

## "A linguagem, o sujeito e o currículo no pós-estruturalismo: reflexões para a prática de leitura em Língua Estrangeira."

Cesar Roberto Campos Peixoto

### **Resumo:**

O objetivo deste artigo é apresentar algumas das possíveis implicações da visão pós-estrutural sobre a linguagem, o sujeito e o currículo para a prática de leitura na sala de aula de língua estrangeira. Iniciamos nosso trajeto fazendo algumas perguntas em relação ao que seja o pós-estruturalismo e apresentando o movimento em relação ao qual a perspectiva pós-estruturalista tece várias críticas e questionamentos: o estruturalismo. Em seguida, expomos as concepções de linguagem e sujeito da perspectiva estrutural, apresentamos os deslocamentos feitos pelo pós-estruturalismo em relação a essas concepções e como se configuraria um currículo de natureza pós-estrutural em vista desses deslocamentos. Feito isso, passamos, então, à exposição de algumas das possíveis implicações que as concepções de linguagem, sujeito e currículo presentes no pós-estruturalismo podem ter para a aula de leitura em língua estrangeira.

### **Abstract:**

The objective of this article is to present some of the possible implications of the post-structural view on the language, the subject, and the curriculum for the practice of reading in the foreign language classroom. We start by making some questions about what the post-structuralism can be and presenting the movement which was the target of post-structuralism's criticism: the structuralism. Next, we present the structuralism's conceptions of language and subject, the displacements done by the post-structuralist perspective in relation to those conceptions, and then we make some comments on how the nature of a post-structuralist curriculum would be. Finally, we concentrate on some of the possible effects of post-structuralism's conceptions of language, subject, and curriculum on the foreign language reading classroom.

**Palavras-chave:** linguagem, sujeito, currículo

**Key-words:** language, subject, curriculum

**Mots-clés:** langage, sujet, programme d'études

**Palabras-llave:** lenguaje, sujeto, plan de estudios

## INTRODUÇÃO

**N**o campo da teoria educacional pós-crítica curricular, vários são os movimentos que, de uma forma ou de outra, questionam as grandes narrativas da modernidade, a concepção de que o significado é uma entidade colada no significante, a noção de que cultura, poder e saber são elementos desconectados um do outro, a idéia de um sujeito autônomo e livre e o foco na tolerância e no respeito que silenciam as relações de poder e torna superficiais debates e temas relacionados a questões de gênero, raça, etnia e sexualidade.

Dentre os movimentos que fazem parte do cenário descrito acima, está o pós-estruturalismo. De um modo geral, este movimento está ligado a teorias a respeito da linguagem e do processo de significação, que vão de encontro ao paradigma estruturalista. Com essas teorias e deslocamentos feitos em relação ao paradigma estrutural, o pós-estruturalismo tem nutrindo discussões que, direta ou indiretamente, têm influenciado o que se entende por linguagem, sujeito e currículo, provocando, assim, novos posicionamentos no que concerne ao ensino-aprendizagem, por exemplo, de leitura em língua estrangeira.

Nossa proposta é, então, verificar como as críticas e os questionamentos feitos pelo pós-estruturalismo em relação às concepções de linguagem, sujeito e currículo do movimento estrutural podem, de uma forma ou de outra, influenciar a prática de leitura na aula de língua estrangeira. Para que façamos isso, iniciamos nosso trajeto fazendo algumas perguntas em relação ao que seja ou possa ser o pós-estruturalismo e apresentando o movimento ao qual ele se opõe. Feitas as considerações sobre as concepções supracitadas, partimos, então, para algumas das possíveis implicações que um trabalho com leitura em língua estrangeira poderia apresentar, com base nos deslocamentos feitos pela perspectiva pós-estrutural.



## **PÓS-ESTRUTURALISMO: DIFERENÇA, SABER-PODER**

O que é o pós-estruturalismo? É simplesmente um movimento que vem após o estruturalismo? Quando começou? O que questiona? Por que questiona? Como questiona? Quais deslocamentos são feitos em relação ao que se convencionou chamar de estruturalismo? Essas são as perguntas que a princípio servem como ponto de partida, para que nós desenvolvamos nossas reflexões.

Tendo surgido na França durante a década de 1960, o pós-estruturalismo, segundo Silva (2005: 118), é definido como “uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo”. Com este, o pós-estruturalismo, segundo o autor, tem em comum a ênfase conferida à linguagem enquanto “sistema de significação”, mas, ao mesmo tempo, age no sentido de afrouxar a noção de fixidez dada pelo paradigma estrutural a esse sistema. Vejamos com mais detalhes essa perspectiva estrutural em relação à linguagem e, depois, os deslocamentos feitos pela visão pós-estrutural.

O movimento estruturalista, que predominou durante as décadas de 1950 e 1960 (idem), esteve presente em diferentes áreas, tais como a psicanálise, a antropologia e a lingüística. De acordo com Pinar *et al* (2004: 452-453), em linhas gerais, o estruturalismo é considerado uma espécie de

método de análise e orientação filosófica que privilegia as estruturas ou conjuntos de relações em detrimento dos fenômenos específicos que emergem, são constituídos e que derivam suas identidades a partir dessas estruturas e conjunto de relações<sup>1</sup>

Para exemplificar isso, os autores (idem) afirmam que, se um fenomenologista investiga a educação a partir da perspectiva e experiência de um professor ou de um aluno, um estruturalista consideraria, por exemplo, apenas as estruturas subjacentes que, além de invariáveis, moldariam a experiência educacional do aluno e do professor, independentemente de quem eles sejam e da história particular de cada um. A partir disso, podemos dizer que o que interessa para o estruturalismo é encontrar, identificar o sistema responsável pela criação do sentido e que esse trabalho é de caráter homogeneizador, uma vez que, se

considerarmos a situação dada como exemplo, ele desconsidera as especificidades das experiências, sejam elas lingüísticas ou não, dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Como dissemos, a lingüística foi uma das áreas nas quais o estruturalismo esteve presente e ela, principalmente pelos trabalhos de Ferdinand de Saussure, é considerada como um dos principais pontos de fuga que dão corpo às teorizações da perspectiva estruturalista no que concerne aos estudos da linguagem.

As investigações saussurianas têm como característica principal o relevo dado às normas e preceitos de constituição estrutural da linguagem que é concebida a partir da dicotomia língua *versus* fala (Silva, 2005). Nessa dicotomia, o foco de Saussure é o sistema lingüístico, ou seja, a língua, que é definida como o “sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular” (idem: 118).

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

Com tais regras, delimitações e outras dicotomias, o “objetivismo abstrato” saussuriano (Bakhtin, 2006: 87), serviu de base, então, para as análises e trabalhos desenvolvidos em outras áreas como as já citadas e, também, na filosofia, ciências sociais e teoria literária.

Segundo Cherryholmes (1993: 147), as análises e trabalhos que seguem os princípios estruturalistas têm interesse, por exemplo, em “categorias e classificações de um argumento, mito, romance, poema particular,..., do conteúdo do livro didático, guias curriculares, testes, e assim por diante”.

Silva (op. cit.) ilustra a presença desses princípios nas análises de Levi-Strauss sobre mitos e nos trabalhos de Roman Jakobson no campo da narrativa



literária: há variação na superfície, mas o pano de fundo (a estrutura) é sempre o mesmo.

A essa altura, podemos, então, perguntarmo-nos qual (quais) deslocamento(s) o pós-estruturalismo faz em relação ao paradigma estrutural, já que ambos partilham, como já foi dito, o caráter relevante conferido à linguagem enquanto sistema de significação.

Já no início de nossas considerações, com base em Pinar *et al* (2004), indicamos o que interessa ao estruturalismo: a procura e identificação do sistema que é responsável pela criação do significado. Podemos afirmar, novamente recorrendo a esses autores, que um dos deslocamentos feitos pelo pós-estruturalismo em relação a essa identificação diz respeito a uma recusa, ou seja, a uma ação que repudia, desmonta e revela a variabilidade e contingência de tal sistema.

A partir de Silva (*idem*), podemos dizer que o deslocamento, em linhas gerais, feito pelo pós-estruturalismo em relação à perspectiva estrutural diz respeito à passagem de uma noção de fixidez e rigidez da significação para uma na qual a linguagem é fluida, contingente e instável. Essa concepção de linguagem enquanto sistema marcado pela fluidez e instabilidade é reflexo do questionamento feito por vários intelectuais sobre as teorizações homogeneizantes, racionais e dicotômicas do estruturalismo. Dentre esses intelectuais que fazem parte ou que têm seus trabalhos associados ao pós-estruturalismo estão Jacques Derrida e Michel Foucault.

A contribuição de Derrida diz respeito ao texto escrito (Cherryholmes, *op. cit.*) e é caracterizada pela crítica à suposição de que “o significado de um texto está localizado em suas oposições e nas cadeias de palavras e definições identificadas pela análise estrutural” (*idem*: 152).

Apesar de aceitar a tese saussuriana sobre a diferença que os significantes estabelecem uns em relação aos outros para que os mesmos possam existir (Silva, *op. cit.*), Derrida propõe que o significado, por sua vez, não está fixo no significante. Na verdade, ele está disperso, “indo da palavra para a definição, para as definições de palavras na definição, e assim por diante” (Cherryholmes,

1993: 152), como, por exemplo, num hipertexto com seus *links* apontando para outros *links*, outras palavras, definições, outros hipertextos.

O questionamento derridiano sobre a perspectiva estruturalista de Saussure propõe, a partir dessa dispersão, que o significado está presente como um “traço” (Woodward, 2000: 53), sendo gerado por meio da “différance” (diferimento, adiamento). Por ser sempre adiado, o significado “está sujeito ao deslizamento” (idem) e, dessa forma, não pode ser dado como fixo e determinado.

Já Foucault, indo de encontro à noção de poder marxista, ou seja, o conceito de poder enquanto propriedade ou posse, sugere que a referida noção seja trabalhada como um elemento, uma força dinâmica em constante circulação por todos os campos sociais dos quais participamos ou não.

Por ser dinâmico e estar presente em todo lugar, o uso e/ou prática do poder acaba criando determinados saberes que, uma vez institucionalizados e postos em circulação, geram efeitos de poder e de verdade (Araújo, 2007). Nesse processo, poder e saber são interdependentes, sendo o segundo uma espécie de manifestação de um querer ou desejo do primeiro, com este fazendo uso do saber e situando-se “na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo” (SILVA, 2005: 120).

A interdependência entre poder e saber é articulada por meio de discursos, ou seja, conjuntos de enunciados que se apóiam ou têm base na mesma formação discursiva (Foucault, 1986). Além dessa articulação, a noção de discurso foucaultiana “chama a atenção para o papel exercido pela linguagem como elemento de constituição da realidade e sua cumplicidade com relações de poder” (Silva, 1995: 249). Ao contrário, então, do caráter a-histórico, fundacional e invariante da perspectiva estruturalista em relação à linguagem, a noção supracitada é socialmente e historicamente contingente, uma vez que leva em consideração a linguagem enquanto construção sócio-política e não como um puro sistema homogêneo de relações (PINAR *et al.*, 2004).

Dessa forma, contrariamente à concepção de linguagem de natureza estruturalista, o pós-estruturalismo não considera a linguagem como uma ferramenta neutra que, simplesmente, dá acesso à



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

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

Além da questão da linguagem, o pós-estruturalismo também tece algumas críticas em relação à concepção de sujeito “centrado e autônomo do modernismo e do humanismo” (SILVA, 2005: 117).

Apresentando raízes renascentistas e tendo sido consolidada por meio do pensamento iluminista, a modernidade apresenta como algumas de suas palavras-chave a racionalização, homogeneidade, indivisibilidade, fixidez e o essencialismo.

A racionalização, apontada por Pourtois & Desmet (1997: 23) como um dos aspectos mais marcantes do pensamento moderno, é considerada, nessa perspectiva, o alicerce “da vida pessoal e coletiva”. Seria colocando a razão como fundamento de todas as coisas que poderíamos, conforme o paradigma da modernidade, eliminar as desigualdades e, conseqüentemente, alcançar a estabilidade em todos os campos sociais (família, escola, trabalho, etc.) dos quais fazemos parte.

O sujeito, na perspectiva moderna é, então, homogêneo, consciente, indivisível, centrado. Em suma, um ser monolítico. É o sujeito ideal da instituição moderna educacional que, de acordo com Silva (op. cit.: 111-112), tem, como grande meta, a transmissão do “conhecimento científico” e a formação de “um ser humano supostamente racional e autônomo”. É esse sujeito que, guiado pela ordem e pelo controle, garante o progresso de toda a estrutura social.

O pós-estruturalismo, no entanto, vai de encontro a essa concepção, afirmando, dentre outras coisas, que esse sujeito não tem “nenhuma propriedade essencial ou originária” (idem: 120). Fundamentando-se em Foucault, Silva (idem) argumenta que, na perspectiva pós-estruturalista, “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social”.

O que temos então é um descentramento do sujeito: desloca-se de uma perspectiva que dá valor a uma suposta identidade coesa, monolítica e coerente, origem do que diz e de suas vontades, para uma na qual o sujeito é uma espécie de lugar onde vários construtos sócio-culturais e formações discursivas agem entrecruzando-se e entrando em conflito constantemente. Segundo Veiga-Neto (2005:53), numa perspectiva foucaultiana, “o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes”.

Ainda podemos acrescentar, com relação a essa concepção de sujeito advogada pela perspectiva pós-estrutural, que o indivíduo não é senhor de seu discurso nem de suas vontades, pois ele é interpelado pela ideologia, “condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (Orlandi, 2001: 46), que se materializa no discurso e este, na língua (gem). Como frisa a autora (idem: 48),

a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem. No entanto nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente

Interpelado pela ideologia, o indivíduo teria, nessa perspectiva, a ilusão de ser origem do que diz, mas, na verdade, ele faz o que é exigido que seja feito e dito devido à posição na qual ele se encontra. E essas posições são atravessadas, como já dissemos, por várias formações discursivas que podem entrar em conflito e que se inscrevem numa ou outra formação ideológica. Em suma, podemos dizer que a



interdependência saber-poder, a interpelação pela ideologia, a cumplicidade da linguagem com relações de poder e a consideração de que o indivíduo, enquanto sujeito, só existe como um resultado de um complexo processo de produções sócio-culturais são alguns dos elementos que caracterizam o sujeito, em linhas gerais, da perspectiva pós-estruturalista.

Com a linguagem e o sujeito vistos e considerados dessa forma, como se configuraria, então, um currículo numa perspectiva pós-estrutural? Se considerarmos que a significação não é fixa e que o sujeito é descentrado, o currículo, na perspectiva em apreço, levaria em consideração as relações de poder envolvidas na produção de significado(s), conhecimento e de “verdades” (Silva, 2005). Nesse processo, estaríamos envolvidos com o reconhecimento de que “as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas” (CORAZZA, 2001: 10).

A partir de uma perspectiva derridiana, Silva (op. cit: 124) argumenta que uma atitude pós-estruturalista em relação ao currículo procuraria, por exemplo, fazer uma desconstrução dos “inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não-científico”.

É melhor mesmo que se fale em atitude do que num modelo de currículo pós-estrutural, uma vez que, entendemos nós, o objetivo não é fornecer ou preparar um molde ou uma espécie de currículo metanarrativo que representaria, então, o conhecimento de maneira totalizante. O que poderíamos afirmar é que, com base na concepção de linguagem e sujeito pós-estruturalista, as ações em prol de um texto curricular pós-estrutural não homogeneizariam o complexo sistema de identidades e posições sujeito que apresentamos e que estão em constante conflito devido às relações de poder nas quais estamos envolvidos.

Por sermos “produção histórica, cultural e discursiva sempre em processo de reconstrução” (Carlson & Apple, 2004: 29), podemos afirmar que um currículo de natureza pós-estrutural é um lugar de pluralidade de vozes sempre envolvidas em “questões de poder, história, identidades pessoais e de grupo” (Ozmon &

Craver, 2004: 352), de gênero, raça, etc. São essas questões e tantas outras afins que, numa perspectiva pós-estrutural, não podem passar despercebidas ou ser silenciadas num currículo que almeje valorizar, por meio do questionamento de “verdades”, o sujeito enquanto construção social.

O silenciamento dessas questões no currículo pode acontecer, por exemplo, por meio do discurso da tolerância que, funcionando como “uma espécie de caridade” (Hermann, 2006: 133), indica que, de um lado, existe alguém, uma cultura, um modo de ver o mundo que tolera, ou seja, que suporta a presença de outra forma de pensar, agir e ser. Segundo Derrida (2004: 137), é um discurso caracterizado por “uma marca suplementar de soberania, a boa face da soberania, que fala ao outro sobre uma posição elevada de poder, estou deixando que você exista, você não é inaceitável”.

Por trás — melhor dizer por todos os lados — dessa tolerância e, conseqüentemente, de uma suposta convivência pacífica é que o processo de silenciamento das relações de poder inerentes àquelas questões vai sendo delineado, vai ganhando espaço, corpo. Esse processo torna, então, qualquer debate ou discussão em relação a essas questões parecer um assunto sobre um reino encantado onde convivem harmoniosamente sujeitos de identidades diversas e complexas.

Um currículo que considera as noções de sujeito e linguagem a partir de uma perspectiva pós-estruturalista fica limitado a falar em tolerância e respeito, mas, pelo contrário, vai além, esposando por uma, digamos, abordagem que focaliza os “processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2005: 89).

Levando em consideração tudo o que temos exposto até o momento, vejamos, então, quais poderiam ser algumas das possíveis características de uma aula ou cenário no qual a prática de leitura em língua estrangeira teria e/ou refletiria a concepção de linguagem, sujeito e currículo pós-estrutural.



## **2. IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LEITURA)**

Considerando o que já expusemos até o momento, como se configuraria, em linhas gerais, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira num currículo com características pós-estruturalistas? Como se caracterizaria a prática de leitura com base nas concepções de sujeito e linguagem presentes nesse movimento?

Talvez, uma das maneiras de agirmos em direção a uma prática de natureza pós-estruturalista seja, já num primeiro plano, e isso valeria também para as demais disciplinas, posicionarmo-nos diante da realidade com a qual vamos trabalhar como se estivéssemos diante de um texto. Este incluiria não apenas os alunos e alunas, mas também nós mesmos, professores e professoras com nossas identidades.

Estando diante desse texto, cujo gênero não se pode precisar por que ele é contingente e repleto de histórias específicas e heterogêneas, começaríamos a fazer leituras que não poderiam ser dadas como verdadeiras e finais, pois, considerando que somos linguagem, metamorfoses lingüísticas ambulantes e que ocupamos múltiplas posições de sujeito, não poderíamos ler a nós mesmos como sujeitos monolíticos.

A cada leitura que fizéssemos, mergulharíamos em e sairíamos de nós mesmos, de definições e concepções pré-estabelecidas, para evitar práticas homogeneizantes, acríicas, de revozeamento e de simples acúmulo de estruturas. Essas leituras já representariam uma conseqüência do relevo conferido pelo trabalho pós-estrutural à linguagem e ao discurso como elementos que constituem a realidade social, permitindo uma criticidade mais voltada para a “luta política constituída precisamente na definição de campos discursivos movidos por relações de poder” (SILVA, 1995: 258).

Ao considerar a cumplicidade entre linguagem e relações de poder, a sala de aula de língua estrangeira, em termos de leitura, deixa de ser um espaço onde os textos são tratados superficialmente, ou seja, como elementos desprovidos de conflitos, sem historicidade e como meros meios para a prática de estruturas da

língua. De acordo com Carlson & Apple (2004: 36), a perspectiva pós-estruturalista sugere

que leiamos os textos por intermédio da nossa experiência de vida e da nossa posição de sujeito como (por exemplo) sujeitos marcados por classe, raça e gênero. Isso provoca incertezas tanto em termos daquilo que chamamos texto quanto em termos do que constitui a leitura de um texto

Aceitar essa sugestão pode significar, dentre outras coisas, considerar que as leituras feitas por nossos alunos e alunas e por nós, professores e professoras, são parciais (não-totalizantes), no sentido de que são construídas a partir de uma dentre as múltiplas posições de sujeito que ocupamos. Além disso, essa proposta também implica considerarmos que os próprios textos que levamos para a sala de aula são arenas onde podem estar presentes várias posições de sujeito, várias formações discursivas. Ao assumir a presença de todas essas vozes na sala de aula, também é necessário reconhecer que elas, como já dissemos, estão envolvidas em questões de poder e que, conseqüentemente, podem entrar em conflito.

É importante ressaltar que não adianta apenas assumir que existem essas várias vozes (posições de sujeito): é preciso agir de forma que elas se concretizem, façam-se realmente presentes antes, durante e após a leitura. Em relação ao texto, não adiantaria, por exemplo, levar algo para a sala de aula que supostamente seja desafiador, provocativo ou gerador de discussões, se as prováveis posições de sujeito no texto são tratadas de uma forma homogeneizante, ou seja, como uma voz monolítica. O mesmo pode ser dito em relação aos alunos: não adianta assumir que temos diante de nós uma espécie de coral repleto de vozes que diferem entre si e que cada uma delas é um universo composto por diferentes mundos (identidades), se, em nossa prática pedagógica, não há reflexos que representem o reconhecimento da existência desses mundos tão heterogêneos. Esse coral, no caso, não pode ser regido apenas por uma voz (a nossa, que também é composta por aqueles mundos), mas por todas as vozes presentes na sala de aula. Isso garantiria ao processo de leitura um aspecto dissonante, já que a sala de aula pode ser considerada, numa perspectiva pós-estrutural, uma arena de identidades em conflito. Com aspecto dissonante,



queremos dizer que a aula de leitura de língua estrangeira não é ou não pode ser um momento arquitetado para que haja uma afinação de vozes com vistas à produção de um significado ou de uma leitura única. Ao invés disso, o momento é para as diferentes leituras que são produzidas como consequência das diferentes posições de sujeito e das relações de poder.

Reconhecendo que nossas identidades influenciam, direta ou indiretamente, nossas leituras, e que nós fazemos parte de um espaço movente, a prática de leitura na aula de língua estrangeira pode envolver, por exemplo, a percepção dos possíveis conflitos entre discursos (científico, político, etc.) que possam estar presentes num texto que, digamos, trata de questões ligadas ao meio ambiente, como o aquecimento global. Muito mais do que constatar que o país “A” ou “B” é o grande responsável pela elevação da temperatura no planeta e que isso está contribuindo para o degelo das calotas polares, um trabalho de perfil pós-estrutural levaria em consideração como e qual (quais) discurso(s), nesse texto, estaria(m) articulando poder e saber e produzindo sujeitos e efeitos de verdade: “muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem” (Veiga-Neto, 2005: 22). Nesse sentido, poderíamos perguntar por que os argumentos num texto que trata do referido assunto são ditos de uma forma e não de outra, o que pode estar sendo dito e o que não está dito.

Se levarmos em conta o conceito foucaultiano de discurso nas aulas de língua estrangeira, é necessário que consideremos como os objetos simbólicos (textos, filmes, piadas, etc.) com os quais trabalhamos produzem determinados efeitos de sentido e como estes se inscrevem em uma ou outra formação discursiva. Exemplifiquemos isso com um cartaz<sup>2</sup> feito por uma suposta fã do jogador de tênis Gustavo Kuerten. Nele, além de uma foto do jogador, temos um texto no qual é dito: *“This is Guga. He is a famous tennis player. In fact, “Guga” is his nickname. His real name is Gustavo Kuerten. He is one of the best tennis players in the world! He’s great! And he is Brazilian , of course! From Florianópolis, Santa Catarina”*.

Os efeitos de sentido decorrentes da leitura do texto dependem das condições de produção do mesmo e do momento sócio-histórico no qual a leitura acontece. Comentários (efeitos de sentido) como “ele ainda está entre os melhores”, “ele está em declínio” ou “ele já fez o que tinha que fazer” gerados antes, durante ou após a leitura do texto serviriam, então, para pensar e discutir como esses efeitos e não outros estariam se fazendo presentes naquele momento na sala de aula de língua estrangeira. Isso contribuiria para a percepção de que não há *o sentido* a ser procurado e encontrado, mas múltiplas e novas leituras que podem ser feitas entre o espaço das condições de produção textual e o momento específico no qual acontece a leitura.

Agir a partir de um prisma pós-estruturalista em relação à prática de leitura na aula de língua estrangeira, de modo geral, leva-nos a perceber que para compreender um texto, precisamos fazer movimentos entre o presente e o ausente, o escrito e o não-escrito, procurando escutar, nesse processo, até os silêncios que estão no texto (CHERRYHOLMES, 1993).

Movimentar-se entre o ausente e o presente na leitura em língua estrangeira, numa perspectiva pós-estruturalista, representa, como já dito, a não aceitação de que o significado esteja colado, fixo no significante e, por conseguinte, que não podemos ser apagados e silenciados em nossa subjetividade e constituição sócio-histórica. Se essa movimentação não for considerada, um texto seria como um rio cujas águas são sempre as mesmas, e nossos mergulhos (leituras), independentemente de como nos constituímos na linguagem e do momento no qual acontecem os mergulhos, seriam iguais. É como se, ao cantarmos uma música pela centésima vez, ela causasse os mesmos efeitos em nós e nas pessoas que estivessem nos escutando, independentemente de estas serem as mesmas ou não e do momento em que estamos cantando. Na sala de aula de língua estrangeira, isso poderia ser representado com um texto sendo lido da mesma forma por diferentes alunos em diferentes salas de aula, ou seja, as experiências ou histórias de leituras de cada um não entrariam em jogo na compreensão ou interpretação textual. O significado já está lá, no texto, apenas esperando que alguém o encontre.



A repetição de uma mesma leitura, no entanto, é refutada pelo pós-estruturalismo que, ao recusar a linearidade e fixidez de significado estruturalista, sugere que os textos não falam apenas com uma voz, mas com várias (idem). Isso pode ser percebido principalmente nos hipertextos que, segundo Canagarajah (2005: xxiv) são exemplos de textos multivocais:

Em um texto da Internet descrevendo (em linguagem acadêmica) importantes descobertas sobre o DNA, teremos, simultaneamente, a voz do cientista Watson (em linguagem informal), uma caixa ao lado dando os usos legais do DNA (...), com um *link* para um testemunho (possivelmente falado em espanhol ou inglês afro-americano) de alguém liberado recentemente da pena de morte devido a evidências de DNA. Compendo e concluindo o texto, haveria uma descrição dos novos usos do DNA feitos por pesquisadores na Alemanha ou no Japão, sendo que essa descrição poderia ser ouvida na língua desses países, acompanhada por legendas em inglês.<sup>3</sup>

Assim, sendo ou não feita na internet, a leitura, na disciplina em questão e de um ponto de vista pós-estruturalista, não acontece como se estivéssemos num coral de uma só voz, mas, pelo contrário, num coral no qual a dispersão de vozes constitui a regularidade e vice-versa.

Agir em direção a uma prática que tenha um perfil pós-estrutural não implica, no caso do ensino de língua estrangeira, na idealização ou construção de um método de ensino que apresente uma suposta solução definitiva para a prática de leitura, com uma seqüência pré-estabelecida de passos a serem seguidos. Se assim o fosse, estaríamos substituindo uma metanarrativa por outra.

Os pós-estruturalistas, pelo contrário, levam-nos a pensar nossas decisões como ações provisórias, por que, se há alguma certeza, esta está alicerçada em incertezas. Isso, para a disciplina de língua estrangeira, pode representar ações de natureza mais reflexiva sobre o papel social, político e cultural que a disciplina tem no currículo do que procedimentos que mais contribuem para uma espécie de “globalização”<sup>4</sup> de todos os envolvidos no ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Globalizar no ensino de línguas é, por exemplo, pensar o idioma, as questões culturais e de poder como elementos independentes e desconectados um

do outro, ou seja, teríamos três conjuntos distintos: o conjunto dos verbos, substantivos, adjetivos,...; o conjunto contendo o Halloween, o Valentine's Day, a paella,...; e o conjunto contendo as relações interpessoais. Quando estivéssemos trabalhando com o primeiro conjunto, por exemplo, não estaríamos trabalhando com o segundo (cultura) nem com o terceiro. Podemos afirmar que essa dissociação é uma das causas da leitura acrítica na aula de leitura de língua estrangeira, ou seja, um momento no qual, segundo Wallace (1992), alunos são marginalizados enquanto leitores. Do nosso ponto de vista, não são apenas o aluno e a aluna que podem ser marginalizados, mas também os próprios professores e professoras: no caso destes, o que pode acontecer é uma automarginalização.

As reflexões pós-estruturalistas podem contribuir para um posicionamento mais crítico, menos superficial e mais questionador dos professores de línguas em relação à maneira como determinados grupos étnicos e minorias são retratadas nos diálogos e textos que compõem o material didático. Exemplifiquemos isso com um texto<sup>5</sup> que apresenta uma foto de um homem e de uma mulher que, aparentemente, estão discutindo:

Man discovered colors, invented painting.  
Woman discovered painting, invented make-up.

Man discovered speech, invented conversation.  
Woman discovered conversation, invented gossip.

Man discovered agriculture, invented food.  
Woman discovered food, invented diet.

Man discovered friendship, invented love.  
Woman discovered love, invented marriage.

Man discovered trade, invented money.  
Woman discovered money, and man was a complete mess after that

Se não houver a dissociação dos elementos supracitados e levarmos em consideração a(s) influência(s) que nossas diferentes posições de sujeito podem ter na leitura de um texto como esse, ao invés de (auto) marginalização, criaríamos um espaço, por exemplo, de questionamentos críticos sobre as maneiras por meio



das quais ocorre a construção social dos papéis do homem e da mulher. Professores e alunos poderiam, então, refletir sobre as assimetrias que podem resultar dessas construções, em que medida e como essas construções podem estar ou não sendo alteradas, quais as relações que essas construções podem ter com a divisão sexual do trabalho, sexismo, estereótipos, relações de gênero e poder. Além disso, é possível, por exemplo, pensar e refletir sobre essas relações no próprio ambiente escolar: entre alunos e alunas, professores e professoras e assim por diante. Aqui, também é importante lembrar que a percepção da concepção de linguagem e de sujeito que serve de base para o material didático do qual faz (em) parte o(s) texto(s) tem um papel fundamental para um início de uma leitura de natureza crítica. Podemos dizer que é a partir dessa percepção que o professor e a professora de línguas podem fomentar um trabalho que sirva como alicerce para conferir, além de criticidade à prática de leitura, um perfil de natureza social a disciplina como um todo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com as concepções de currículo, sujeito e linguagem do pós-estruturalismo, aqui apresentadas, os textos e, conseqüentemente, a leitura na sala de língua estrangeira deslocam-se do estado estático e de homogeneidade característicos do pensamento estrutural, para um estado fluido de constante transformação e negociação de decisões pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Um estado sempre aberto a novas possibilidades de significação, de interpretação e de leituras.

Para que haja esse deslocamento, como dissemos, os professores podem partir da percepção da concepção de linguagem que pode estar embasando a prática de leitura e procurar ler a si mesmo e a seus alunos como parte do texto

que é a sala de aula e a escola, repleta de identidades que não podem ser pensadas fora de relações de poder.

Tal percepção não implicará em uma espécie de movimento estabilizador e gerador de segurança para os envolvidos no ensino-aprendizagem da língua. Pelo contrário, representará uma tensão constante e resultante de projeções feitas entre o objetivo e o subjetivo, o certo e o incerto. Trabalhar assim não quer dizer ficar, então, a ver navios, mas, no universo de textos com os quais trabalhamos em sala de aula, posicionar-se de uma forma que não se diga “Terra (significado) à vista”, como se estivéssemos tentando descobrir significados. Trabalhar a leitura, considerando-se a perspectiva pós-estrutural de sujeito e linguagem, dá-nos, enfim, a possibilidade de continuarmos sempre navegando<sup>6</sup>, re-significando e reescrevendo os textos e a nós mesmos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. Vigiar e punir ou educar. **Revista Educação**, São Paulo, n.3, p. 26-35, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 71-92.

CANAGARAJAH, Suresh A. Introduction. In **Redefining the Local in Language Policy and Practice**. Oxford: Oxford University Press, 2005, p. xiii- xxx.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria educacional em tempos incertos. IN: HYPOLITO, Álvaro M.; GANDIN, Luís A. (orgs). **Educação em tempos de incerteza**. Tradução Helena Beatriz Mascarenhas de Souza (cap. 1 e cap. 3). Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 11-57.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 143-172.



CORAZZA, Sandra M. **O que quer um currículo:** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DERRIDA, Jacques. Auto-imunidade: suicídios reais e simbólicos. IN: BORRADI, Giovanna. **Filosofia em tempo de terror.** Diálogos com Habermas e Derrida. Tradução Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, p. 95-145.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

HERMANN, Nadja. Racionalidade e tolerância no contexto pedagógico. IN: FÁVERO, Altair A.; DALBOSCO, Cláudio A.; MARCON, Telmo. (org). **Sobre filosofia e educação:** racionalidade e tolerância. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006, p. 123-142.

MARQUES, Amadeu; TAVARES, Kátia. **New Password:** read and learn 5. São Paulo: Ática, 2002, p.40.

\_\_\_\_\_. **New Password:** read and learn 8. São Paulo: Ática, 2002, p. 193.

OGIBA, Sonia M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. IN: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 231-244.

ORLANDI, ENI P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 45-50.

OZMON, Howard A; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação.** 6.ed. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 337-365.

PINAR, William F. *et al.* **Understanding curriculum:** an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Counterpoints, 2004, p. 450-491.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna.** Tradução Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Loyola, 1999, p. 19-47.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo.2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-124.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno. IN: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

VEIGA-NETO, Alfredo J. **Foucault e a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Michel Foucault e a educação: há algo de novo sob o sol? IN: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

WALLACE, Catherine. Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom. IN: FAIRCLOUGH, Norman (org). **Critical language awareness**. Londres: Nova Iorque: Longman, 1992, p. 59-92.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

## NOTAS:

---

<sup>1</sup> No original: a method of analysis and a philosophical orientation which privileges structures, systems, or sets of relations over the specific phenomena which emerge in, are constituted by, and derive their identity from those structures and set of relations.

<sup>2</sup> Texto do livro *New Password*, destinado ao ensino fundamental (5ª série).

<sup>3</sup> No original: In a web text describing the breakthrough in DNA (in academic register) we will now simultaneously have a sound byte from scientist Watson (in casual spoken register), a box on the side giving the legal uses of DNA(...), with a link giving the testimony of someone who was recently released from death penalty because of evidence from DNA (possibly a sound byte in African-American English or Spanish), concluding with a description of new uses of DNA by researchers in Germany or Japan (sound bytes in their language, captioned in English).

<sup>4</sup> Globalização (globalização + bobo): esse termo já foi usado várias vezes, por exemplo, em textos nos quais se critica o uso desmedido de palavras de origem estrangeira, seja no português falado ou escrito. Aqui, usamo-lo no sentido de uma ação que torna os participantes da aula de leitura de língua estrangeira em pessoas acrílicas, ou seja, que lêem textos como se estes não tivessem nenhuma ligação com a política, a história, a cultura, relações de poder e saber.

<sup>5</sup> Texto do livro *New Password*, destinado à 8ª série.

