, tentando responder à seguinte proposta (pergunta): “Se no seu trabalho há espaço para a leitura, **descreva uma aula típica de leitura**. Descreva os passos que normalmente caracterizam essa aula”.

Vamos voltar nossa atenção a como os professores expressam em suas descrições das aulas de leitura, a necessidade (entendemos que ao afirmar que fazem algo, eles acham necessário fazê-lo) de realizar procedimentos que são importantes para a compreensão do texto.

P11: 1 - Saber dos alunos que conhecimentos eles tem a respeito do tema que será proposto no texto. 2 - Levantar suposições, hipóteses e questionamentos a respeito do tema. 3 - De posse do texto confrontar o que está sendo lido com o que foi discutido (leitura nas entrelinhas). 4 - Aprofundar os conhecimentos fonéticos através da leitura oral. 5 - Parte escrita envolvendo questões de interpretação do texto como também tópicos gramaticais.

Aqui, P11 mostra a necessidade de ativar o conhecimento prévio dos alunos, cita também a estratégia de levantar hipóteses sobre o tema. Veremos abaixo em que é que isso colabora para a leitura crítica. Por enquanto vamos à descrição de P12, o que ele/ela faz em uma aula de leitura no Ensino Médio.

P12: 1. Pré-leitura: uma breve introdução ao tema. /.../ativar seu pré-conhecimento do conteúdo, solicitando que tente adivinhar o conteúdo com base no título ou numa ilustração; usando perguntas (em português ou inglês) /.../2. Leitura do texto: solicita-se que o aluno leia o texto em inglês usando as estratégias ao seu dispor. 3. Questões de compreensão e/ou vocabulário: procura-se modos de testar a compreensão que explorem o processo de leitura /.../. 4. Pós leitura: questões para leitura crítica. Solicita-se que os alunos forneçam sua visão do tema discutido relacionando experiência de vida com as questões apresentadas no texto. 5. Estrutura: o aluno precisa ter conhecimento das estruturas gramaticais que estão na base do texto lido. Às vezes, é trabalhado antes da pós-leitura, e às vezes, após a pós-leitura. 6. Leia mais: o objetivo é oferecer outras fontes para o aluno ampliar seus conhecimentos sobre o assunto.

Os destaques de P12, que diz orientar os alunos para irem além da leitura do texto, aparecem como aqueles que mais se adequam à tomada do texto como um ponto de partida (PCNEM: 2002, p. 112) para a leitura na perspectiva crítica. No entanto, muitos procedimentos refletem uma leitura de nível instrumental.

P13: Sim. Exploração da tipologia do texto, das ilustrações, do título. Procurar termos conhecidos, grifá-los analisar as informações em geral. Estudo do vocabulário e tradução

oral do texto, às vezes, tradução escrita, análise da informação e ideologia textual por último análise de tópicos ou estruturas gramaticais.

Nesta descrição de P13, como podemos ver, todos os procedimentos se referem a exploração do texto na sua superficialidade. Ele/Ela não propões nenhum procedimento que leve a despertar a história dos textos; e ainda coloca a gramática como finalidade. Esse procedimento é problemático, principalmente quando se detém muito tempo das aulas dedicado à essas análises. Passemos à descrição de P14.

P14: - "Predicting" sobre o tema abordado no texto. - Apresentação do texto. - Leitura individual ou em grupo para que o aluno tente compreender idéias do texto. - Leitura em conjunto os alunos usando estratégias para que ele possa entender melhor o texto tipo, perguntas dirigidas, uso de cognatas - palavras conhecidas. Perguntas escritas. Produção de texto.

Não fica claro quais são as contribuições da 'leitura' individual ou em grupo que os alunos fazem para compreender o texto. De todo modo, o(a) professor(a) também acha importante a aplicação dos cognatos como nas estratégias de leitura ESP. Se diferencia da posição de outros professores, no que diz respeito à proposta de questões escritas e da produção textual; também não afirma em que língua os alunos devam escrever e a quantidade de aulas observadas não nos permitiu fazer essa constatação. As descrições de P15 também revelam a leitura restrita ao texto, e, na mesma linha de P13 deixa transparecer que a gramática é a finalidade:

P15: Sim há espaço para a leitura. Apresentação do texto, exploração da tipologia do texto, das ilustrações que o acompanham, dos termos conhecidos pelos alunos, que os alunos grifem os termos que conhecem, para depois analisar a informação, a ideologia e a compreensão geral do texto, por último faço as análises de tópicos ou estruturas gramaticais.

Veremos em 4.2.4 como essa descrição de P15 se confirma em relação aos procedimentos de compreensão do texto. Não houve uma aula em que se deixou de enfatizar a identificação dos cognatos, como se este procedimento se tornasse imprescindível para a compreensão do texto na LE.

P16: 1º passo: Despertar o conhecimento prévio do aluno. 2º passo: 1ª leitura com o objetivo de identificar a idéia central do texto. 3º passo: 2ª leitura uma leitura detalhada,

procurando por informações específicas. 4º passo: resolução das atividades propostas; *general comprehension e detailed comprehension* ((nosso destaques em itálico)).

O conjunto de atividades que os professores dizem desenvolver em torno do texto são importantes, mas ainda não se constituem em procedimentos que sejam determinantes para a leitura crítica. Muitos fazem afirmações sobre leitura geral ou da leitura para a busca de informações específicas; Isso é incoerente com o que os PCN (2008) propõem sobre ampliação do foco (Ver capítulo I, item 1.3). Permanece nas escolas, a julgar apenas por essas descrições, um tipo de leitura que se restringe à compreensão geral ou do que em inglês nos referimos como leitura com finalidades específicas, mas que ficam condicionadas a compreensão da estrutura, e não do texto como um arranjo em torno da linguagem que constrói significados e que os alunos precisam questionar.

4.3 Aspectos ideológicos e questões discursivas na aula de leitura

Concluída a fase de coleta tanto de aplicação dos questionários quanto da observação de aulas (gravadas e transcritas), fizemos um recorte de um total de oito textos. Esse recorte levou em conta aqueles textos cujo conteúdo possibilitava aberturas a questionamentos e discussões sobre os fatores de ordem extra-textual (ligados ao contexto social) e aqueles que definitivamente não se prestaram a esta finalidade. Fairclough (2001, p. 122) mostra que há tipos de textos cujo investimento ideológico do discurso é mais acentuado; ele cita os textos publicitários como exemplo como exemplo de discurso mais marcados por esses aspectos.

Vamos explorá-los à luz da proposta de dissecação ideológica de Thompson (2003, p. 81), reafirmada por Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60), descrita ao longo de 3.3. Essa investigação de como a ideologia pode operar através da linguagem, por meio de modos e estratégias de operação simbólica, oferece a vantagem de se entender que determinadas construções são ideológicas somente quando elas podem estabelecer ou estiver a serviço das relações assimétricas estabelecidas na linguagem.

Já podemos antecipar que, na escola essa perspectiva de poder pode estar concentrada nas decisões dos professores sobre o que e como ensinar, quais textos devem ser trabalhados e, principalmente, como deverão ser abordados do ponto de vista de suas estruturas, tanto construtivas quanto temáticas. Assim, o material

didático acaba se apresentando como instrumento fundamental de poder, já que é a partir dessas decisões tomadas pelo professor ou pela própria escola, sobre o ensino, que se pode abrir a aula de leitura à abordagem discursiva.

A análise será feita por seqüências didáticas a partir dos textos trabalhados por cada um dos professores pesquisados. A divisão em módulos se faz única e exclusivamente por uma questão didática da pesquisa. Além disso, após cada texto seguem recortes de interações, nas quais professores e alunos discutem ou não tópicos a partir do texto, sejam elas questões relativas ao tema do texto, seja a exploração de exercícios gramaticais concernentes a ele, mas sempre foram exercícios/atividades que se sucederam à leitura e análise dos textos e que mostram como os aspectos ligados a compreensão crítica, incluindo a ideologia foram ou não abordados a contento.

**Módulo I – Texto “For Obama, Israel-Palestinian conflict Looms”
Trabalhado em uma turma de 2ª série - P11 E11 em 27 de julho de 2008.**

O primeiro desses textos é uma publicação de caráter político. É um texto que por si só já é polêmico, pois mostra as questões de rivalidades entre os povos do Oriente Médio, discutidas a partir de uma reportagem de jornal que trata da visita de um candidato à presidência dos Estados Unidos àquela região. Esse tipo de texto favorece pesquisa e discussões, já que os alunos podem saber muito pouco sobre as origens desses conflitos e muito menos sobre o papel histórico que os americanos desenvolvem como mediadores desses problemas. O adjetivo ‘histórico’ não está sendo usado aqui com conotação positiva, mas como marcação temporal e factual do envolvimento daquele país nestas questões.

The New York Times

Tuesday, July 22, 2008

For Obama, Israeli-Palestinian Conflict Looms

By JEFF ZELENY

AMMAN, Jordan – As Senator Barack Obama arrived here on Tuesday, with his tours of Afghanistan and Iraq behind him, one of the biggest political challenges of his overseas trip was coming into view: the navigation of the Middle East peace process.

It is expected to be one of the topics at his dinner with King Abdullah, who flew back early from a visit to the United States to meet with Mr. Obama. And on Wednesday, it will be the focus of a daylong series of meetings with Israeli and Palestinian leaders.

Mr. Obama is scheduled to sit down separately with Israeli President Simon Peres and Prime Minister Ehud Olmert. Then, he will go to the West Bank to meet with Palestinian President Mahmoud Abbas in Ramallah.

For Mr. Obama, who struggled to win over Jewish voters during the Democratic primary, his meetings with the respective leaders are being carefully watched. His words will be closely examined by both sides, particularly after a speech last month in Washington in which Mr. Obama endorsed a two-state settlement for the Israeli-Palestinian conflict but said that Jerusalem should remain, undivided, the capital of the Jewish nation.

Esse texto, segundo o professor, foi retirado da Internet, mais especificamente da página do jornal "The New York Times", datado de vinte e dois de julho de 2008. A reportagem descreve a chegada do então candidato democrata à presidência dos Estados Unidos, Barack Obama, à cidade de Amã, na Jordânia. Verificamos que o texto sofreu alguns recortes para ser usado com fins didáticos, por isso fomos buscar a publicação original, que pode ser vista nos Anexos. Trata-se uma publicação em um *blog* produzido por Jeff Zelleny, um jornalista americano que tem sua ferramenta de comunicação agregada ao jornal.

Inicialmente, podemos afirmar que o texto tem uma temática bastante pertinente, em função do que representa o conflito histórico no Oriente Médio e pela evidência com que o tema é tratado atualmente, também pela efervescência das discussões em torno das eleições presidenciais americanas, o tema da aula passa a ser mais atrativo, não por se tratar de fatos da nação mais "rica" do planeta, mas pela atualidade do tema e, principalmente, porque, na nossa opinião, processos

eletivos devem sempre fazer parte do universo de discussões que a sala de aula genuinamente desempenha.

Contudo, a forma pela qual o texto é explorado requer alguns cuidados, no que se refere a que estratégias e tipos de questões podem definir melhor o consumo do texto e a perspectiva ideológica que ele pode carregar. A primeira observação tem a ver com os tipos de questões de interpretação, como identificamos em 1.3. A seguir apontamos algumas dessas questões em destaque na atividade de compreensão textual (transcrição literal) impressa na mesma página do texto, distribuído para os alunos:

Seqüência Didática 5

Recorte de atividade

E1P11 - Aulas proferidas em turma da 2ª série

Em 25 de julho de 2008, das 13h às 14h30min.

ATIVIDADE

Questão 1 - "In which verbal tense is the phrase "As senator Barack Obama arrived on Tuesday".

Questão 2 - "The word "his" in line two is: () a verb () adverb () preposition () possessive adjective () possessive pronoun"

Questão 3 - "The underlined word in line 4 refers to (...) [seguem alternativas com nomes de pessoas citadas no texto]"

Question 4 - The phrase "One of the biggest political challenges" is in what adjective degree?

Question 5 - Find out in the text one clause in the future tense and write it in the plural

Question 6 - Translate the first paragraph into Portuguese

Question 7 - According to the text:

a) Who is Barack Obama?

b) Where did Barack Obama go to?

c) What interest has Barack Obama with his trip at Middle East?

d) What do these words of Obama mean? Jerusalem should remain undivided the capital of Jewish nation ((Sem destaque (aspas) no original)).

Alguns aspectos podem ser postos em evidência de acordo com a proposta de exploração textual na ADC. Primeiro cabe questionar: a escolha do texto se deu, a julgar pelas atividades de exploração, pela sua temática ou pela ocorrência de tópicos gramaticais em destaque? Podemos afirmar seguramente que a escolha foi motivada pelo tema atual da campanha para presidência americana. No entanto, os tipos de questão se afastam desse tema e se concentra nas formas lingüísticas, senão, predominam as questões de cunho estrutural.

Podemos notar que de um total de onze questões, apenas duas ((c) e (d) do item 7) requerem dos alunos um posicionamento discursivo, em relação ao tema. Mesmo assim, durante a aula o(a) professor(a) mostra que pretende que os alunos respondam por escrito as questões de um a seis (1 a 6), justamente as questões que focalizam estruturas lingüísticas. Quanto às questões abertas (item 7) podem responder, segundo ele, “rapidamente” e de forma oral, ali mesmo na aula. Em destaque, a fala do professor que aponta essa perspectiva:

Seqüência Didática 6

**Trecho de aula: E1P11 - Aulas proferidas em turma da 2ª série
Em 25 de julho de 2008, das 13h às 14h30min.**

P11: Pessoal, façam em casa oh, respondam à atividade em casa, mas olhem, o sete, a questão sete, oh aqui oh! Rapidinho, vamos fazer oral mesmo, aqui oh rapidinho /.../

Pode-se ver uma sucessão de questões que exploram a construção estrutural do texto em detrimento de questões discursivas. Já no que se refere às estratégias e os modos de operação da ideologia na Análise de Discurso Crítica, pode-se observar no texto a ocorrência do modo de operação por **unificação** (Thompson 2007, p. 81). O discurso de Barack Obama está representado de forma a não se colocar a favor ou contra nenhuma das vertentes políticas do conflito histórico no Oriente Médio. A reportagem, que nesse contexto passa a ser o texto didático, afirma:

Seqüência Didática 7

**Recorte de Texto E1P11 - Aulas proferidas em turma da 2ª série
Em 25 de julho de 2008, das 13h às 14h30min.**

“His words will be closely examined by both sides, particularly after a speech last month in Washington in which Mr. Obama endorsed a two-state settlement for the Israeli-Palestinian (...)”²⁰.

É válido observar que o discurso em destaque diz respeito a Barack Obama, mas na publicação ele foi reelaborado pelo escritor/narrador/animador (FAIRCLOUGH: 2001, p. 1985. (sobre a reelaboração do discurso)). Essas figuras dizem respeito à autoria da reportagem, responsável pela refacção do discurso com outros propósitos, ou guiados por vertentes políticas que defendem certos

²⁰ “Suas palavras serão cuidadosamente examinadas por ambos os lados, particularmente depois de um discurso no mês passado, em Washington DC, no qual Barack Obama afirmou ser a favor do estabelecimento de dois Estados para israelenses e palestinos”.

posicionamentos. Lembremos que, neste caso, Obama representa um candidato à presidência e isso pode ter implicações político-ideológicas para certos setores da imprensa.

Outro modo de operação ideológica presente no texto e não explorada pelo professor é o que Thompson (2007) denominou de **passivização** (em 2.5), como uma estratégia de **reificação** do discurso pela linguagem. A reportagem e a conseqüente postura do professor na exploração do seu conteúdo, ao não despertar para esses aspectos, deixam transparecer o papel de Obama e do discurso por ele proferido, como agente autorizado a negociar a paz entre os povos envolvidos no conflito, ou pelo menos alguém que não pretende ferir os interesses de ambos os lados, nesse conflito entre israelenses e palestinos.

Como alternativa, o professor poderia ressaltar que esta é uma estratégia do discurso diplomático, neste caso, a resolução de um conflito que envolve o interesse de várias nações. Além disso, uma dessas nações se apresenta como “juiz” no trato das questões internacionais – talvez pelas questões econômicas, que interessa aos Estados Unidos, que “ajudam” muito as nações do Oriente Médio; isso também poderia ser lembrado. Porém o discurso representado advém daquele que, em campanha, quer conquistar, ou não quer ferir as posições de outros e assim, ser simpático às posições dos divergentes. Uma analogia pelo professor sobre o que publicam os jornais da região, onde se situa a escola, sobre as facções e interesses políticos locais, poderia ser esclarecedor/questionador.

Por que não construir uma reflexão das palavras de Obama ao afirmar que “A capital Jerusalém permaneceria indivisível, a capital da nação judaica”? Poder-se-ia mostrar que as características do discurso diplomático permite discursar assim em relação ao conflito, isto é, um discurso que não venha a ferir ou, no mínimo, tornar descontente uma das correntes políticas ali envolvidas, como se pudesse ser neutro.

Em relação a isso um fato que chamou muito nossa atenção nas aulas observadas, durante o que normalmente chamamos de seção *warm up*, e que poderia desencadear discussões em torno desse texto, foi o posicionamento de um aluno, como está descrito abaixo:

Seqüência Didática 8

**Trecho de aula: E1P11 - Aulas proferidas em turma da 2ª série
Em 25 de julho de 2008, das 13h às 14h30min.**

P11: Vamos fazer primeiro uma leitura silenciosa, certo?

A1: Mas a gente não consegue não.

P11: Consegue não, é? /.../

((O professor vai fazendo a leitura, vagarosamente, linha por linha. - Lê e traduz, lê uma linha e a traduz - até que chega ao final do texto))

P11: Vocês já sabem de quais palavras aqui nessa primeira linha? ((Silêncio)). O problema é o seguinte ele tá falando sobre Obama e os conflitos no Oriente Médio?

A4: **É, mas eles não têm nada que se meterem lá não!**

((Professor ignora a participação do aluno e segue))

P11: Vamos lá... vamos lá! Eu vou ler o primeiro parágrafo inteiro.

((finda a leitura do parágrafo o professor pergunta))

P11: Quais são as palavras que vocês já conhecem aqui? ((deve estar se referindo ao primeiro parágrafo)) Quais são as palavras parecidas com o português?

O posicionamento do aluno, no trecho em destaque, revela algo surpreendente no que diz respeito às formas de resistência, que muitas vezes não acreditamos que possam surgir dos aprendizes. Às vezes, não imaginamos ou subestimamos a capacidade dos nossos alunos de se colocarem diante das informações veiculadas nos textos, a exemplo do que ocorreu nesta parte da aula. Isso só reforça que ao invés de dar ênfase à forma, deveríamos nos voltar para as construções de sentido e nos opormos às formas de opressão como as descritas em posicionamentos que refletem poder, como a que está claramente expressa no texto. Esse poder também está no professor que ao invés de dar voz ao aluno, ignora seu questionamento.

As questões de interpretação remetem os alunos a procurar respostas na estrutura do texto, de maneira que não precisam recorrer a nenhum outro conhecimento para além das informações dispostas ali. Eles devem responder (mesmo que oralmente) a questões do tipo: quem é Obama? como se bastasse uma resposta do tipo “É o candidato à presidência dos Estados Unidos”. Faltam-lhes oportunidades para pesquisar, por exemplo, a biografia de Obama, o que oportunizaria, inclusive, o emprego da língua inglesa. Essa oportunidade poderia ser dada pelos encaminhamentos metodológicos, que são definidos pelo professor. Aí reside outra espécie de poder – A definição do que fazer frente ao texto, já que o professor pode proporcionar atividades mais reflexivas. Voltaremos a citar esse poder ao longo deste trabalho.

A leitura do texto, conjugada a essas atividades também poderia servir como ponto de partida para pesquisas mais produtivas; algo como a comparação das biografias dos então candidatos: Barack Obama e Jonh McCain. Não é propósito

dessa pesquisa fazer sugestões didáticas, mas vislumbramos ao longo das análises, procedimentos que seriam mais discursivos do ponto de vista da teoria (ADC), no sentido de tornar as atividades de compreensão textual mais questionadoras.

Como desdobramento didático, a pesquisa a estas biografias poderiam chegar às posturas dos candidatos: quem dos dois é contra ou a favor da permanência de tropas americanas em território estrangeiro com missão de guerra, como se colocam frente as questões de conflito no oriente médio, porque se acham no direito de arbitrar questões de ordem internacional? Porque, muitas vezes, ignoram a existência de entidade coletivas e representativas, como mediadoras de conflitos internacionais? Essas e outras questões do gênero poderiam ajudar na leitura discursiva do texto escrito.

Os três módulos seguintes apresentam construções textuais semelhantes à maioria dos textos que foram trabalhados nas quarenta e cinco aulas observadas, no sentido de que nas referidas aulas, predominaram leituras que se relacionaram a decodificação das estruturas para responder “corretamente” a algumas questões.

Módulo II – Texto: “Mr. Manbauer”

E1P11 - Trabalhado em uma turma de 3ª série em 19 de agosto de 2008.



Mr. Manbauer and his family live on a farm in Pennsylvania. They usually work a lot on their farm, but they are not working much this month. It's January, and January is wintertime in Pennsylvania. There's a lot of snow and little work on the farm.

The animals don't go to the field. The cows and sheep are in the barn, the pigs are in the pigpen. The chickens, ducks, and turkeys are in the chicken coop. The horses are in a small stable near the house. There are few horses on the farm right now. Mr. Manbauer sells some of his horses every year when the winter comes. Frampy, his dog, sleeps close to the farm house. And so does Mimi, the family cat.

A gravura se constitui em um elemento forte da iconicidade textual para remissão do leitor ao contexto. Ela pode levá-lo a imaginar um ambiente que se confirma pela descrição textual. Ela pode ainda aumentar a construção de hipóteses que se confirmam no texto escrito, já que normalmente foi elaborada com esta finalidade; enfim, a gravura é um dos instrumentos semióticos²¹ que pode envolver o leitor na construção de sentido.

No caso do texto em análise, a ilustração pode construir a idéia de uma fazenda, na qual estão retratados como perfeito o trabalho do *Sr. Manbauer*, veja a expressão de alegria retratada na ilustração, sua casa, a tranqüilidade da fazenda, as atividades relativas aos tratos de animais etc. Tudo isso é possível de ser levantado antes de se chegar à literalidade. Se relacionarmos esse ambiente à descrição do texto, podemos ver que por se tratar de uma fazenda na Pensylvania, nos Estados Unidos, é um contexto totalmente estranho aos alunos e tem muito pouco a acrescentar a suas experiências de vida, principalmente porque este ambiente está sendo retratado de maneira “romantizada”.

Imaginamos que o texto sofreu adaptações que tiram o valor significativo de suas formas, ou foi fabricado para evidenciá-las. Em 1.3 levantamos alguns parâmetros para discutir o trabalho com o texto; se tais parâmetros forem aplicados aos procedimentos aqui descritos contraria um critério de leitura discursiva, sobre adaptação textual com finalidades gramaticais. Fica claro, por exemplo, que para as frases “Frampy, the family dog, sleeps close to the farm house”²² e também em “And so does Mimi, the Family cat”²³ o objetivo é incluir frases, cujo vocábulos oportunizem o trabalho com itens lexicais relativos a animais, como a outras construções que se apresentam no texto.

O professor, ao escolher o texto, primeiro, endossa a necessidade trabalhar com essas estruturas. Segundo, ensaia discussões e propõe atividades que as reforçam. Veja, por exemplo, os exercícios que acompanham a impressão do texto, em anexos, eles demonstram claramente essa inadequação do texto à série ou nível de ensino. Vejamos também como isso se reflete na interação, durante a aula:

²¹ A noção de texto na ADC inclui elementos semióticos, conforme a seção 2.2.

²² Frampy, seu cachorro, dorme próximo a casa da fazenda.

²³ Assim como Mimi, o gato da família.

Seqüência Didática 09

Trecho de aula: E1P11 - Aulas proferidas em turma da 3ª série
Em 19 de agosto de 2008, das 13h às 14h40min.

P11: ((Professor lê o texto em voz alta)) Quais foram as palavras que vocês entenderam nesse texto? Vocês entenderam o que desse texto? Me responda aí! De que fala o texto?

As: de uma fazenda

P11: De uma fazenda e fica aonde essa fazenda?

A1: Na Pensilvânia

P11: Quem é o proprietário da fazenda?

A2: É o senhor Manbauer

P11: O que vocês conseguiram entender a respeito dos animais? É... que animais tem nessa fazenda?

As: Ovelhas, vacas, cavalos, patos ((muito mais pelas gravuras do que pela escrita das palavras em inglês))

P11: O que mais de animais tem aí?

As: Perus, porcos, gatos e cachorros.

P11: Gente, vamos olhar mais coisas aí no texto... Qual é o mês de inverno na Pensilvânia?

A2: Janeiro

P11: Neste mês de janeiro trabalha-se muito ou pouco?

A1: muito

A3: pouco

A4: muito pouco

P: Olhe aí no final do segundo parágrafo, oh! "It's January and January is wintertime in Pennsylvania. There a lot of snow and little work on the farm". Certo? Então não há muito trabalho. Agora vamos repetir o nome desses animais. ((segue repetição oral dos nomes)).

Pela seqüência de perguntas e pelo tipo de conhecimento que se enfatiza através delas, não podemos deduzir outra finalidade para o texto que não seja o desejo de trabalhar o vocabulário (nomes de animais). Além disso, o reforço a um tópico léxico-gramatical que estava em foco nas aulas que o antecederam – “expressões que significam ‘muito’ em inglês”. Isso fica visível também pela questão colocada nesta interação: “Trabalha-se **muito** ou pouco no inverno?”, cuja intenção é fazer os alunos perceberem o vocábulo em destaque.

Ocorre também que a representação de um ambiente onde tudo se encontra no seu lugar “vacas no estábulo”, “porcos na pocilga”, “galinhas no galinheiro” chega a ser uma construção textual romântica e até infantilizada (pela obviedade da descrição lingüística e pelo tipo de pergunta a que os alunos devem responder ao olhar para o texto) e os propósitos do texto não são outros que não a análise das frases da maneira linear como se mostram; a fazenda passa a ser um lugar onde tudo ocorre perfeitamente bem.

Para finalizar esta seqüência, é importante lembrar que o material didático de onde o texto foi retirado tem características de materiais de ensino fundamental (embora não se saiba a fonte), o professor ao não dispor de outros materiais acaba escolhendo aquilo que tem a sua disposição, correndo o risco de trabalhar conteúdos que não são coerentes com o grau de desenvolvimento cognitivo de seus alunos. No caso específico são alunos da 3ª série do ensino médio.

Módulo III – Texto: “The Johnsons”

Trabalhado em uma turma de 2ª série P12 E1 em 07 de agosto de 2008.

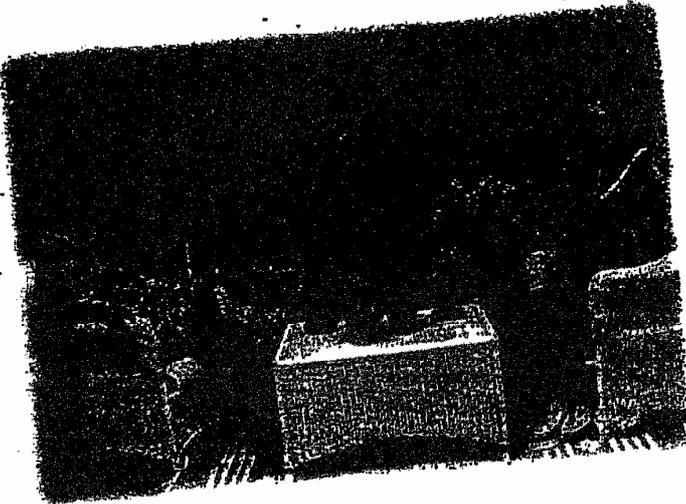
The Johnsons

These are the Johnsons. Patty is the mother, Hanna is the daughter, Mark is the son and Richard is the father. Mrs Simmons - Patty's mother - lives with the Johnsons too. They live in Chester, a lovely town in the North of England. Oh! They have two cats: Whiskey and Ginger.

Mr Johnson is a school administrator and he goes to work very early in the morning. He walks to work. He does not use the family car. Mrs Johnson works in an office and she walks to work too.

Mark is 14. His school is near home. He is a very good student and he loves to work and play on his computer. Hanna (18) is a university student and she does not live at home. She lives at the university campus in Lancaster.

Their house is nice and big. They all help with the housework. They do not have a maid. Richard and Patty are very good cooks. Mark cleans his room and makes his bed. Grandmother Grace works in the garden.



Marian Vandromme

A julgar pela descrição sugerida por Thompson (2007), os modos e as estratégias de operação da ideologia nesse texto são visíveis nos seguintes aspectos: representam-se as pessoas através do modo de **unificação** (veja acima em 3.3), utilizando-se de estratégia de **standardização**, a criação de padrões nos quais as pessoas supostamente se inscrevem. Ao decidir pela construção textual que enaltece uma constituição familiar como modelo (o texto é uma fabricação) há

um apagamento das ações problemáticas que ocorrem em qualquer ambiente familiar na realidade, muitas vezes, fruto das relações sociais que caracterizam esses espaços. O texto oferece formas de **padronização**, isto é, é como se exigíssemos que cada pessoa se constitua como membro de uma família típica dos grupos descritos e padronizados pelos discursos que se refletem nesse texto, de acordo com Thompson (2007, p. 86) essa é uma tentativa de **simbolização da unidade**.

A família descrita no texto pode ser tomada como modelo para uma infinidade de outras famílias, como se todas elas tivessem de ser constituídas assim. O primeiro aspecto do modelo é a própria constituição familiar pelos seus membros: o pai, a mãe, os dois filhos, sendo uma menina e um menino – na família brasileira esse é tido como um modelo ideal.

É como se o texto sugerisse qual seja a rotina típica da “normalidade” dos lares, nos quais os chefes da família trabalhem, que os filhos estejam na escola; a ausência dos pais durante o horário de trabalho, é compensado pela habilidade dos filhos no desempenho de tarefas domésticas e escolares. A organização do texto parece preocupar-se em evitar o surgimento de conflitos, para a construção de uma família perfeita, de convivência harmoniosa, de colocar cada pessoa no seu devido espaço de sujeito. De acordo com o que sugere os PCN (2002, p. 113) “o texto deve representar uma situação-problema de modo que o aluno se mobilize para relacionar, associar, generalizar, transferir, construir e incorporar o novo aprendizado”. Entendemos que essas sugestões convergem com a proposição dos tipos de questões, tal como está descrito por Brown (2001) – Veja seção 1.4 – em textos como esses, tais questionamentos seriam bastante produtivos.

Contudo, não é essa a situação familiar vivenciada pela maioria dos alunos que freqüentam a escola onde o texto está sendo trabalhado. Grande parte daqueles jovens, seja da escola particular, seja da escola pública (onde o texto foi trabalhado), como sabemos, enfrenta problemas de toda ordem, a começar pela situação de falta de emprego dos membros da família, ou antes disso, pela própria constituição do núcleo familiar de que fazem parte. Muitos desses alunos(as) vivem apenas com a mãe, outros só com o pai, muitas vezes de maneira conflituosa; outros moram com os avós ou qualquer outro parente.

O autor do texto, portanto, oferece um modelo de família, que não corresponde à experiência de grande parte dos jovens. Ao não se “enquadrar” no

modelo familiar descrito pelo texto, o aluno pode se ver em situação de “desvantagem” diante daqueles que dispõem de um ambiente em que a casa, os pais, o trabalho, a família se apresentam de maneira mais ortodoxa.

No que se refere aos parâmetros de discursividade (1.3), o texto parece ter sido fabricado, já que não há nenhuma referência à fonte. O único propósito é mesmo colocar em evidência o vocabulário relativo à família e sua rotina (através das formas verbais), posto que as construções frasais no texto põem em evidência os termos *parents, father, mother, grandma* e ainda *lives, works, study goes, help, cleans, is, are, walks, etc.* estes termos apresentados como uma dica para demarcar as formas do *simple present* (presente simples em inglês), tendo como propósitos possibilitar atividades de análise lingüística subseqüentes. Além disso, a unidade textual não se mostra construída sobre idéias seqüenciais que permita, por exemplo, se observar marcadores do discurso, mesmo sendo um texto descritivo sua estrutura se organiza em frases soltas; isso só reforça o problema de adaptações como vimos em 1.3, nas quais as abordagens de itens estruturais da língua se apresentam distanciadas do uso (conforme delimitação do parâmetro 4).

A atividade proposta vem com questões que não levam os alunos a questionar a ortodoxia familiar, o mundo perfeito do trabalho, do estudo, da universidade, do acesso à escola, ao computador, ao carro, enfim, as questões são estritamente descritivas da forma textual, e, portanto, não requerem esforços dos alunos em refletir sobre a família e suas condições de vida. Vejamos como isso se reflete na atividade:

Seqüência Didática 10

Recorte de Atividade

E1P12 - Aulas proferidas em turma da 2ª série

Em 07 de agosto de 2008, das 9h40min às 11h30min.

Leia o texto novamente e responda em Português:

1. Qual a idade de Marx?
2. Onde Hanna Mora?
3. Como Patty vai para o trabalho?
4. Quem faz o trabalho de casa?
5. Qual o trabalho de Mr. Johnson?
6. Onde Mr. Johnson Trabalha?

O professor, por sua vez, não propôs outras questões que pudessem tornar a atividade do texto mais significativa. Imaginamos que no ensino médio, dado o grau de desenvolvimento cognitivo dos alunos, eles já sejam capazes de refletir sobre

questões como: que tipo de famílias têm acesso aos bens materiais como os que estão descritos no texto? Dentro do nosso contingente populacional, quantas famílias não dispõem de casa própria? Quantas têm computador em casa? E entre eles alunos (da turma onde estudam)? Qual seria o percentual de famílias que têm acesso a automóveis? No que se refere aos papéis descritos pelos membros da família quais deles são empreendidos a homens e mulheres? Por que? Isso também se reflete em suas casas? Que significado tem para as meninas o trabalho da mulher fora de casa? E para os meninos?

Estas e outras questões poderiam contribuir mais significativamente para o letramento crítico do aluno (OCCEM: 2008, p. 112). Tais questões poderiam desconstruir esse certos preconceitos presente no texto; e portanto, negar os padrões ali estabelecidos, trazendo para o foco da discussão outros exemplos de famílias e os conflitos por elas vivenciados.

Esses dois últimos módulos textuais (II, III) nos impõem reflexões sobre a forma de abordar do texto e da exploração dos seus discursos constitutivos. Mostram que a leitura em voz alta, a tradução dos textos ou a reflexão de suas estruturas gramaticais parecem ter sido seus únicos propósitos.

Para a análise dos três textos, nos módulos supracitados, não entrou em cena o professor-educador como filtro daquelas informações estereotipadas que podem trazer riscos à formação da identidade cultural do aluno. Tendo em vista que eles se empenharam na representação de um mundo perfeito ou da formação de um desejo no aluno de se igualar à perfeição da família, da cidade, da fazenda. O contato com situações da cultura da LE é desejável, mas existe o risco de fomentar no aprendiz uma concepção idealizada da cultura da língua-alvo.

É provável que se o professor (brasileiro) continuar a ver sua própria cultura como subalterna em relação à cultura do país da LE acabe por reforçar no aluno a tendência a supervalorizar a cultura estrangeira, como se em tal cultura se disponha de um ambiente de famílias perfeitas, fazendas bem equipadas, uma sociedade em que tudo funciona bem, superior em tudo à cultura de origem do aprendiz, isto é, existe o risco de fomentar no aprendiz uma concepção idealizada da cultura da língua-alvo. Ao contrário disso, é necessário que ele se contraponha a construções textuais que naturalizam as visões do senso comum e passe a questioná-las, desconstruí-las.

Módulo IV – Texto sem título (UFPB)
E3P13 - Trabalhado em uma turma de 3ª série, em 31 de julho de 2008.

(UFPB – Seriado)

Being an international couple, one from England and the other from Brazil, makes Mike and Simone's relationship very interesting. Talking about her experience in a foreign country, she says:

"There are some cultural differences that we had to learn day after day. We still have a lot more to find out, and I consider it to enrich both of us. I have to admit that I used to 'compare' our differences and it could cause arguments sometimes, so I realised we should try to 'understand' the differences instead. Now the differences are something that we see as a normal thing, they just don't bother us anymore. The main 'problem' in our relationship is definitely the language. Portuguese isn't a popular language and it means our communication is in English. But my English isn't that good and I still have a lot to learn... so sometimes we can't understand or misunderstand each other. It's hard when I try to explain something and just can't talk in my language. But I do hope one day I will understand all the slang he says and everything else"

Para identificar a origem, no sentido de contextualizar para os alunos quem o escreveu, com que propósitos, e principalmente respeitar os direitos autorais de publicação, a escolha textual deveria apresentar sempre a sua referência. Essa é uma necessidade premente em relação aos usos dos materiais de ensino que são utilizados na academia.

O uso indiscriminado de materiais impressos sem que se situe onde foi escrito e por quem, de modo a não poder contextualizá-los, interfere consideravelmente no processo de construção dos sentidos. Quando se sabe a fonte, é possível saber se o texto é uma resposta a outros, a quem se destina e que maneira a publicação se constitui a partir de características intertextuais ou interdiscursivas (Fairclough, 2001). Muitas vezes, no ensino de línguas estrangeiras é difícil identificar se o texto é uma publicação autêntica ou alguma adaptação ou fabricação com vistas ao estudo da língua. Neste último caso, o trabalho com a língua fica cada vez mais distante de seu uso real.

Fazemos essas ressalvas porque a ausência da referência desse texto, que não fazia parte do material do aluno, impossibilitou encontrar respostas para perguntas do tipo: De onde vem o discurso ali expresso? De acordo com Fairclough

(2001, p. 185) especificar as práticas sociais de produção e as formas de consumo dos textos ligadas ao tipo de discurso que a amostra (textual) representa é parte da descrição da prática discursiva. No caso presente, a única coisa que foi possível identificar em relação à origem do texto foi sua utilização numa questão do vestibular seriado, realizado pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Segundo a própria estrutura do texto, ele se constitui em um relato de experiência de uma mulher, sobre como lida com a língua estrangeira, tendo em vista a diferença de nacionalidade do seu esposo. No entanto, não se pode saber se é um trecho de uma entrevista para pesquisa, uma reportagem de jornal, uma produção de texto independente ou a que outro gênero o discurso ali proferido pertence.

Dentro de um conjunto de discussões que poderiam emergir do texto, duas questões poderiam ser postas em evidência, para entender, através delas, se não ocorrem privilégios de determinados elementos de uma cultura (língua) e de um gênero retratados no texto. Colocar esses aspectos em discussão pode ser revelador de que, mesmo em relações familiares restritas, a exemplo do que o texto mostra, o uso da linguagem pode estabelecer exercício de poder uma pessoa sobre outra.

Primeiro, é preciso lembrar que a língua tem sido apontada como um dos principais instrumentos identificadores da cultura de um povo. De modo que ao dominar a língua o sujeito tem segurança para representar seu mundo e construir, através do uso dessa língua, todos os significados que lhe advém das relações com os outros.

Ao servir de elo comunicativo entre as duas pessoas, como pode o uso de línguas diferentes determinar a condição “superior” de uma delas? Por outro lado, se evidenciam no texto relações assimétricas entre marido e mulher, na qual o primeiro leva vantagem, exatamente por causa das condições hegemônicas de seu país (conseqüentemente de sua língua). E quanto ao gênero, cabe refletir: porque que o homem não é retratado com o mesmo desejo de compreensão da língua de sua companheira? (a origem do texto não permitiu evidenciar se a publicação original o faz) Ou, ao menos, porque este aspecto não é evidenciado? Por que só a mulher deve se esforçar para dominar a língua daquele? Ela enfrenta dificuldades por causa

desta condição, e expressa claramente esse problema quando afirma: “*It’s hard when I try to explain something and I just can’t talk in my language*”²⁴.

Quando discutimos sobre a prática discursiva em Fairclough (3.1 acima) observamos que ao identificar os textos/discursos podemos dizer muito sobre sua origem. Por sua vez, os interlocutores podem atuar (*consumir* na terminologia da ADC) de maneira mais consciente sobre eles; e no caso específico desse texto, os alunos poderiam se posicionar a partir das observações de algumas estratégias de operação ideológica (Thompson, 2007) ali impregnadas.

Primeiro, podemos apontar o modo de **reificação** pela estratégia de **naturalização**. Ao afirmar que enfrenta muitos problemas por não saber bem o inglês, em função de que a sua língua materna, o português, não é muito popular, o sujeito, neste caso a esposa, está admitindo que depende da língua do outro, que tem mais projeção e por isso exerce poder sobre ela. O segundo modo é a **fragmentação**, cuja estratégia apontamos, no caso da relação marido e mulher descrita no texto, como a **diferenciação**.

Como vimos, de acordo com Thompson (2007), a **diferenciação** se dá pelas distinções entre as pessoas e grupos apoiando-se em características que as desunem (nesse caso a LE) e impedem de construir um desafio nas suas relações (se fazer compreendidos pela língua). Dessa maneira, à mulher acaba sendo imposta a condição de aprender o idioma e amenizar as diferenças conflituosas que acontecem em casa por meio da língua.

Essa adaptação dá ao sujeito mulher uma condição de submissão, por duas razões de ordem da sua identidade: por ser brasileira e por ser mulher. Nessas condições falar inglês e submeter-se à língua do homem corroboram a aceitação de duas instâncias “superiores” que tacitamente lhe são impostas: língua e gênero. Tais condições se efetivam na expressão do desejo de ser igual àquele que a oprime, como se vê no trecho em que ela afirma: “I do hope one day I will understand all the slang he says and everything else”²⁵ ((destaque nosso)). Podemos observar como na montagem da atividade, a questão 15 reforça este paradigma através da alternativa “correta” na letra “c”: learn more about Mike’s everyday language and

²⁴ É difícil pra mim quando quero explicar algo e simplesmente não posso me expressar na minha língua. [tradução nossa]

²⁵ Eu desejo/espero que um dia eu possa compreender todas as gírias e qualquer outra coisa mais que ele diga.

culture²⁶. Apesar de nada ter sido despertado em relação a como esses aspectos podem se constituir em posicionamentos ideológicos, eles subjagam a mulher, pois sua língua e seu gênero são representados como inferiores.

Ao invés de focalizar essas questões problematizadoras, quem sabe até negando as posições levantadas aqui, os encaminhamentos didáticos relativos à leitura do texto se dão, exclusivamente, através das três questões apresentadas abaixo. Em tais questões se requer o (re)conhecimento adequado do vocabulário e a descrição de informações apresentadas pelo texto, a partir da relação do casal, descrita na fala da mulher. Tudo o que se quer na atividade é que isso seja evidenciado, note-se que o texto fora “aproveitado” tal qual havia sido posto na prova do vestibular, incluindo a impressão das questões com a mesma numeração. Não foi proposta nenhuma questão que reflita, por exemplo, em que condições a língua e a posição do esposo possam exercer poder sobre a mulher.

A atividade também poderia suprir as lacunas discursivas, no entanto vamos ver como elas se encaminham:

Seqüência Didática 11

Recorte de atividade

E3P15 - Aulas proferidas em turma da 2ª série

Em 21 de julho de 2008, das 14h40min às 15h30min.

13. The people in the text are:

- a) parents; b) close;
- c) rivals; d) colleagues; e) divorced.

14. According to the text, the couple:

- a) don't worry about the differences anymore;
- b) hardly ever admit working together;
- c) always talk in Portuguese;
- d) don't understand each other at all
- e) never experience new things.

15. The sentence "one day I will understand all the slang he says and everything else" means that Simone will definitely:

- a) refuse to accept Mike's language and ideas
- b) speak to Mike about the relationship between English and Portuguese;
- c) learn more about Mike's everyday language and culture;
- d) teach Mike all about her language and customs;
- e) give less importance to Mike's language and attitudes.

((destaques nosso, em negrito para enfatizar que até a numeração conservou o layout do texto original)).

²⁶ Aprender mais sobre a língua e a cultura diária de Mike.

Os elementos de natureza discursiva, por exemplo, através da exploração de elementos de ordem ideológica, são preteridos pelos em elementos lingüísticos típicos da leitura ESP (English for Specific Purposes), restringindo-se a encontrar as alternativas corretas nas três questões. Propor este tipo de questão é importante (lembramos que as OCEM (2008) propõem apenas a ampliação do foco anterior das práticas – questões de compreensão detalhada), mas ater-se a elas quando se está trabalhando a língua, é ignorar a construção dos significados sociais.

Módulo V – Texto “Tomorrow’s world”

Trabalhado em uma turma de 2ª série - E1P12 em 22 de julho de 2008.

READING COMPREHENSION

This text is going to be a little different. It's about predictions. What is going to happen tomorrow? What will the future bring? Things like that. Optimists and pessimists have their own answers. We are going to know what they are. Then you are going to decide which group (optimists or pessimists) made each prediction. You are also going to give your own opinion about each prediction (whether you consider it possible or impossible to happen).

5

10

- The City of the Future will have a roof — a huge geodesic dome that will cover the buildings and population.
- Man will invent a kind of machine that will be able to think.

15

- We'll be able to go to the Moon and to the planets. Scientists will live and work in space colonies.
- The population of the world will exceed 10 billion people before the beginning of the next century.
- There will be wars in every part of the world.

20

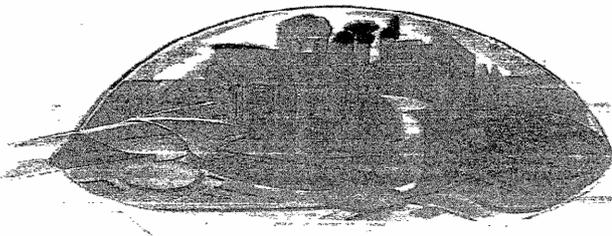
- Medical science will find a cure for several different diseases before the year 2000.
- We'll have a lot of free time because computers will do much of our work.
- Nuclear energy will be safe. There won't be any danger of accidents.

25

- Noise and air pollution will belong to the past.
- Big cities will continue to grow and there won't be enough food for everybody.

How many of these predictions do you consider possible? Are you an optimist or a pessimist?

30



VOCABULARY

TEXT

to predict - prever
to bring - trazer
to know - saber
to decide - decidir
to give - dar
to consider - considerar
to be possible - ser possível
to be impossible - ser impossível
to think - pensar
to exceed - exceder
to belong to - pertencer a
to grow - crescer
to be enough - ser suficiente

Neste módulo colocamos em evidência o texto acima, trabalhado na E1 por P12 em 17 de julho de 2008. Nas duas aulas em que se trabalhou o texto não presenciamos situações didáticas nas quais o professor tenha oportunizado discussões mais significativas (Paiva, 2007) suscitadas pelo texto, através de sua

temática. Em detrimento da exploração temática alunos e professores se detiveram em aspectos de natureza estrutural e de avaliação superficial do tema tratado no texto: as transformações alcançadas pelo homem na passagem do milênio.

Para explorar esse texto, que reúne muitos tópicos discursivos sobre o mesmo tema (o futuro do planeta; através do título “Tomorrow’s word”) era de esperar que houvesse discussões bastante produtivas do ponto de vista da troca de opiniões, já que o texto é organizado em tópicos que oportunizam discussões sobre “condições climáticas”, “avanço da ciência”, “melhoria da qualidade de vida das pessoas”, enfim, uma série de sub-temas que se apresentam a partir do tema mais amplo.

O professor começa a aula tentando fazer com que os alunos reconheçam as palavras cognatas no texto, conforme se vê na seqüência abaixo:

Seqüência Didática 12

**Trecho de aula: E1P12 - Aulas proferidas em turma da 2ª série
Em 22 de julho de 2008, das 9h50min às 11h30min.**

P12: Olhe, vocês vão olhar o texto em inglês é observar os cognatos, tá certo?

A1: O que?

P12: Cognatos. As palavras em inglês que se parecem com o português, OK?

((Depois de um silêncio de aproximadamente cinco minutos))

P12: Baseado no que vocês sublinharam, de que trata o texto? De que é que ele fala?

A2: Ah, sei lá!

A3: De como vai ser o mundo no... é... futuramente?

P12: É. E o que fala o texto sobre o que vai acontecer amanhã?

A1: Sei não.

P12: Mas do que falou aí? É... vocês consideram possível ou impossível? Vamos fazer assim:

a gente vai separar POSSÍVEIS E IMPOSSÍVEIS, tá? Vamos lá eu vou ler o texto

((Professor lê o texto em inglês em voz alta. Na medida em que lê cada parágrafo em inglês, reler em português, traduzindo-o quase simultaneamente. E, após traduzir o parágrafo questiona os alunos - E aí? Possível ou impossível?))

Esses encaminhamentos didáticos lembram a leitura com finalidades específicas (ESP²⁷). Como se sabe essa abordagem de leitura tenta levar os aprendizes a uma consciência da estrutura da língua, que lhe permita compreender o que está escrito. Ela se mostra muito aquém dos propósitos da escola cujo objetivo social tácito é promover a emancipação do aluno, neste caso o aluno leitor, através de uma educação crítica. Conforme vimos em Gasparini (2003), a leitura na

²⁷ English for Specific Purposes (Inglês para fins específicos).

perspectiva discursiva rompe com as formas tradicionais na maneira de ler o texto e portanto é coerente com essas proposições.

Parece forte a necessidade que o professor sente em traduzir cada termo que se apresenta na língua inglesa, como se vê nesses recortes. Tudo leva a crer que, é como se a escritura em inglês (o texto) não fizesse a mínima diferença da escritura em português, já que ele/ela traduz *ipsis litteris* e, simultaneamente, tudo o que está expresso ali, na língua estrangeira.

Na seqüência o professor estabeleceu um parâmetro para a interação com o texto. Tendo em vista que os alunos não se limitaram a classificar as asserções do texto em possível ou impossível, mas principalmente, queriam discutir (ao seu modo) o porquê de tais afirmações se justificarem como reais ou irreais, ou até mesmo para indicar que aquelas afirmações (previsões) já era algo superado pela ciência, ele determinou que, nesta parte da aula, os alunos se limitassem apenas a dizer se achavam que aquelas situações eram *possíveis* ou *impossíveis*:

Seqüência Didática 13

**Trecho de aula: E1P12 - Aulas proferidas em turma da 2ª série
Em 22 de julho de 2008, das 9h50min às 11h30min.**

P12: Vamos lá, é... o que vocês acham é... o que vocês acham de no futuro o homem ir à lua?

As: sim, possível! ((alunos em coro))

A1: sim, isso é possível porque ele já foi, né!

P12: É, então é possível né.

A3: o que?

P12: o homem ir à lua e outros planetas. Então vamos lá. Acompanhem aí no seu material, vamos considerar só "possível" ou "impossível", tá certo? Para evitar conversas paralelas, OK? Vamos lá! A ciência médica, a medicina, né? É... encontrará a cura para diversas doenças até o ano dois mil (2000).

((vê-se que o texto tem uma publicação antiga. Anterior há pelo menos quinze anos. Na impressão não há referência à fonte ou data de publicação - texto adaptado para o LD)).

De acordo com o que nós discutimos em 1.3 e ainda, conforme a noção de prática discursiva em 2.1 e 2.2, os textos deveriam sempre se relacionar ao momento histórico em que foram produzidos, porque assim eles se tornam mais relevantes para os alunos, já que tem a ver com a sua realidade social. Aulas que se restringem a discutir os textos em sua estrutura, através dos quais se praticam apenas a decodificação da escrita, não permitem fazer conexões com nenhum aspecto da realidade como propõem os PCN/OCEM (2008). Por outro lado,

didaticamente falando, temos que ser vigilantes a diferenciar momento histórico de fatos históricos para não correremos o risco de achar que, por não ser uma publicação recente, o texto não seja digno de discussão e aprendizagem através de sua leitura/análise. Portanto, não podemos confundir contexto sócio-histórico do texto e dos sujeitos, com textos sobre fatos e realizações históricas. Estes também podem proporcionar análises significativas.

Fica também evidenciado, nas interações destacadas acima, que o professor deveria chamar atenção dos alunos sobre o que se passava na época em que o texto foi publicado em comparação com o que vivenciamos hoje. Dessa maneira poderia oportunizar uma discussão com os alunos no sentido de ver se, o que se previa há anos foi alcançado ou não pelas descobertas da ciência ou das ações coletivas dos homens, e de que maneira a ciência elevou a qualidade de vida da humanidade. Os alunos poderiam se engajar em tais discussões, e principalmente, justificar suas opiniões, ao invés de simplesmente julgar de forma estéril, com base apenas na escrita, se tais fatos ou previsões são possíveis e/ou impossíveis de acontecer. O destaque abaixo reforça essa falta de oportunidade, mostra que o professor não desenvolveu um papel integrador na desmistificação dos discursos da ciência, ali impregnados.

Seqüência Didática 14

Trecho de aula: E1P12 - Aulas proferidas em turma da 2ª série

Em 22 de julho de 2008, das 9h50min às 11h30min.

P12: Agora esse aqui, oh! "Nuclear energy will be safe. There won't be any nuclear accident". Ai oh, é ... "A energia nuclear será segura e não haverá acidentes perigosos." Então? Possível ou impossível?

((Silêncio))

P12: Vamos lá gente, o próximo? "Noise and air pollution will belong to the past", "Ar e poluição serão coisas do passado".

A1: Possível!

As: (A2, A3, A4): Impossível!

P: O último, olhe ai esse último! É ... "Big cities will continue to grow and won't be enough food for everybody"

Definitivamente podemos ver que as discussões em torno do texto se restringiram à tradução pelo professor, ao julgamento superficial de determinados fatos que não mais condizem com a realidade. Talvez essa seja uma evidência do

que significou o ano dois mil ou as expectativas que se criaram em torno dele, quando da passagem do milênio, não destacadas nas interações.

Mais evidente que isso ficou a função da estrutura do texto, permeadas por construções com a palavra/partícula “will”, indicadora de futuro na língua inglesa. Mais uma incidência daquelas práticas que já são criticadas há tanto tempo: o texto usado apenas como pretexto para abordar a estrutura. Vemos abaixo que o “simple future” foi colocado nas aulas em comparação com o “immediate future”. O recorte da interação é uma evidência de que as escolhas didáticas se deram com esse intuito, e comprova uma prática de redução e simplificação dos estudos da língua como apontamos no referencial teórico do capítulo 1. Vejamos a seqüência abaixo:

Seqüência Didática 15

Trecho de aula: E1P12 - Aulas proferidas em turma da 2ª série
Em 22 de julho de 2008, das 9h50min às 11h30min.

P12: E aí pessoal, quantos vocês consideram “possível”? E quantos vocês consideram “impossível”? ((silêncio))

P12: Bom gente, agora vamos lá. É O futuro simples é formado por...

((Professor fala e escreve no quadro))

P12: Olhe aqui oh!

verb to be	+	going to	+	verb
They	are	going to		study next Friday

((explica a estrutura))

P12: Pois então, o futuro simples ((não fez menção ao futuro imediato - immediate future)) é assim, quando eu quero expressar algo que vai acontecer logo.

((Alunos em silêncio))

P12: Gente, agora vamos ver a forma negativa...

((Depois de alguns exemplos))

P12: Agora vamos ver a forma interrogativa, escrevam aí, oh e prestem atenção. ((expõe exemplo com a forma negativa e lê a frase)) Agora na interrogativa!

((Professor(a) expõe a estrutura das frases interrogativas e sugere exercícios - apenas um aluno se sobressai e acompanha razoavelmente a realização dos exercícios))

P12: Vocês entenderam não é? Então oh resumindo ficou assim: afirmativa tem essa estrutura com “will”. Na negativa acrescenta “NOT” e na interrogativa trocamos a posição do “will”, tá certo? Ele vem antes. ((Silêncio))

A despeito de todos os equívocos em relação aos tópicos gramaticais ou das proposições feitas aos alunos, queremos refletir sobre como alunos e professor(a) se distanciam do conteúdo discursivo do texto, desconsiderando sua temática e, mais uma vez, focalizam a estrutura gramatical.

Quando atribuímos ao professor a responsabilidade pela condução do processo, afirmando que professor e material didático desenvolvem papéis centrais

no ensino-aprendizagem, estamos reconhecendo o poder atribuído a esses elementos do ensino como determinantes para a promoção de um ambiente de discussões que deve se estabelecer nas aulas de línguas.

No entanto, veja como é notório o silêncio dos alunos diante da exposição à estrutura gramatical, ou como eles também não se pronunciam diante de perguntas cujo conteúdo seja insignificante (Brown (2001) e Azambuja (2003)). Classificar os fatos em “possíveis” e “impossíveis” não foi suficiente para provocar a exposição de suas opiniões, além do mais, essa foi uma postura requisitada pelo professor (restringir o posicionamento dos alunos a uma classificação em possíveis e impossíveis) conforme evidenciado na transcrição da seqüência 15.

Módulo VI – Texto: “Bill Gates”

Trabalhado em uma turma de 2ª série P12 E1 em 07 de agosto de 2008.

14. Bill Gates

Sarah, 15, from Lincolnshire went to meet the richest man in the world, Microsoft boss Bill Gates. Here's what he had to say:

Sarah: What is it like to be called the richest man in the world?

Bill: I'm surprised whenever I hear that! What it really means for me is that I have a lot of resources to give back to my Foundation and hopefully do a lot of good things because of that.

Sarah: Your company is now a household name but some people claim you have a monopoly on the Information Technology industry. How do you react to that?

Bill: Well, Microsoft has had its success by doing low-cost products and constantly improving

those products, and we've really redefined the IT industry to be something that's about a tool for individuals.

So, we're proud of what we've done. We need to keep doing even better to maintain the leadership position we've got.

Sarah: OK. How did you take the news that Microsoft was going to be taken to court over the supposed monopoly?

Bill: Well, I suppose Microsoft has had some sort of discussion with the government on various topics for over a decade; and it's not atypical, when you're successful, to have various things of that kind of nature.

It's not the part of my job that I enjoy the most. I love building the products, seeing people use the products, but you know along with success comes the need for dialogue with the government.

Sarah: Where do you see technology heading in the future?

Bill: The advance of technology is based on making it fit in so that you don't really even notice it, so it's part of everyday life.

That means having a computer remember what you're interested in so it can help you automatically, so that any machine you're using remembers where you left off, so you can work with things like photos and music; so, it's really about the ease of use at a whole new level.

Sarah: What is Microsoft's view on software piracy?

Bill: Well, I think any author or musician is anxious to have legitimate sales of their products, partly so they're rewarded for their success, partly so they can go on and do new things.

In the case of software, most buyers are very honest about paying for the software. We have special prices for education and student-type usage, but you know it isn't one hundred percent and we always strive to let people know about the software licence scene and we take whatever sales there are and we use that to fund the research and development of new products.

Sarah: Have you any other brilliant ideas?

Bill: Well, in the world of software a lot of the brilliant ideas of Microsoft come from a broad set of great people we've been able to hire.

We've got a research group up in Cambridge and I'm looking forward to reviewing their latest work. At Microsoft there are lots of brilliant ideas but the image is that they all come from the top - I'm afraid that's not quite right but fortunately there are plenty that are coming.

Sarah: What would you like for Christmas if you could have anything?

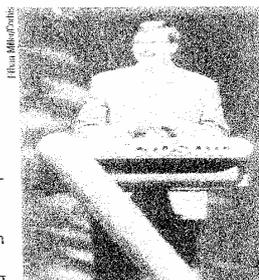
Bill: Well, I'm mostly excited about the things I'm getting from my five-year-old daughter and my two-year-old son.

For myself, getting recommended books from people you know is a very nice present - and we have some traditional presents in our family, but mostly, it's the kids that really are going to make it exciting.

Sarah: And finally, does your computer ever crash?

Bill: Oh, definitely. Believe me. I get to the bottom of it every time and that's part of the passion that I and a lot of Microsoft people have: we want to make a tool we want to use ourselves and we know, from our own use, we can make it a lot better and a lot more reliable.

from: http://news.bbc.co.uk/1/hi/tech/news/hi/club/your_reports/newsid_1697000/1697152.stm



Este texto sobre “Bill Gates” está no livro didático desta turma de segunda série, ele consiste em uma entrevista concedida a um dos periódicos da rede BBC, conforme as referências no final do texto (veja na imagem acima). Através da entrevista, dentre outros assuntos, o empresário é questionado sobre a prática de monopólio, fala da pirataria e dos males que ela traz para o trabalho de criação autoral, e ainda, opina sobre a democratização do acesso aos elementos da informática afirmando que a Microsoft pratica preços baixos e que, dessa forma, promove o acesso da tecnologia computacional a muitas camadas da população (não exatamente nesses termos).

Veja como estes e outros temas que se apresentam ao longo da entrevista são importantíssimos para serem discutidos e avaliados pelos alunos. Contudo, eles são colocados de lado e o professor utiliza o texto para falar da condição de homem mais rico do mundo. Abdica-se da análise do texto da entrevista e se concentra em um texto suplementar intitulado “Amazing facts about Bill Gates”, disposto na página seguinte a da entrevista, como uma espécie de reforço da sua análise (sem necessariamente se prestar a esse fim). O texto secundário passa a ser o único trabalhado nas quatro aulas; o que se viu foram perguntas que saem do foco do texto entrevista e se concentram nessas “curiosidades”.

Amazing facts about Bill Gates

1. Bill Gates earns US\$ every SECOND, that's about US\$ Million a DAY and US7.8 Billion a year!.
2. If he drops a thousand dollar, he won't even bother to pick it up because the 4 seconds he picks it, he would've already earn it back.
3. The US national debt is about 5.62 trillion; If Bill Gates were to pay the debt by himself, he would finish it in the less ten years.
4. He can donate US\$15 to everyone on earth but still be left with US\$ Million for his pocket money.
5. Michael Jordan is the highest paid athlete in the US. If he doesn't drink and eat, and keeps up his annual income i.e. US\$ 30 Million, he'll have to wait for 227 years to become as rich as Bill Gates is now.
6. If Bill Gates were a country, he would be the 37th richest country on earth.
7. If you change all of Bill Gates money to US\$1 notes, you can make a road from earth to moon, 14 times back and forth. But you have to make that road non-stop for 1,400 years, and use a total of 713 BOEING 747 planes to transport all the money.
8. Bill Gates is 40 this year. If we assume that he will live for another 35 years, he has to spend US\$6.78 Million per day to finish all his money before he can go to heaven.
9. Last but not the least: If Microsoft Windows' users can claim US\$1 for every time their computer hang because of Microsoft Windows, Bill Gates will bankrupt in 3 years!

Evan Marcus, <http://bgnw.marcus5.net1bgnw.html>

O professor(a) não quis ler a entrevista com os alunos, nada foi dito sobre as características deste gênero. Iniciou as aulas perguntando-lhes o que haviam aprendido com o texto. A seqüência abaixo descreve em que parte do texto eles se concentram, apesar de todos abrirem o material na página desta entrevista.

Seqüência Didática 16**Trecho de aula: E3P15 - Aulas proferidas em turma da 2ª série****Em 11 de agosto de 2008, das 13h às 14h30min.**

P15: Quem leu o texto da entrevista sobre Bill Gates? O que vocês descobriram sobre o Bill Gates?

A1: Que ele é o homem mais rico do mundo.

P15 certo mais o que mais vocês descobriram?

A2: Que ele ganha não sei quantos milhões por dia

A3: Milhões não, bilhões!

P15: Vocês sabem o que é "amazing"?

((silêncio))

Essas discussões, embora sem significado prático, poderiam servir para mostrar e discutir como os governos poderiam ser mais criteriosos na cobrança de impostos sobre as grandes fortunas; nesse mesmo sentido o professor poderia refletir com os alunos, como se dá ou por que não acontece a participação dos funcionários nos lucros das grandes empresas, como forma de amenizar as desigualdades sociais e a apropriação da força de trabalho, ideologias tácitas nas relações de produção capitalista .

No texto da entrevista, o empresário ressalta o trabalho em grupo dentro da empresa, e afirma que as decisões tendem a ser tomadas coletivamente. Será que o trabalho em grupo e a tomada coletiva de decisões é uma realidade na Microsoft como aponta a fala de Bill Gates, ou é apenas uma estratégia discursiva para valorizar sua empresa? Também seria verdadeiro quando ele trata da criação de *softwares* e *hardwares*, atribuindo o processo de criação desses instrumentos a grupos dentro da empresa? Ou o que ocorre mesmo é a potencialização do seu nome como grande responsável? A discussão sobre a concentração de riqueza e a distribuição dos lucros poderiam ser outros temas relevantes nessas aulas.

O livro/material impresso não oferece questões nesse sentido e o professor pode não ter se planejado para superar essas lacunas. Não propôs questões alternativas que dessem às atividades relacionadas ao texto esse viés discursivo. Lembramos que em 1.3, dentre os parâmetros sugeridos na leitura discursiva, um deles requer do professor esta habilidade: lançar questões de leitura para além do que está escrito.

O mesmo professor na sua descrição de aula de leitura (em 4.3) afirmava que a exploração da tipologia textual era um dos passos fundamentais para a compreensão; ao não fazer este tipo de esclarecimento (veja que a fonte do texto

fora apresentada e o texto sequer foi lido), ele/ela deixa de atender ao segundo parâmetro – o da contextualização, necessária como um ponto de partida na construção dos sentidos para o texto.

Seguem-se então quatro aulas traduzindo nove construções frasais que descrevem o “tamanho” da riqueza de Bill Gates, além disso, tudo no nível de, vamos dizer, metáforas ilusórias, tudo do ponto de vista da suposição: “fazer estrada de dinheiro entre a terra e a lua”, “doar quinze dólares a cada habitante do planeta”, “encher 713 aviões de dinheiro”, esses não são ‘fatos’ dignos de atenção em aulas que deveriam promover o engajamento discursivo, principalmente de alunos que estão prestes a concluir seus anos obrigatórios de escolaridade.

**Módulo VII - Texto “With the internet the world is yours!”
Trabalhado em uma turma 2ª série – E2P14 18 de agosto de 2008.**

LÍNGUA INGLESA

TEXTO: WITH THE INTERNET THE WORLD IS YOURS!(sic)

Worldwide, more than 500 million people use the internet. On the Net, you can send electronic mail (e-mail), find information in distant libraries and museums, play games, shop, and much, much more. The World Wide Web (www) is part of the internet that lets you see information using pictures, colors, and sounds. Most people just call it the Web. You can have your favorite web sites. It's your choice. With the internet, the world is yours!

These are just some of the things you can do:

- . You can watch movie trailers, download free music and books, and discover about your interests and favorite things
- . You can meet people from other countries. The internet is global, so you can make friends from all over the world.
- . You can give your opinion on message boards, build your own site foot-volley or beach soccer or put your poems on the Net.
- . You can get legal music. There are plenty of legal places to get music downloads.
- . You can use search engines, like Google, Yahoo or Alltheweb to look for any subject under the sun.

Entre as temáticas mais trabalhadas pelos professores estão aquelas que se relacionam ao uso de tecnologias, especialmente o computador e a *internet*. Prova disso é que apenas nesta amostragem temos textos específicos sobre a internet e um texto que trata dos avanços da ciência; onde a tecnologia é central, e outro que trata especificamente sobre a maior das empresas produtoras de *software*, pode ser um indicativo de que livros e professores valorizam muito esta temática.

É notório como os discursos dos professores refletem essa preocupação com as novas tecnologias, talvez pela força e dimensão da comunicação na modernidade, que torna inevitável discutir algo que está ao alcance dos jovens de maneira tão intensa.

Contudo, vamos observar que nas atividades de interpretação de textos nas escolas pesquisadas, essas discussões ainda carecem de maior sistematicidade, isto é, devem ser conduzida de modo a gerar conhecimento mais específico sobre elas.

Percebemos que muitos textos, especialmente os textos avulsos levados à sala de aula, apresentaram inconsistências (erros) nas construções lingüísticas. Este, sobre a internet, não é exceção; a começar pelo título, porém não nos atemos a tais enganos de impressão porque elas não comprometem a essência das informações (o que também não tira do professor a responsabilidade de corrigir tais equívocos). Preferimos analisar se professores e alunos se beneficiam com as discussões sobre o texto, no sentido de perceber se elas colaboram ou não na formação de opiniões que ajudem os alunos a fazer escolhas sobre o que lêem na rede, como as informações estão organizadas nela, e, como eles podem tirar o máximo de proveito desses dados, isto é, como usam e, principalmente, para que usam a internet.

Depois de apresentar e ler o texto o professor pediu que os alunos respondessem às seguintes questões:

Seqüência Didática 17

Recorte de atividade

E2P14 - Aulas proferidas em turma da 2ª série

Em 18 de agosto de 2008, das 9h50min às 11h30min.

TRABALHANDO O TEXTO

1- Em linhas gerais, de que trata o texto.

2- Depois de ter lido o texto, como você interpreta o título que foi dado a ele?

3- Find the words that correspond to those in Portuguese on the left.

They are all from the text!

1- mundial; mundialmente 5- busca, buscar

2- baixar, transferir dados 6- sempre que

3- bate-papo 7- descobrir

4- escolha 8- assunto, matéria

What's the secret word

Fizemos o máximo para manter o layout de apresentação do texto tal qual ele foi entregue aos alunos, e, mais uma vez, não é possível saber de onde surgem os “erros”, exatamente por causa da falta de referência à fonte. O que se vê é uma atividade voltada para aspectos muito superficiais de compreensão. Essas questões

não são dispensáveis à leitura, mas insuficientes para a compreensão de dados tão importantes quanto os que estão veiculados nessa publicação.

Ao invés de discutir os dados do texto relacionando-os aos alunos, no que se refere a questioná-los sobre sua relação com o computador, de que maneira usa a rede, quais são os custos do acesso (democratização), em que medida a internet é útil aos seus estudos. Enfim, ao invés de promover uma exploração do texto com um viés de compreensão da cidadania, o professor se restringe às quatro questões cima.

Quando afirmamos que estas questões sobre o texto são restritivas não significa que não sejam necessárias, estamos apenas refletindo sobre uma ampliação do foco das discussões em torno do texto, que conjugue o desenvolvimento de letramentos e da criticidade de forma mais produtiva, como propuseram os PCN (2008, p. 114).

Veja que, para respondê-las o aluno não precisa fazer muito esforço, digo não precisa recorrer a outros conhecimentos que os das marcas de impressão no texto escrito, a exemplo dos próprios cognatos. É tanto que para a primeira questão, como demonstra a seqüência 17, cem por cento dos alunos citaram como resposta, na aula, apenas a palavra/expressão “a internet”. Acham suficiente o que a palavra já denota, e assim não vão às informações dispostas na página impressa, não refletem sobre elas para expressar e fundamentar suas considerações; precisavam ser incentivados para isso. Tal postura tem a ver com o que estabelecemos no parâmetro 1, sobre a exploração crítica dos textos, além disso esses tipos de questões seriam fundamentais para uma interação mais intensa, como vimos em Brown (2001, p. 172).

Se considerarmos que parte da organização do texto é disposta em tópicos, veremos que elas pontuam um conjunto de atividades que os usuários tendem a desenvolver com o uso da *internet*. Esta organização também poderia ajudar os alunos a ler e interpretar os fatos de maneira argumentativa. Tais argumentos têm a ver com os contextos de uso da internet por eles; o explorá-los, confirmando ou negando se tais usos fazem parte de suas rotinas de atuação com a rede, a leitura do texto passaria por elementos contextuais, recomendado pelo parâmetro dois (1.3) em relação a atividade de leitura – a correlação do texto com a realidade social dos alunos. Pelo perfil do aluno e pelas carências da região onde se situa a escola em que estuda, pode ser que os alunos ainda saibam pouco sobre instrumentos como

drivers e *softwares*. A aula de língua estrangeira, com esse tema, seria uma oportunidade para alcançar esse conhecimento, incluindo aí as questões de origem das palavras na LI.

Em outros exercícios, a exemplo da questão 2, como mostra também o recorte da atividade, os alunos não conseguem avançar até que o professor traduza o título palavra por palavra. Ficar preso à atividade de compreensão dessa maneira demonstra a crença de que os sentidos da língua (estrangeira) são inerentes às palavras e a tradução se apresenta como o único recurso para superar esta dificuldade na leitura.

Já na questão quatro (não enumerada), “secret word” se confunde com “secret world” – “o mundo secreto da internet” – de modo que se trancou mais uma vez a compreensão por causa de um “erro” de impressão ou falta de clareza na elaboração das questões de interpretação, não ficou claro o que a questão solicitava do aluno em termos de procedimento interpretativo.

Módulo VIII – Texto “The dream keeper”

Trabalhado em uma turma 3ª série – E4P16 em 07 de agosto de 2008

THE DREAM KEEPER

Langston Hughes was not only the leading African-American poet of his generation but is one of the greatest and most beloved American writers of the 20th century. Hughes's poems reflect the language and culture of his people and their struggle for equal rights. One of his favorite themes is the dream of civil rights for all in America and the world at large.

I Dream a World

I dream a world where man
No other man will scorn,
Where love will bless the earth
And peace its paths adorn.
I dream a world where all
Will know sweet freedom's way,
Where greed no longer saps the soul
Nor avarice blights our day.
A world I dream where black or white,
Whatever race you be,
Will share the bounties of the earth
And every man is free,
Where wretchedness will hang its head
And joy, like a pearl,
Attends the needs of all mankind –
Of such I dream, my world!

For Hughes, the poet is not only a dreamer but also a dream keeper, with a powerful social and political dimension. Although some of Hughes's poetry shows his impatience with the lack of progress toward the goal of genuine social and political equality, he never loses his belief in that goal. Here is another remarkable poem on dreams, a recurrent theme of his.

Dreams

Hold fast to dreams,
For when dreams go
Life is a barren field
Covered with snow.
Hold fast to dreams,
For when dreams die,
Life is a broken-winged bird
That cannot fly.



Esse texto chama atenção pela diferença em relação aos gêneros textuais que ocupam as salas de aula; é raro que a poesia ganhe espaço na aula de inglês como LE. Apesar do professor(a) não ter feito esclarecimentos a respeito do texto e do seu autor, o próprio material disponibiliza a fonte. Trata-se de um poema do autor de origem afro-americana, Langston Hughes. Estas informações estão disponíveis no texto e são reforçadas pela cópia da capa do livro do autor, bem visível na impressão da página do livro didático do aluno, como podemos ver acima.

O professor(a) poderia ter chamado atenção para a imagem daquele livro, enfatizado sua publicação recente, como seu autor se volta para escrever poesias destinadas aos jovens. Além disso, poderia ter comentado sobre os temas mais recorrentes da sua poesia e em específico dos poemas que seriam lidos nessa aula, já que todas essas informações poderiam ser disponibilizadas sem necessariamente voltar-se profundamente para a escritura. Professor(a) e alunos se detiveram em decodificar o texto pela tradução literal com alguns problemas na atribuição de sentido.

Ao não situar o texto compromete-se o que delimitamos, baseados nas teorias de leitura, como parâmetro 2, isto é a contextualização do texto para a aula de leitura (consumo na terminologia da ADC). Observe como o professor espera pela tradução literal para apresentar aspectos da obra do autor (contenta-se com a tradução das informações). Caso tivesse feito essa contextualização previamente, a leitura serviria apenas como uma confirmação do conhecimento ativado, e conseqüentemente, a prática de leitura teria se tornado mais significativa, abrindo mais espaços para a discussão do tema.

Ao não indagar os alunos sobre as especificidades do texto poético, ao não discutir previamente as diversas formas de manifestação da poesia e as características da linguagem poética (poesia romântica, poesia engajada, poesia regionalista), mostrando também que há um caráter de universalidade em certos temas, o professor deixa de atender a um requisito que ele mesmo afirmou ser importante como procedimento de leitura (nas suas descrições sobre este tipo de aula em 4.2, acima): a ativação do conhecimento prévio dos alunos, o que se sabe sobre o texto poético, o que são as metáforas e qual o seu papel na construção desse tipo de texto. Para além dessa perspectiva da tradução, acreditamos que os alunos se beneficiariam muito mais da publicação, se estes fatores fossem postos em análise.

Por várias vezes, ao longo deste trabalho, vimos que a teoria da ADC e as propostas discursivas de leitura mostraram como a compreensão textual não é inerente as palavras, dessa forma, compreender demanda muito mais que simplesmente traduzir. E, além de tudo, traduzir apegando-se a esta literalidade gera grande ocorrência de erros, vejamos como essa preocupação com a tradução exata não garante a compreensão, justamente pela inexatidão com que as línguas representam a realidade, a poesia acentua ainda mais essa inexatidão.

Seqüência Didática 19

Trecho de aula: E3P16 - Aulas proferidas em turma da 3ª série

Em 07 de agosto de 2008, das 9h50 às 11h30min

A1: O que é "broken-winged" asa quebrada?

P16: É. Aí fica "um pássaro de asa quebrada" e no final, "que não pode voar". Vamos às questões aí, Essa primeira parte, "what's all about" A gente tem aí qual é o tema recorrente nos poemas de Luangston Hughes?

A2: os sonhos.

P16: Agora, no dois: O que significa "dream keeper"? ((o próprio professor responde)) Aquele que sonha né? Que mantém os sonhos? /.../

A1: Professor, então fica "guardador de sonhos é"? e, é o próprio autor né? Né isso?

((A1 sente necessidade de confirmar a tradução e escrever a resposta certa, insiste até que o professor confirme))

P16: Correto. Agora, que sonho do autor é mencionado no texto?

A3: O sonho dos direitos civis

P16: É, é isso. Mas, quais direitos?

As: O direito da liberdade, direitos civis

P16: Então fica assim ((essa expressão denota uma necessidade com a transcrição literal)) "o sonho de ver uma sociedade mais justa, livre, fraterna e pacífica" ((aqui há por parte do professor duas preocupações: tradução e elaboração conforme propõe o manual do professor, p. 359)). Agora a gente tem aí "positive" e "negative". Olhe essas palavras aí. Dá pra entender quase todas, né? Pede pra classificar em "positive" e "negative". Vamos lá! O que é "struggle"? "Luta" né? ((mais preocupação com a tradução))

A4: como é?

P16: "luta", "lutar", "lutar por direitos civis" "struggle". E aí?

A2: "positive" /.../

A3: O que é "to sap the soul"? hein?/.../

P16: Só um minuto passou o "bless", que é o que? O que é "bless"? ((mais uma vez o professor responde diante do silêncio dos alunos)) "abençoar" né? Então ficou positive/.../

P16: "to sap the soul" é "enfraquecer a alma" ((segue traduzindo cada termo e classificando em 'positive' e 'negative' - mas não há o cuidado com o contexto, é oportuno lembrar que determinadas palavras podem ser positivas a um contexto e a outros não)).

A ADC sugere que se relacione o texto a outros tantos conhecimentos em relação ao leitor e à história do próprio texto. Acreditamos que tais fatores devem ser ressignificados neste momento da aula de leitura. A poesia de Hughes, em

destaque, tem seu momento histórico de produção, e pelo conteúdo poético aplica-se a qualquer época, posto que seu tema tem abrangência universal e atemporal. Isso precisava ser percebido pelos alunos e os questionamentos do(a) professor(a) deveriam desenvolver esse papel para o alcance do parâmetro 1 – das questões críticas. Finalmente, as questões de compreensão teriam que se afastar da tradução literal porque elas não remetem à compreensão e, no caso da poesia, ao deleite artístico que deveria ser atingido pela leitura dos poemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho dessa natureza que quer dar conta do papel das escolhas pedagógicas no desenvolvimento de uma perspectiva crítica na leitura, não poderia proceder de outra maneira que não pela análise interpretativa. Buscamos fazer um levantamento das teorias de leitura e utilizamos sua contribuição na descrição das práticas desenvolvidas nas escolas de Ensino Médio da cidade de Pau dos Ferros.

A julgar pelos nossos dados, os professores investigados ainda não se deram conta do quanto as construções simbólicas, organizadas na linguagem se fazem ideológicas. Pelo menos é o que demonstra seu desempenho em relação à exploração dos textos. Afirmamos isso, em função da postura didática comum aos professores, em não perceber, quando da exploração textual, a forma como a composição textual pode fomentar determinados pontos de vista com o intuito de alcançar mais adeptos para posições discursivas que favorecem a manutenção do *status quo*.

As escolhas que observamos, por parte da escola, do professor e do autor do material didático, acabam exercendo poder sobre os alunos, exatamente porque, os aprendizes ficam sem alternativas, diante daquilo que lhes é proposto como atividades de leitura, isto é, deve realizar tudo aquilo que o material e o professor lhe propõem, dentro do tempo determinado à aprendizagem, na aula de língua estrangeira.

O exercício do poder pela escola acontece a partir dessa decisão de quais textos devem ser trabalhados, até os modos como são explorados, as vezes ignorando as escolhas que poderiam ser feitas pelos professores. Ao ignorar as relações de poder estabelecidas pelas construções lingüísticas, através das quais alguém exerce domínio sobre outrem, a escola colabora para o que a ADC chama de manutenção do *status quo*; perde-se assim a oportunidade de dar aos alunos o que Paulo Freire (apud Kleiman, 1999) designou de *empowerment*. As interpretações acabam sendo moldadas pelo material didático, com destaque para o tipo de interpretação que visa apontar na estrutura do texto respostas a questões que se

respondem por mero recurso à estrutura textual, bastando ao aluno transcrever trechos do texto para o espaço destinado à resposta escrita.

Outro aspecto que merece ser destacado é a perspectiva estruturalista que acaba por predominar no tempo destinado ao ensino-aprendizagem de uma LE. Os textos parecem ser escolhidos pela necessidade de abordagem dos tópicos de gramática, como se pode ver nas descrições dos módulos temáticos em 4.2 e 4.3.

A insistência dos professores em concentrar a maior parte da aula em descrições lingüísticas certamente traz prejuízos à qualidade da aprendizagem. O mais preocupante, no caso desta pesquisa, é que, embora a unidade de formação de professores, descrita no início do capítulo IV, já disponha de grupos de pesquisa que levam aos cursos de graduação em Letras a propor teorias que recomendam o trabalho com textos na perspectiva do discurso, isto não tem se refletido ainda na prática da grande maioria dos professores. Ao insistir nessas práticas que se limitam aos aspectos formais da língua, o trabalho torna-se improdutivo no que se refere ao desenvolvimento do aluno como cidadão capaz de se posicionar criticamente em relação às ideologias que subjazem aos textos.

No que se refere aos livros e materiais didáticos as análises levam a crer que não faz muita diferença os textos se localizarem no livro didático ou serem escolhidos de outras fontes, como o descrito no módulo I, capítulo IV (reportagem de jornal). Embora esse tipo de texto, semi-autêntico, seja bastante favorável a uma leitura crítica, sua escolha parece ter sido determinada pelos aspectos lingüísticos que se querem destacar. Além disso, o uso do livro didático parece cair como uma luva na descrição proposta por Silva (1998, p.44) – “É (...) pela história e na história da educação brasileira que podemos buscar uma compreensão crítica sobre como este objeto ganhou tanta força no contexto do nosso magistério, perdendo seu caráter de *meio* para se transformar num *fim em si mesmo* nos ambientes formais de aprendizagem”. Essa postura é facilmente verificável nas descrições desta pesquisa, nas quais os professores seguem página a página as proposições do livro, mesmo que para isso tenham que se sujeitar a exercícios monótonos e desinteressantes.

Recomendamos aqui, a proposta de exploração ideológica de Thompson (2007) e os apontamentos que caracterizam a leitura crítica proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2008), cujo propósito é o alcance do letramento crítico dos nossos jovens. Além disso, a proposta de Silva (1998) que põe a criticidade como um elemento primordial para o exercício da cidadania. Estas

parecem se constituir em contribuições bastante produtivas na formação de um leitor que se quer consciente de como a linguagem pode se colocar a serviço das relações desiguais de poder. Isso se torna mais relevante quando se enxerga o papel preponderante que os materiais didáticos e o discurso dos professores desempenham, nas salas de aulas de línguas estrangeiras quando do trato com os tópicos dos textos.

Os resultados obtidos com as análises feitas nesta pesquisa demonstram cada vez mais a necessidade de se romper, de maneira definitiva com a abordagem do texto que continua a se limitar aos estudos da superfície textual, isto é, que se concentram na materialidade lingüística, deixando de considerar a historicidade do texto e dos sujeitos: sua discursividade. A perspectiva ideológica que tentamos dissecar, a partir do arcabouço de ideologia proposto por Thompson (2003) e adotado por Chouliaraki e Fairclough (1999), parece ser uma das alternativas para se proceder à exploração textual na escola, haja vista o papel que ela pode desempenhar em abordagens que se querem fazer críticas.

Como se pode ver, ainda é bastante forte o papel das abordagens do texto que optam pelas análises lingüísticas, e principalmente que ocupam grande parte das aulas de língua estrangeiras com atividades que reforçam uma visão de aprendizagem e uso da língua como dependendo exclusivamente dos domínios gramatical e vocabular, como se vê nas seções 4.2 e 4.3 dessa dissertação.

Contudo, são os aspectos discursivos que podem abrir espaço para discussões produtivas relativas à construção simbólica do mundo que apontem para a construção de significados que enriqueçam a capacidade discursiva dos alunos. Outra postura não poderia dar conta mais adequadamente desse projeto do que a leitura na perspectiva do discurso, visto que nesta concepção e nos moldes dessa abordagem, o trabalho com o texto, tanto as questões contextuais quanto os aspectos históricos são levados em conta para situar o sujeito e o texto.

Esta vertente de abordagem, como vimos, está melhor contemplada nas proposições de Fairclough (1989, 1999, 2001) para quem as análises textuais devem, acima de tudo, considerar a linguagem como uma prática social; e seus significados devem ser vistos de maneira a contemplar a prática social, discursiva e textual, práticas nas quais os falantes/ouvintes estão imersos, construindo e reconstruindo discursos que modificam a linguagem e podem conseqüentemente

transformar a realidade social, amenizando as desigualdades que costumam se estabelecer através do discurso.

Dessa maneira, os professores de línguas estrangeiras no contexto pesquisado, não deveriam deixar de conhecer e quem sabe, aderir a estas concepções, não ignorando a necessidade de discutir temas que sejam relevantes, a partir de diversos pontos de vistas, sobretudo porque, os tempos são outros, são outras as necessidades de aprendizagem, é outro o mundo, são outros os sujeitos e suas condições sociais (GIDDENS, 1973).

Pode-se finalmente concluir que ao enfatizar um trabalho voltado apenas para o reconhecimento de vocabulário – através, por exemplo, da identificação dos cognatos, como se a língua fosse transparente – ou da ênfase nas estruturas lingüísticas, os professores estão enveredando numa perspectiva tecnicista da língua e isso tem um viés ideológico bastante forte: a crença de que a língua deve ser aprendida por ela mesma, o que também negligencia toda a carga de construção de significado que as palavras da língua combinadas e lançadas a partir de um contexto sócio-histórico podem revelar.

Sobre essas impressões de sala de aula, mesmo julgadas na relação com a teoria, gostaríamos de lembrar o que David Nunan (1978, p. 76) aponta como um risco para conclusões de pesquisa em sala de aula, como foi o nosso caso. Segundo ele, as percepções do que analisamos não advém apenas dos métodos de pesquisa por nós escolhidos; esses achados (nossas conclusões) também são frutos de nossas crenças sobre o que acontece naquele contexto. Assim colocamos à prova as nossas análises, com algum temor de invalidá-las, mas com consciência de que os dados são sempre relativos e podem revelar inconsistência em alguns dos aspectos analisados.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AEI) – Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José A. G. Albuquerque. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. (Tradução: Vinícius Figueira). Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZAMBUJA, J. Q. de. Perguntas e respostas = leitura interativa? IN: FIGUEIREDO, C. A., MARTINS, E. S. e MORAES FILHO, W. B. **Lingua(gem)**: reflexões e perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BÁRBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (Organizadoras). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras 2003.

BASTOS, H. M. de L. Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: PAIVA, V. L. O. M. **Ensino de Língua Inglesa**: reflexões e experiências. Campinas-SP: Pontes, 1996.

BLOOR, M. & BLOOR, T. **The practice of critical discourse analysis**: an introduction. New York: Oxford University Press, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz (Português de Portugal). 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRANDÃO, H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Ed. 2. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEM, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. (Língua Estrangeira Moderna, p. 93-137).

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – volume 1.** Brasília: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB), 2008. (Volume 1).

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language teaching.** New York: Longman 2001.

CARMAGNANI, A. M. ensino apostilado e a venda de novas ilusões. IN: CORACINI, M. J. R. F. (org) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** 2ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2000.

CAVALCANTI, M. C. e SIGNORINI, I. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CELANI, M. A. A. **Não há uma receita no ensino de línguas estrangeiras.** IN: Nova Escola. Ano XXIV. Nº. 222. Maio 2009 – Seção Fala Mestre. Disponível também em www.ne.org.br.

_____, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil 1998. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas SP: Mercado de Letras, 1998.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001 (Primeiros Passos – 13).

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis.** Edinburgh University Press: Edinburgh, 1999.

CLARK, R. FAIRCLOUGH, N. IVANIC, R. & MARTIN JONES, M. **Conscientização Crítica da Linguagem.** In: Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas - SP, (28): 37-57. Julho/Dezembro, 1996. (Tradução Ângela B. Kleiman e Marilda do Couto Cavalcanti/UNICAMP).

CORACINI, M. J. R. F. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. e BERTOLD, E. S. (Orgs.) - **O desejo da teoria e a contingência da prática: os discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. (Org) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** 2ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. (Org) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 2002.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUNHA, M. A. F. da. e SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOURADO, M. R. Estratégias de leitura e gêneros textuais no livro didático de inglês. IN: SOUZA, M. E. V. e VILAR S. F. P. **Parâmetros Curriculares em questão**: ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

EAGLETON, T. **Ideologia**: uma introdução. (Tradução: Silvana Vieira e Luiz Carlos Borges) São Paulo: Editora Unesp: Bontempo editorial, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. (Simultaneously published) London e New York: Routledge, 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília-DF: Editora UNB, 2001.

_____. (2001). A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. IN: MAGALHÃES: C. M. (Org.) **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. (Estudos Lingüísticos; 2 – FALE - UFMG).

_____. **Language and Power**. Second Edition, London: Longman, 2001.

FIGUEIREDO, D. de C. A importância do metaconhecimento sobre noções de discurso e ideologia na formação profissional de Letras. IN: LEFFA, V. (Org) **O professor de línguas**: construindo a profissão. 2. ed., Pelotas EDUCAT, 2006.

FIGUEIREDO, C. A., MARTINS, E. S. e MORAES FILHO, W. B. **Lingua(gem)**: reflexões e perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2003.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. (Revista e atualizada) São Paulo: Ática, 2007.

FONTENELE, L. M. **Análise de materiais didáticos em inglês como LE**: ideologia e relações de hegemonia. Dissertação de Mestrado. UECE (Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada – CMLA) Fortaleza-CE: 2005.

FREIRE, M. M. ABRAHÃO, M. H. V. BARCELOS, A. M. F. (org.) **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

FREITAG, B. COSTA, W. F. da. e MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCEZ, Pedro M. e ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). **Estrangeirismos**: guerra em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

GASPARINI, E. N. A interpretação de textos em língua estrangeira: entre a ideologia, a estrutura da língua e o desejo. IN: CORACINI, M. J. R. F. e BERTOLD, E. S. (Orgs.) - **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e

na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

GIMENEZ, T. **English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century**. Acta Scientiarum, Maringá, 23 (1): 27-31, 2001.

GIMENEZ, T. JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2005.

GRIGOLETTO, M. O processo de significação na aula de leitura em língua estrangeira IN: CORACINI, M. J. R. F. (org) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, (2002).

HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. (Revised by Christian M.I.M. Matthiessen). Third Edition. New York: Oxford, 2004.

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1996.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as a practice of freedom**. New York, NY: Routledge, 1994.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. **Critical Classroom Discourse Analysis**. TESOL QUARTERLY. Vol. 33, Nº. 3, Autumn, 1999. (453-484).

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma abordagem psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. (Organizador) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LIMA, P. L. C. ARAÚJO, A. D. (org.). **Questões de Lingüística Aplicada: miscelânea**. Fortaleza: EdUECE, 2005.

MAGALHÃES, C. M. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. IN: MAGALHÃES, C. M. (Org.) **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. (Estudos Lingüísticos; 2 – FALE - UFMG).

MAINGUENEAU, D. **Análise de texto e comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Décio Rocha Silva. São Paulo, Cortez: 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1986 (Série Princípios).

MARINHO, M. (org). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALAB, 2001 (Coleção Leituras do Brasil).

MELO, J. M. Comunicação Social: da leitura à leitura crítica. IN: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. Ática: São Paulo - SP, 2005.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. IN: PAIVA, V. L. O. M. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica, e arte: o desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org) **Por uma lingüística aplicada (IN)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. IN: BÁRBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (Organizadoras). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras 2003.

_____. **Fotografias de Lingüística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil**. D.E.L.T.A. São Paulo: Vol. 15, N°. Especial, 419-435, 1999.

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

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (texto e linguagem).

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Linguagem, ensino e sala de aula: considerações em torno dos PCNS do Ensino Médio. IN: SOUZA, M. E. V. de. e VILAR S. F. P. **Parâmetros Curriculares em questão: ensino médio**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 5ª ed. São Paulo: Pontes, 2003(a).

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2003(b).

_____. **O inteligível, o interpretável e o compreensível**. IN: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo – SP: Ática 2005.

PAIVA, V. L. O. M. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PENNYCOOK, A. *Linguística Aplicada Pós-Occidental*. (Tradução de Carla Nunes Vieira Tavares, Ernesto Sérgio Bertoldo, e Waldenor Barros de Moraes Filho). IN: CORACINI, M. J. R. F. e BERTOLD, E. S. (Orgs.) - **O desejo da teoria e a contingência da prática**: os discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

POSSENTI, S. Sobre a leitura o que diz a análise do discurso? IN: MARINHO, Marildes (org). – **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALAB, 2001 (Coleção Leituras do Brasil).

RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso Crítica**: uma perspectiva transdisciplinar entre a Linguística Sistêmica Funcional e a Ciência Social Crítica. IN: 33rd ISFC Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress. 2006 (1069 a 1081).

RESENDE, V. de M. & RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RICHARDS, J. C. e SCHMIDT. **Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Third Edition. London: Longman, 2002.

SANTOS, J. J. dos. **Ideologia no livro didático**. Monografia de Especialização. Pau dos Ferros/RN: UERN/CAMEAM, 2005.

SILVA, E. T. e ZILBERMAN, R. Leitura por que a interdisciplinaridade? IN: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. Ática: São Paulo - SP, 2005.

_____. **Críticidade e leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Sergio A. F. de. **Ensino de leitura em língua inglesa e análise do discurso**: ponderações e propostas. Disponível em: http://www.sedycias.com/instrument_05.htm Acesso em 10.04.2008 às 22h39min.

SOUZA, M. E. V. e VILAR S. F. P. **Parâmetros Curriculares em questão**: ensino médio. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? IN: CORACINI, M. J. R. F. (Org) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. 2ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2000.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Van Dijk, T. A. Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. IN: WODAK, R. e MEYER, M. **Methods of Critical Discourse Analysis** (Introducing Qualitative Methods - Collection). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications, 2001.

VIEIRA, S. M. M. A identidade cultural do aprendiz em cursos de língua estrangeira. IN: ARAÚJO, A. D. e LIMA, P. L. C. (Organizadoras). **Questões de Lingüística Aplicada**: Miscelânea. Fortaleza: EdUECE, 2005.

WODAK, R. e MEYER, M. **Methods of Critical Discourse Analysis** (Introducing Qualitative Methods - Collection). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications, 2001.

WALLACE, C. Reading. IN: NUNAN, D. and CARTER, R. **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

www.todospelaeducacao.org.br (Acesso em 05/11/2008, às 14h20min).

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. Ática: São Paulo - SP, 2005.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIOS



Governo do Estado do Ceará
 Universidade Estadual do Ceará - UECE
 Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada - CMLA
 Mestrando: Jailson José dos Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira

QUESTIONÁRIO I

Prezado(a) Professor(a),

Como aluno do Mestrado em Lingüística Aplicada da UECE, gostaria de poder contar com sua participação na minha pesquisa intitulada *Ideologia e linguagem: aspectos da construção de sentidos para o texto no ensino da leitura em língua inglesa no EM*. Essa cooperação consiste em responder a questionários e permitir minha presença em sua sala de aula, como observador durante algumas aulas. Comprometo-me a manter sigilo sobre a identidade dos participantes da pesquisa. Os resultados do trabalho estarão disponíveis tão logo ele seja concluído e publicado. Agradeço sua preciosa colaboração.

Formação do docente:

- () Graduação em Letras. Habilitação: _____
 () Graduação em outra Área: _____
 () Pós-graduação (Especifique): _____
 () Outro (especifique): _____
 () Não graduado

Tempo de Magistério (Ensino Fundamental e Ensino Médio): _____

Escola: _____

Rede () pública () Privada

Média de alunos nas turmas de Ensino Médio em que você atua: _____

Sobre a adoção e uso do material didático

1 – Adotam-se livros, nesta escola, para o trabalho com inglês no Ensino Médio?

() SIM () NÃO

2 – Em caso afirmativo, que Livro/Coleção?

TÍTULO: _____

AUTOR(ES): _____

ANO DE PUBLICAÇÃO: _____

SÉRIE: () Em volume único () Em nível seriado – 1ª 2ª 3ª séries.

2.1 – Além do livro adotado, são usados outros materiais didáticos para aulas de leitura? Quais?

2.2 – Que critérios são utilizados para usar esses materiais suplementares (inclua aí seleção de outros textos)?

3 – Caso não se adote livro didático:

3.1 Que materiais são utilizados para as aulas de inglês?

3.2 – Quais os critérios para a escolha e seleção desses materiais?

3.3 – Como esses materiais chegam aos alunos?

3.4 – A quem cabe a escolha desses materiais?

Ainda em relação ao trabalho com a leitura:

1 - Que critérios são considerados para a escolha de um texto para a aula de leitura em inglês? Enumere numa escala de 1 a 5 (tomando o 1 como mais importante em escala crescente)

() Texto com temática interessante, que tenha relação com o cotidiano do aluno.

() Texto que ajude a destacar os tópicos léxico-gramaticais em foco.

() Texto que apresente um vocabulário acessível ao aluno

() Texto semi-autênticos de revista, jornal ou outro gênero publicitário e/ou pedagógico, que expresse o uso real da língua inglesa.

3 - Você segue as questões propostas no livro/material? ()sim ()Não. Justifique

4 - Você elabora questões outras questões, além daquelas sugeridas pelo livro, na interpretação do texto? Que elementos você prefere explorar?

5 - Quando você considera que o texto foi compreendido, isto é, que sinais o aluno lhe dá para que você perceba que ele construiu significado para o texto?



Governo do Estado do Ceará
 Universidade Estadual do Ceará - UECE
 Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada - CMLA
 Mestrando: Jailson José dos Santos
 Orientadora: Profa. Dra. Stella Maria Miranda Vieira

QUESTIONÁRIO II

Caro(a) Professor(a) segue mais este questionário. Pedimos, por gentileza, pensar e tecer comentários a partir da sua prática com o ensino de inglês como LE no nível médio.

1 - Você trabalha **predominantemente** com:

- Várias habilidades (combinadas)
- Escrita
- Leitura
- Gramática e vocabulário
- Tradução de textos
- Outras(os) _____.

2 – Para a consecução dessa habilidade, que tipo de **atividade você requer mais** dos alunos?

- Propostas intensivas de escrita e reescrita;
- Muitos exercícios de fala que reforcem aspectos de comunicação na língua;
- Reconhecimento das formas ou tópicos gramaticais trabalhadas para facilitar a leitura;
- Proposição de questões que possibilite aos alunos pensar sobre os temas dos textos;
- Questões que façam com que os alunos busquem as informações na estrutura do texto;
- Questões de reconhecimento do vocabulário.
- Propostas de tradução de textos diversos.

3 – Você acha que **o desenvolvimento da criticidade** é levada em conta na sua aula de leitura?

- Sim. Como? _____
- Não. Por que? _____

4 - Você acha que a Análise do Discurso, enquanto disciplina ou teoria acadêmica, colabora com o seu trabalho com a língua/linguagem em sala de aula? Em caso positivo de que maneira?

5 – No trabalho com a leitura em inglês, você considera aspectos ideológicos presentes nos textos? Em caso afirmativo como você os explora?

6 - Você explora a fonte dos textos, no sentido de desconstruir pontos de vistas e/ou perspectivas ideológicas que os textos trazem dos seus contextos de produção (aonde os textos foram escritos/produzidos)?

7 - A ideologia e/ou os aspectos ideológicos presentes nos textos são:

- () Indiferentes para a formação da opinião dos alunos nas aulas de LE;
- () Muito importante para o estudo da linguagem em geral e da língua estrangeira em particular;
- () No contexto em que trabalho, não há condições para exploração desses aspectos
- () Não tenho conhecimento de como esses aspectos possam ser explorados

Justifique sua escolha se achar necessário.

8 – Que colaboração você acha que o inglês traz ou pode trazer para a educação que o aluno busca na sua sala de aula? Isto é, que contribuição o inglês dá na formação geral do aluno no ensino médio?

9 – Em que sentido a habilidade citada por você na questão 1, corrobora para o que você cita na questão 8?

10 – A qualidade do Material didático que você tem a sua disposição satisfaz aquilo que você estabelece como meta para o seu ensino? (Comente sua resposta).

11 – Se no seu trabalho há espaço para a leitura, descreva uma aula típica com essa habilidade. Descreva os passos que normalmente caracterizam esta aula.

12 – Qual é a principal referencia teórica que você toma para o seu trabalho com o inglês no Ensino Médio?

ANEXOS

TEXTOS ANALISADOS

ANEXO 1 - TEXTO DO MÓDULO I

**Módulo I – Texto “For Obama, Israel-Palestinian conflict Looms”
Trabalhado em uma turma de 2ª série - P11 E11 em 27 de julho de 2008.**

The New York Times

Tuesday, July 22, 2008

For Obama, Israeli-Palestinian Conflict Looms

By JEFF ZELENY

AMMAN, Jordan – As Senator Barack Obama arrived here on Tuesday, with his tours of Afghanistan and Iraq behind him, one of the biggest political challenges of his overseas trip was coming into view: the navigation of the Middle East peace process.

It is expected to be one of the topics at his dinner with King Abdullah, who flew back early from a visit to the United States to meet with Mr. Obama. And on Wednesday, it will be the focus of a daylong series of meetings with Israeli and Palestinian leaders.

Mr. Obama is scheduled to sit down separately with Israeli President Simon Peres and Prime Minister Ehud Olmert. Then, he will go to the West Bank to meet with Palestinian President Mahmoud Abbas in Ramallah.

For Mr. Obama, who struggled to win over Jewish voters during the Democratic primary, his meetings with the respective leaders are being carefully watched. His words will be closely examined by both sides, particularly after a speech last month in Washington in which Mr. Obama endorsed a two-state settlement for the Israeli-Palestinian conflict but said that Jerusalem should remain, undivided, the capital of the Jewish nation.

ANEXO 2 – EXTENSÃO DO TEXTO DO MÓDULO I

REPORTAGEM QUE ORIGINOU ADAPTAÇÃO DO TEXTO DO MÓDULO I
Publicação original do texto no Blog do jornalista Jeff Zeleny no Jornal “The New York Times”.

July 22, 2008, 6:42 am

For Obama, Israeli-Palestinian Conflict Looms

By [Jeff Zeleny](#)

AMMAN, Jordan – As Senator Barack Obama arrived here on Tuesday, with his tours of Afghanistan and Iraq behind him, one of the biggest political challenges of his overseas trip was coming into view: the navigation of the Middle East peace process.

It is expected to be one of the topics at his dinner with King Abdullah, who flew back early from a visit to the United States to meet with Mr. Obama. And on Wednesday, it will be the focus of a daylong series of meetings with Israeli and Palestinian leaders.

Mr. Obama is scheduled to sit down separately with Israeli President Simon Peres and Prime Minister Ehud Olmert. Then, he will go to the West Bank to meet with Palestinian President Mahmoud Abbas in Ramallah.

For Mr. Obama, who struggled to win over Jewish voters during the Democratic primary, his meetings with the respective leaders are being carefully watched. His words will be closely examined by both sides, particularly after a speech last month in Washington in which Mr. Obama endorsed a two-state settlement for the Israeli-Palestinian conflict but said that Jerusalem should remain, undivided, the capital of the Jewish nation.

A senior foreign policy adviser said there would be no confusion from Mr. Obama.

“He has repeatedly said that Jerusalem is a final status issue to be negotiated by the parties,” the adviser told reporters in a background briefing here. “Jerusalem would remain Israel’s capital. It should not be divided with barbed wire and checkpoints as it was between 1948 and 1967.”

Mr. Obama also is scheduled to visit the southern Israeli town of Sderot, located near Gaza, which has been hit by more than 2,000 rockets in the past four years. It is a must-stop destination for visiting politicians, including Senator John McCain, who toured it in March during a visit to the Middle East.

Susan Rice, a foreign policy adviser to the Obama campaign, told reporters that Mr. Obama wanted to go to Sderot because it is a “place in which Israel’s security is every day at risk and threatened.” She added, “Senator Obama will have the opportunity to see that first hand and get a very personal feel for the everyday” challenges.

Mr. Obama also is scheduled to visit Yad Vashem, the Israeli memorial to the victims of the Holocaust. Aides said that a stop by the Western Wall, one of the holiest places in Judaism, might also be in the works.

The Afghanistan and Iraq portions of Mr. Obama's weeklong overseas trip were part of an official fact-finding mission in his capacity as a member of the Senate Foreign Relations Committee. The campaign part of the trip officially begins on Tuesday, with a late-afternoon press conference here in Amman.

Senators Chuck Hagel, Republican of Nebraska, and Jack Reed, Democrat of Rhode Island, have made up the rest of the Congressional delegation. They, too, will be joining Mr. Obama at his campaign-organized question-and-answer session with reporters at The Citadel, a historic site that towers above downtown Amman.

After meeting the press, all three senators will have a private dinner with His Majesty, King Abdullah, at his official residence, Beit Al Urdun. Yes, Her Majesty, Queen Rania, also will be on hand.

While the Middle East peace process is a high topic in Israel, it also is a leading point of discussion here in Amman. The king was remaining neutral in the presidential race, aides said, but intrigued by Mr. Obama.

"The way it looks from our side is that this guy has a very good chance – at least a 50-50 change – of getting to become the president of the United States," a senior Jordanian official said. "In the last eight years the Middle East has changed dramatically under Mr. Bush. There are many things to attend to."

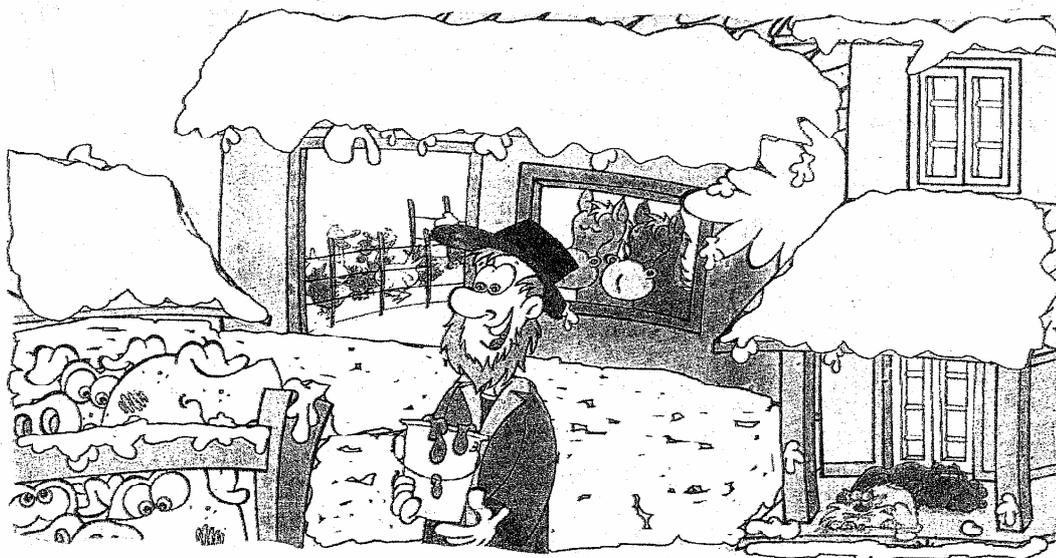
The official adde.

ANEXO 3 - TEXTO DO MÓDULO II

Módulo II – Texto: “Mr. Manbauer”

E1P11 - Trabalhado em uma turma de 3ª série em 19 de agosto de 2008.

6. Read.



Mr. Manbauer and his family live on a farm in Pennsylvania. They usually work a lot on their farm, but they are not working much this month. It's January, and January is wintertime in Pennsylvania. There's a lot of snow and little work on the farm.

The animals don't go to the field. The cows and sheep are in the barn; the pigs are in the pigpen. The chickens, ducks, and turkeys are in the chicken coop. The horses are in a small stable near the house. There are few horses on the farm right now. Mr. Manbauer sells some of his horses every year when the winter comes. Frampy, his dog, sleeps close to the farm house. And so does Mimi, the family cat.

7. True or False.

1. Mr. Manbauer is a doctor in Ireland.
2. There aren't many horses on the farm in winter.
3. There are only chickens in the chicken coop.
4. The pigs aren't in the pigpen.
5. The animals don't go to the field in winter.

8. Match the columns.

- | | | |
|-----------------------------------|---|--|
| 1. Mr. Manbauer sells the horses | 5 | a) when winter comes. |
| 2. In January, | 1 | b) before winter comes. |
| 3. The cows aren't in the stable, | 2 | c) there isn't much work on Mr. Manbauer's farm. |
| 4. The chickens are | 3 | d) they're in the barn. |
| 5. The snow covers everything | 4 | e) in the chicken coop. |

ANEXO 4 – TEXTO DO MÓDULO III

Módulo III – Texto: “The Johnsons”

Trabalhado em uma turma de 2ª série P12 E1 em 07 de agosto de 2008.

Families – The Johnsons

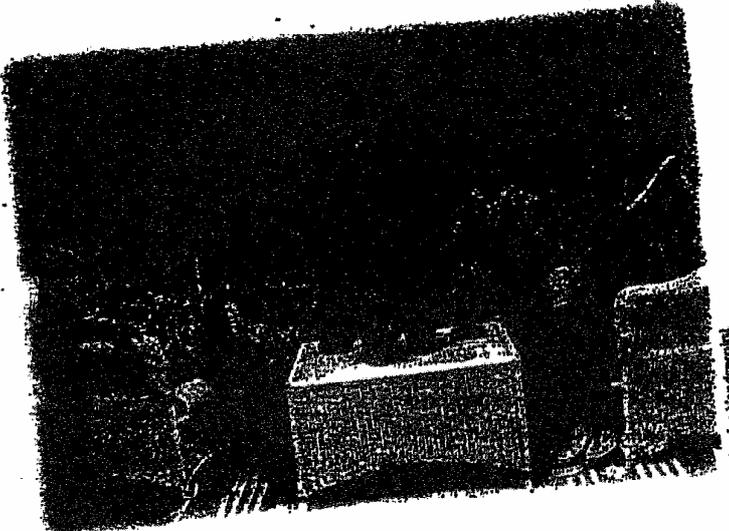
The Johnsons

These are the Johnsons. Patty is the mother, Hanna is the daughter, Mark is the son and Richard is the father. Mrs Simmons – Patty's mother – lives with the Johnsons too. They live in Chester, a lovely town in the North of England. Oh! They have two cats: Whiskey and Ginger.

Mr Johnson is a school administrator and he goes to work very early in the morning. He walks to work. He does not use the family car. Mrs Johnson works in an office and she walks to work too.

Mark is 14. His school is near home. He is a very good student and he loves to work and play on his computer. Hanna (18) is a university student and she does not live at home. She lives at the university campus in Lancaster.

Their house is nice and big. They all help with the housework. They do not have a maid. Richard and Patty are very good cooks. Mark cleans his room and makes his bed. Grandmother Grace works in the garden.



Monica Vandrenht

2] Leia o texto novamente e sublinhe 10 palavras que você conhece e que se parecem com suas correspondentes em português. Compare sua lista com a de um(a) colega.

4] Leia o texto novamente e responda em português:

1. Qual a idade de Marx?
2. Onde Hana mora?
3. Como Patty vai para o trabalho?
4. Quem faz o trabalho de casa?
5. Qual o trabalho de Mr. Johnson?
6. Onde Mr. Johnson trabalha?

ANEXO 5 – TEXTO DO MÓDULO IV**Módulo IV – Texto sem título (UFPB)****E3P13 - Trabalhado em uma turma de 3ª série, em 31 de julho de 2008.**

(UFPB – Seriado)

Being an international couple, one from England and the other from Brazil, makes Mike and Simone's relationship very interesting. Talking about her experience in a foreign country, she says:

"There are some cultural differences that we had to learn day after day. We still have a lot more to find out, and I consider it to enrich both of us. I have to admit that I used to 'compare' our differences and it could cause arguments sometimes, so I realised we should try to 'understand' the differences instead. Now the differences are something that we see as a normal thing, they just don't bother us anymore. The main 'problem' in our relationship is definitely the language. Portuguese isn't a popular language and it means our communication is in English. But my English isn't that good and I still have a lot to learn... so sometimes we can't understand or misunderstand each other. It's hard when I try to explain something and just can't talk in my language. But I do hope one day I will understand all the slang he says and everything else"

ANEXO 6 – TEXTO DO MÓDULO V

Módulo V – Texto “Tomorrow’s world”

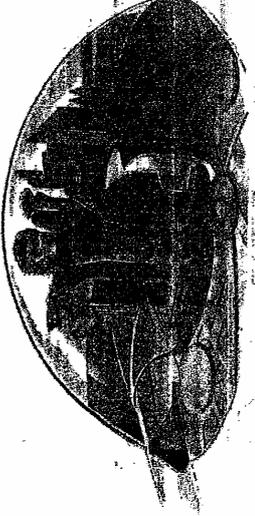
Trabalhado em uma turma de 2ª série - E1P12 em 22 de julho de 2008.

TOMORROW'S WORLD

This text is going to be a little different. It's about predictions. What is going to happen tomorrow? What will the future bring? Things like that. Optimists and pessimists have their own answers. We are going to know what they are. Then you are going to decide which group (optimists or pessimists) made each prediction. You are also going to give your own opinion about each prediction (whether you consider it possible or impossible to happen).

- The City of the Future will have a roof — a huge geodesic dome that will cover the buildings and population.
- Man will invent a kind of machine that will be able to think.
- We'll be able to go to the Moon and to the planets. Scientists will live and work in space colonies.
- The population of the world will exceed 10 billion people before the beginning of the next century.
- There will be wars in every part of the world.
- Medical science will find a cure for several different diseases before the year 2000.
- We'll have a lot of free time because computers will do much of our work.
- Nuclear energy will be safe. There won't be any danger of accidents.
- Noise and air pollution will belong to the past.
- Big cities will continue to grow and there won't be enough food for everybody.

How many of these predictions do you consider possible? Are you an optimist or a pessimist?



TOMORROW'S WORLD

EM o mundo do futuro as grandes cidades serão parcialmente cobertas. Haverá um domo geodésico, uma enorme abóbada cobrindo os edifícios e a população. Já existem planos para a construção de um domo de duas milhas de diâmetro, que deverá cobrir o centro da ilha de Manhattan, em Nova York. O texto a seguir fala desse mundo.

ANEXO 7 – TEXTO DO MÓDULO VI

Módulo VI – Texto: “Bill Gates”

Trabalhado em uma turma de 2ª série P12 E1 em 07 de agosto de 2008.

14. Bill Gates

Sarah, 15, from Lincolnshire went to meet the richest man in the world, Microsoft boss Bill Gates. Here's what he had to say:

Sarah: What is it like to be called the richest man in the world?

Bill: I'm surprised whenever I hear that! What it really means for me is that I have a lot of resources to give back to my Foundation and hopefully do a lot of good things because of that.

Sarah: Your company is now a household name but some people claim you have a monopoly on the Information Technology industry. How do you react to that?

Bill: Well, Microsoft has had its success by doing low-cost products and constantly improving

those products, and we've really redefined the IT industry to be something that's about a tool for individuals.

So, we're proud of what we've done. We need to keep doing even better to maintain the leadership position we've got.

Sarah: OK. How did you take the news that Microsoft was going to be taken to court over the supposed monopoly?

Bill: Well, I suppose Microsoft has had some sort of discussion with the government on various topics for over a decade; and it's not atypical, when you're successful, to have various things of that kind of nature.

It's not the part of my job that I enjoy the most. I love building the products, seeing people use the products, but you know along with success comes the need for dialogue with the government.

Sarah: Where do you see technology heading in the future?

Bill: The advance of technology is based on making it fit in so that you don't really even notice it, so it's part of everyday life.

That means having a computer remember what you're interested in so it can help you automatically, so that any machine you're using remembers where you left off, so you can work with things like photos and music; so, it's really about the ease of use at a whole new level.

Sarah: What is Microsoft's view on software piracy?

Bill: Well, I think any author or musician is anxious to have legitimate sales of their products, partly so they're rewarded for their success, partly so they can go on and do new things.

In the case of software, most buyers are very honest about paying for the software. We have special prices for education and student-type usage, but you know it isn't one hundred percent and we always strive to let people know about the software licence scene and we take whatever sales there are and we use that to fund the research and development of new products.

Sarah: Have you any other brilliant ideas?

Bill: Well, in the world of software a lot of the brilliant ideas of Microsoft come from a broad set of great people we've been able to hire.

We've got a research group up in Cambridge and I'm looking forward to reviewing their latest work. At Microsoft there are lots of brilliant ideas but the image is that they all come from the top - I'm afraid that's not quite right but fortunately there are plenty that are coming.

Sarah: What would you like for Christmas if you could have anything?

Bill: Well, I'm mostly excited about the things I'm getting from my five-year-old daughter and my two-year-old son.

For myself, getting recommended books from people you know is a very nice present – and we have some traditional presents in our family, but mostly, it's the kids that really are going to make it exciting.

Sarah: And finally, does your computer ever crash?

Bill: Oh, definitely. Believe me. I get to the bottom of it every time and that's part of the passion that I and a lot of Microsoft people have: we want to make a tool we want to use ourselves and we know, from our own use, we can make it a lot better and a lot more reliable.

from: http://news.bbc.co.uk/1/hi/club/your_reports/newsid_1697000/1697132.stm



ANEXO 8 - TEXTO DO MÓDULO VII

**Módulo VII - Texto “With the internet the world is yours!”
Trabalhado em uma turma 2ª série – E2P14 18 de agosto de 2008.**

LÍNGUA INGLESA

TEXTO: WITH THE INTERNET THE WORLD IS YOURS!

Worldwide, more than 500 million people use the internet. On the Net, you can send electronic mail (e-mail), find information in distant libraries and museums, play games, shop, and much, much more. The World Wide Web (www) is part of the internet that lets you see information using pictures, colors, and sounds. Most people just call it the Web. You can have your favorite web sites. It's your choice. With the internet, the world is yours!

These are just some of the things you can do:

- . You can watch movie trailers, download free music and books, and discover about your interests and favorite things
- . You can meet people from other countries. The internet is global, so you can make friends from all over the world.
- . You can give your opinion on message boards, build your own site foot-volley or beach soccer or put your poems on the Net.
- . You can get legal music. There are plenty of legal places to get music downloads.
- . You can use search engines, like Google, Yahoo or Alltheweb to look for any Subject under the sun.

TRABALHANDO O TEXTO

- 1 - Em linhas gerais, de que trata o texto.
 - 2 - Depois de ter lido o texto, como você interpreta o título que foi dado a ele?
 - 3 - Find the words that correspond to those in Portuguese on the left. They are all from the text!

1 - mundial; mundialmente	5 - busca, buscar
2 - baixar, transferir dados	6 - sempre que
3 - bate-papo	7 - descobrir
4 - escolha	8 - assunto, matéria
- What's the secret word?

ANEXO 9 - TEXTO DO MÓDULO VIII

Módulo VIII – Texto: “The dream keeper”

Trabalhado em uma turma 3ª série – E4P16 em 07 de agosto de 2008

THE DREAM KEEPER

Langston Hughes was not only the leading African-American poet of his generation but is one of the greatest and most beloved American writers of the 20th century. Hughes's poems reflect the language and culture of his people and their struggle for equal rights. One of his favorite themes is the dream of civil rights for all in America and the world at large.

I Dream a World

I dream a world where man
 No other man will scorn,
 Where love will bless the earth
 And peace its paths adorn.
 I dream a world where all
 Will know sweet freedom's way,
 Where greed no longer saps the soul
 Nor avarice blights our day.
 A world I dream where black or white,
 Whatever race you be,
 Will share the bounties of the earth
 And every man is free,
 Where wretchedness will hang its head
 And joy, like a pearl,
 Attends the needs of all mankind –
 Of such I dream, my world!

For Hughes, the poet is not only a dreamer but also a dream keeper, with a powerful social and political dimension. Although some of Hughes's poetry shows his impatience with the lack of progress toward the goal of genuine social and political equality, he never loses his belief in that goal. Here is another remarkable poem on dreams, a recurrent theme of his.

Dreams

Hold fast to dreams,
 For when dreams go
 Life is a barren field
 Covered with snow.
 Hold fast to dreams,
 For when dreams die,
 Life is a broken-winged bird
 That cannot fly.



(Poetry for Young People, by Langston Hughes, New York, Sterling Publishing Co. Inc, 2006; The Collected Poems of Langston Hughes, New York, Alfred A. Knopf/Vintage, 1994)

**ROTEIRO PARA QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO DE
TEXTOS (BROWN, 2001, p. 172)**

ANEXO 10

Table 11.2. Categories of questions and typical classroom questions words (adapted from Kinsella 1991 and Bloom 1956)

1. **knowledge questions:** Eliciting factual answers, testing recall and recognition of information.

Common question words: *Define, tell, list, identify, describe, select, name, point out, label, reproduce, Who? What? Where? When? Answer "yes" or "no".*

2. **Comprehension questions:** Interpreting, extrapolating.

Common question words: *State in your own words, explain, define, locate, select, indicate, summarize, outline, match.*

3. **Application questions:** Applying information heard or read to new situations.

Common question words: *Demonstrate how, use the data to solve, illustrate how, show how, apply, construct, explain, What is _____ used for? What would result? What should happen?*

4. **Inference questions:** Forming conclusions that are not directly stated in instructional materials.

Common question words: *How? Why? What did _____ mean by? What does _____ believe? What conclusions can you draw from...?*

5. **Analysis questions:** Breaking down into parts, relating parts to the whole.

Common question words: *Distinguish, diagram, chart, plan, deduce, arrange, separate, outline, classify, contrast, compare, differentiate, categorize. What is the relationship between? What is the function of? What motive? What conclusions? What is the main idea?*

6. **Synthesis questions:** Combining elements into a new pattern.

Common question words: *Compose, combine, estimate, invent, choose, hypothesize, build, solve, design, develop, What if? How would you test? What would you have done in this situation? What would happen if ...? How can you improve ...? How else would you ...?*

7. **Evaluation questions:** Making a judgment of good and bad, right or wrong, according to some set of criteria, and stating why.

Common question words: *Evaluate, rate, defend, dispute, decide which, select, judge, grade, verify, choose why. Which is best? Which is more important? Which do you think is more appropriate?*
