

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

MIRLEY TEREZA CORREIA DA COSTA WITSCHORECK

A Terceira Margem do Rio: reflexões sobre a formação leitora em língua estrangeira a partir de Saussure e Benveniste, na perspectiva da complexidade

CAXIAS DO SUL

2021

MIRLEY TEREZA CORREIA DA COSTA WITSCHORECK

A Terceira Margem do Rio: reflexões sobre a formação leitora em língua estrangeira a partir de Saussure e Benveniste, na perspectiva da complexidade

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutora do Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

CAXIAS DO SUL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

W826t Witschoreck, Mirley Tereza Correia da Costa

A terceira margem do rio [recurso eletrônico] : reflexões sobre a formação leitora em língua estrangeira a partir de Saussure e Benveniste, na perspectiva da complexidade / Mirley Tereza Correia da Costa Witschoreck. – 2021.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: Tânia Maris de Azevedo.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Leitura - Estudo e ensino. 3. Saussure, Ferdinand de, 1857-1913. 4. Benveniste, Emile, 1902-1976. I. Azevedo, Tânia Maris de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 81'243:37

MIRLEY TEREZA CORREIA DA COSTA WITSCHORECK

A Terceira Margem do Rio: reflexões sobre a formação leitora em língua estrangeira a partir de Saussure e Benveniste, na perspectiva da complexidade

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de doutora do Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo - Orientadora
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Profa. Dra. Carina Maria Melchior Niederauer
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Prof. Dra. Márcia Josanne de Oliveira Lira
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Profa. Dra. Maria Alzira Leite
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

A meu esposo Mauro Ronchi Witschoreck.
A Clarice, presente de Deus.
Meus mais valiosos sistemas complexos.

AGRADECIMENTOS

A Deus força e sustentação em todas as horas.

À minha família, **Marise, Ulisses, Shirley, Marley, Lucas, Maria Júlia, Mauro e Clarice** por acreditarem em todas as minhas escolhas.

À minha orientadora, **Prof^ª Dr^ª Tânia Maris de Azevedo**, que pacientemente aguardou que eu encontrasse o meu caminho.

À professora **Dr^ª Carina Niederauer** pela sensibilidade, carinho e amizade.

À amiga, irmã (daquelas que a gente escolhe) e dinda da Clarice, **Daniela Côrte Real**, por ter um coração do tamanho do mundo e me estender a mão sempre que precisei, além de ser, também, orientadora do coração deste trabalho.

À amiga **Flávia Reis de Oliveira** por ser mais que uma amiga a quem considero irmã.

Às amigas esquerdistas que mesmo longe sempre tinham uma palavra amiga **Mary Ellen Rivera Cacheado, Adriana Rodrigues e Elaine Andreatta**.

Aos amigos **Caroline Lemos, Niuana Kulmann, Carla Sasset, Gilson Palhano e João Paulo Borges da Silveira**.

À **Letícia Cancellier** pelo trabalho desenvolvido na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UCS).

Aos colegas e amigos...

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)** pela bolsa concedida.

RESUMO

O escopo desta pesquisa é (re)pensar o processo de aprendizagem e de ensino de Línguas Estrangeiras (LE) por um viés enunciativo ao dar sustentação à tese de que os postulados saussurianos (*noção de valor e de sistema*) e benvenistianos (*pessoa/não-pessoa, aqui e agora*) podem contribuir para a qualificação da habilidade leitora do estudante no nível da compreensão. Para tanto, estabeleci a concepção complexa de método como processo de construção da tese. Para Morin, o método é construído durante a pesquisa pelo caminho que se faz, pelo próprio processo de produção do conhecimento. Assim sendo, meu estudo de ordem teórica buscou o diálogo entre as teorias (e os teóricos) da aprendizagem e de teorias linguísticas com o objetivo de refletir sobre o ensino de línguas estrangeiras a partir da complexidade, e como resultado dessa discussão (articulação), construir a rede conceitual que possibilitou o esboço de uma proposta metodológica de ensino. Nesse contexto, tornou-se importante estabelecer uma visão de educação que dialoga com os princípios da complexidade. Logo, o conceito trazido para a tese foi construído a partir dos postulados de Paulo Freire e preconiza uma educação crítica e reflexiva. Ademais, discute-se, ainda, o ensino de LE pela perspectiva da complexidade ao trazer para o discurso da tese a proposta de fortalecimento da Didática de Francês Língua Estrangeira (DFLE) debatida por Christien Puren e que consiste na qualificação da formação (inicial e continuada) dos professores, bem como da prática didática dos mesmos. Na sequência, as teorias linguísticas de Saussure e de Benveniste são articuladas com a intenção de prospectar um saber para a construção de outra possibilidade de intervenção em uma dada situação-problema: a dificuldade de compreensão do discurso escrito em estudantes de LE. Finalmente, a proposta didática é esboçada a partir da criação de princípios norteadores que podem guiar tanto o processo de formação do professor, quanto a elaboração de atividades para trabalhar com o discurso escrito em sala de aula pela perspectiva enunciativa. A proposta realizada apresenta-se como um recurso potencializador para a prática didática do professor de línguas e pode possibilitar a qualificação da compreensão leitora do estudante em um ambiente formal de ensino: a escola pública.

Palavras-chave: Complexidade; Ensino de Língua Estrangeira; Enunciação; Proposta metodológica

RESUME

Le but de cette recherche est de (re)penser le processus d'apprentissage et d'enseignement des Langues Etrangères (LE) dans une perspective énonciative, en soutenant la thèse que les postulats saussuriens (*notion de valeur et de système*) et benvenistiens (*personne/ non personne, ici et maintenant*) peuvent contribuer à la qualification de la capacité de lecture de l'élève au niveau de la compréhension. A cet effet, j'ai établi la conception complexe de la méthode comme processus de construction de la thèse. Pour Morin, la méthode se construit au cours de la recherche, au long du chemin, par le processus de production de connaissances lui-même. Par conséquent, mon étude théorique a cherché à dialoguer avec les théories (et théoriciens) de l'apprentissage et les théories linguistiques afin de réfléchir sur l'enseignement des langues étrangères basé sur la complexité et, à la suite de cette discussion (articulation), construire le réseau conceptuel qui a permis d'esquisser une proposition méthodologique d'enseignement. Dans ce contexte, il est devenu important d'établir une vision de l'éducation qui dialogue avec les principes de la complexité. Par conséquent, le concept apporté à la thèse a été construit à partir des postulats de Paulo Freire et prône une éducation critique et réflexive. Par ailleurs, l'enseignement de LE est également abordé sous l'angle de la complexité en apportant au discours de thèse la proposition de renforcement de la Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE) débattue par Christien Puren et qui consiste à qualifier la formation des enseignants, ainsi que leur pratique didactique. Par la suite, les théories linguistiques de Saussure et Benveniste s'articulent avec l'intention de prospecter les connaissances pour la construction d'une autre possibilité d'intervention dans une situation problématique donnée: la difficulté de comprendre le discours écrit chez les étudiants de LE. Enfin, la proposition didactique est esquissée sur la base de la création de principes directeurs qui peuvent guider à la fois le processus de formation des enseignants et le développement d'activités pour travailler avec le discours écrit en classe dans une perspective énonciative. La proposition proposée est présentée comme une ressource enrichissante pour la pratique didactique du professeur de langues et peut permettre de qualifier la compréhension en lecture de l'élève dans un environnement d'enseignement formel: l'école publique.

Mots-clés: Complexité; Enseignement de Langue Étrangère; Énonciation; Proposition de Méthodologie.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: A GESTÃO DO PROFESSOR.....	113
FIGURA 2: A PROPOSTA METODOLÓGICA.....	143

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – OS PRIMEIROS QUATRO PRINCÍPIOS.....	116
QUADRO 2 - OS OUTROS TRÊS PRINCÍPIOS	128

LISTA DE SIGLAS

AGT	Abordagem Gramática Tradução
ASL	Aquisição de Segunda Língua
CECR	Cadre Européen Commun de Référence
CLG	Curso de Linguística Geral
DALF	Diplôme Approfondi en Langue Française
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DELF	Diplôme d'Études en Langue Française
DLE	Didática de Língua Estrangeira
ELG	Escritos de Linguística Geral
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FLE	Francês Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LE	Língua Estrangeira
MC	Método Comunicativo
MEC	Ministério da Educação
MT	Metodologia Tradicional
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
Seduc- AM	Secretaria Estadual de Educação do Amazonas
SGAV	Structuro-Global-Audio-Visual
SL	Segunda Língua
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFS	Universidade Federal de Sergipe
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	UM PANORAMA DA TESE.....	11
2	TEIA TEÓRICA: OS PRIMEIROS FIOS	17
2.1	CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ONTEM, O HOJE E O.....	17
2.1.1	<i>Tecendo redes: a (in)visibilidade do ensino de Francês</i>	<i>24</i>
2.1.2	<i>Tecendo redes: o Amazonas.....</i>	<i>27</i>
2.1.3	<i>Tecendo redes: a educação crítica.....</i>	<i>29</i>
2.2	UM GALO SOZINHO NÃO TECE O AMANHÃ: O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE	34
2.2.1	<i>Complexidade: conceitos de base.....</i>	<i>39</i>
2.3	APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE	42
2.3.1	<i>Língua(gem) como sistema complexo</i>	<i>42</i>
2.3.2	<i>A corrente americana: os sistemas adaptativos complexos</i>	<i>45</i>
2.3.2	<i>A corrente francesa: por uma didática complexa.....</i>	<i>47</i>
3	UM SABER PROSPECTIVO: UMA PORTA PARA ATRAVESSAR E NÃO UM LUGAR PARA FICAR	56
3.1	SAUSSURE/COMPLEXIDADE: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL.....	64
3.1.1	<i>A abertura do sistema.....</i>	<i>65</i>
3.1.2	<i>As relações externas</i>	<i>70</i>
3.1.2	<i>As relações internas</i>	<i>72</i>
3.2	UM SABER PROSPECTIVO: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA.....	78
3.2.1	<i>Concepções e níveis de leitura.....</i>	<i>80</i>
3.2.2	<i>A perspectiva enunciativa: Benveniste e suas contribuições</i>	<i>89</i>
3.2.3	<i>A leitura na perspectiva enunciativa.....</i>	<i>97</i>
3.2.4	<i>Aprendizagem e ensino: recurso (potencializador) de mediação para a prática pedagógica do professor</i>	<i>99</i>
4	A TERCEIRA MARGEM: A PROPOSTA METODOLÓGICA	106
4.1	PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA EM LE.	108
4.1.1	<i>Os princípios.....</i>	<i>113</i>
4.2	A TERCEIRA MARGEM	131

<i>4.2.1 Algumas reflexões a partir das questões propostas e das articulações entre os princípios.....</i>	<i>139</i>
5 ESBOÇANDO UMA REFLEXÃO (NUNCA) FINAL.....	142
REFERÊNCIAS.....	146

1 UM PANORAMA DA TESE

A Terceira Margem do Rio

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. [...] As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas — passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda — descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. [...] Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim.

Guimarães Rosa

Abro minha proposta de pesquisa com a definição de narrador de Walter Benjamin em sua obra *O Narrador* (1994) para somente depois associá-la ao excerto de Guimarães Rosa que trago na epígrafe. Nas palavras do autor, aquele que narra pode fazê-lo de duas perspectivas aparentemente distintas: uma que parte de longe, dos caminhos que percorremos em busca do novo, do outro; a segunda finca suas raízes o mais profundo possível e faz das tradições culturais a herança das gerações futuras. Ambas, no entanto, teriam um elo em comum: a experiência.

Para Benjamin (1994, p. 198) “[...] quem viaja tem muito que contar, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe”, o marinheiro que circunda terras desconhecidas e as desvelam para o mundo. Por outro lado, “[...] também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições” (*ibidem*, p. 198), o camponês que tem como armadura a segurança e a fortaleza do conhecido. São nossas experiências, portanto, que nos definem ora como marinheiros, ora como camponeses.

Afinal, o que teria em mim, enquanto professora e pesquisadora, de camponesa? De marinheira? É desse ponto que parto para falar do meu trabalho e das relações que o constituem. Filha de retirantes nordestinos, tive a oportunidade de conhecer e morar em algumas regiões do país e, logo, desde cedo vivi em universos linguísticos e culturais dos mais diversos. Vivências que me ensinaram a respeitar a cultura do outro, a língua do outro, o

outro em sua plenitude. Certamente, minhas raízes, tão profundas que se espalharam (e se espalham) Brasil a fora, influenciaram (e influenciam) minha escolha profissional, ser professora de Língua Portuguesa e Francesa (formada pela Universidade Federal de Sergipe em 2003), meu trabalho na educação básica como professora concursada de Língua Portuguesa da rede estadual de educação do Amazonas (de 2007 a 2015), meu trabalho como professora (e depois como coordenadora e diretora) de Língua Francesa da Aliança Francesa de Manaus (2008 a 2014), ser professora de carreira de Língua Francesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas (início em 2015), e meu engajamento político do qual tenho muito orgulho (de esquerda, sempre!).

Sem isso, não poderia ter me tornado pesquisadora, pois a segurança do conhecido foi o alicerce sobre o qual edifiquei o desejo de provocar deslocamentos e caminhar em novos espaços. Diante da abertura a novas leituras, em que eu não tivesse como parâmetro somente as minhas experiências anteriores, me vi na ânsia de atravessar outras águas (e me perder neles se necessário) em busca do novo, da voz do outro que muitas vezes não queremos (ou não podemos) ouvir. Como marinheira, tenho o poder de viajar, de narrar o mundo e com ele interagir. Tal ânsia de navegar me faz pensar no conto *A terceira Margem do Rio* de Guimarães Rosa. É na busca pela terceira margem que minha tese se edifica, mesmo com a segurança de aportar nas margens do conhecido (onde ancorei, por exemplo, meu problema, justificativa/relevância e aporte teórico) procuro os pontos que o rio pode me levar a outras descobertas. A tese é construída pela metáfora de uma canoa que o rio pode levar por vários caminhos. Assim, minha viagem começa na fortaleza das margens que permitem minha partida em direção a margens desconhecidas (terceira margem).

E como narrar o mundo pelo qual navego? Não concebo resposta diferente: senão por meio da Linguagem. Para Maturana (1995, p. 233-234) a linguagem faz com que o ser humano exista em um mundo sempre aberto de interações linguísticas recorrentes, ou seja, “[...] existimos em nosso funcionamento na linguagem”. É o entendimento de que a linguagem circunda a própria existência do ser humano: “[...] a linguagem permeia, de modo absoluto, toda a nossa ontogenia como indivíduos, desde o modo de andar e a postura até a política”. Então, ao afirmarmos que nossas experiências com o mundo são mediadas pela linguagem, significa dizer que nos constituímos na e pela linguagem em uma trama de acoplamentos estruturais (MATURANA, 1995), o homem é na linguagem (BENVENISTE, 2005; MATURANA, 1995).

Nesse sentido, pesquisar é sim trazer para a narrativa tudo o que nos constituiu como pessoa e profissional até o presente, mas mais do que isso, é também um passo à frente. É

olhar para fora, para novas margens (para o que ainda se quer conhecer). Assim, o percurso do pesquisador é representado por uma teia de constituições que instiga a novos deslocamentos, a novas possibilidades do conhecer (navegar). Estar em constante interação com o mundo nos permite evoluir e nos abre para o novo, o diferente.

O entendimento de que vivemos em interação, de que somos seres inacabados e que, por este motivo, estamos em constante mudança, e, ainda, que é por meio dessas relações que nos constituímos, me faz refletir sobre minha trajetória de vida. Percebo que o que me mobilizou (e ainda me mobiliza) fez com que eu me debruçasse sobre os estudos dos processos de aprendizagem e de ensino de línguas, de forma mais específica, o de língua estrangeira¹(LE).

A partir do momento em que reconheço os movimentos recursivos em meu processo de formação que edificaram a minha maneira de conceber a língua, não vejo como esses aspectos podem não se mesclar e não influenciar a maneira de olhar o fenômeno que busco compreender neste estudo. Sou eu, com minhas experiências, refletindo sobre a aprendizagem com a intenção de construir uma proposta metodológica de ensino para uma LE. E como realizar meus objetivos se minha navegação não for capaz de tecer uma grande teia de relações? Por isso, proponho partir de uma perspectiva complexa para pensar a natureza da aprendizagem e do ensino de uma língua estrangeira. Um pilar epistemológico que me permite ver “[...] a língua em uso não como um sistema atemporal, fechado, autônomo e fixo, mas como um sistema dinâmico que emerge e se auto-organiza a partir de padrões recorrentes do uso da língua [...]” (LARSEM-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 111) ou seja, um “[...] sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade” (PAIVA, 2014, p. 144) . Ou seja, um sistema em que interagem, por exemplo, aspectos dos mais diversos: cognitivos, psicológicos, sociais, idade, sexo, motivação, interesses, políticas linguísticas, etc.

Pensar nessa perspectiva me distancia da visão de língua como conjunto de estruturas dissociado de ações sociais e culturais e me aproxima da perspectiva que concilia teorias de aprendizagem que tratam do fenômeno da aprendizagem de LE. Por sua vez, me faz considerar que os processos de aprendizagem e de ensino ocorrem também em constante movimento entre aspectos dos mais variados (contextos e mediações diversificados), o que

¹ Neste estudo, uso a expressão *língua estrangeira* de forma intercambiável com a expressão *segunda língua*, sem fazer distinção entre elas.

comprova a sua não-linearidade. O ensino, nessa direção, não centra as atividades em atratores fixos como, por exemplo, o ensino pautado na gramática e na formação de hábitos automáticos, mas possibilita que a aprendizagem seja rica em potencialidades (aulas que instigam o interesse do aluno), um movimento que propicia a participação do aluno.

Assim, como um *continuum* de minhas experiências na Área e diante do meu problema de pesquisa, avanço para os estudos sobre os desdobramentos nas salas de aula em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras à luz do Paradigma da Complexidade ao perguntar: A partir da compreensão de como a aprendizagem ocorre com base na perspectiva complexa, como propor uma pesquisa que repense e ressignifique o processo de ensino da habilidade de leitura em LE com base em pressupostos da Linguística da Enunciação no nível da compreensão leitora? Logo, meu objetivo geral é o esboço de uma proposta metodológica que pretende elaborar uma transformação didática de pressupostos saussurianos e benvenistianos ao propor uma abordagem de ensino voltada para a formação de professores de LE de escolas públicas². É uma tentativa de aproximar uma teoria linguística para pensar e qualificar o processo de aprendizagem e de ensino e de uma LE. E por que não seria possível? Novos desafios nos instigam a superar barreiras, e essas foram as escolhidas por mim. Mas, antes, seria oportuno esclarecer alguns pontos dessa caminhada.

O primeiro deles considera que embora eu perceba o ensino de línguas como um processo complexo e, portanto, interdependente com outros fatores, bem como considere que o processo de leitura pressupõe a interação autor/texto/leitor na construção dos sentidos, vejo também, a necessidade de destacar que a leitura exige que o leitor avance em sua caminhada em pequenos passos, cada um a ser vencido em um dado momento. Significa dizer que o processo de leitura concretiza-se em níveis hierárquicos (decodificação, compreensão e interpretação) e dependentes (AZEVEDO, 2016, p. 75). A relação entre eles pode garantir inferências e movimentos que nos permite ler e interagir com o mundo, ou seja, estabelecer de forma coerente as relações que construímos entre o texto e a realidade que nos cerca (outras teorias dão conta desses aspectos). No entanto, centrar meu estudo na compreensão leitora não o isola de sua teia de relações, trata-se de uma escolha epistemológica para aprofundar os conhecimentos nesse nível específico. Para Moraes (2003), se separamos algum fio dessa teia estaremos apenas eliminando outros aspectos na tentativa de delinear cada um. Assim, não existem partes isoladas em um texto, portanto, também não, no texto escrito.

² A escolha por professores de LE de escolas públicas justifica-se pela necessidade de formação de professores após o surgimento de escolas bilíngues no estado do Amazonas, processo narrado no primeiro capítulo desta tese.

O segundo ponto é de extrema importância para a minha pesquisa. Destaco que meu estudo não tem como foco de interesse aprofundar as diversas perspectivas de abordagem da teoria da complexidade e, sim, buscar no paradigma da complexidade a lente para pensar o fenômeno estudado como algo em constante movimento, apresentado em suas teias de relações. Um caminhar em busca de uma consciência baseada na inter-relação e na interdependência dos fenômenos da natureza. É um olhar que não pode ser linear e nem fragmentado, “[...] é um pensamento que busca a totalidade, as interações, a integração para o encontro de soluções para os problemas e os desafios apresentados em nosso dia-a-dia” (MORAES, 2003, p. 27).

Depois de esclarecer aspectos que contribuem para o caminhar da pesquisa, esboço o processo de construção da tese que se deu a partir da concepção complexa de método. Para Morin (2002, p. 36), “[...] o método só se pode construir durante a pesquisa; ele só pode emanar e se formular depois [...]”, o que faz com que o método seja construído pelo caminho que se faz, pelo próprio processo de produção do conhecimento. Assim sendo, meu estudo de ordem teórica buscou o diálogo entre as teorias (e os teóricos) da aprendizagem e de teorias linguísticas com o objetivo de refletir sobre o ensino de línguas estrangeiras a partir da complexidade e como resultado dessa discussão (articulação) esboço uma proposta metodológica de ensino.

Para Morin (2001, p. 250) o conceito de método está atrelado ao de estratégia. Ou seja, na busca pelo conhecimento, sugere que as pessoas dispunham de estratégias que se baseiam em decisões tomadas no percurso das situações e que não são necessariamente previstas. “[...] Em outras palavras, a estratégia constrói-se, desconstrói-se, reconstrói-se em função dos acontecimentos, dos riscos, dos contra-efeitos, das reações que perturbam a ação iniciada” e que assim se distancia do que o autor define como programas, conjunto de instruções determinadas e previstas para se alcançar um dado resultado.

Nessa caminhada, portanto, como estratégia, apresento no segundo capítulo o contexto enunciativo da escritura da tese, no qual articulo autores como Freire e Gallo para tecer os primeiros fios da minha rede teórica. Um espaço dedicado à reflexão do fazer ciência em um momento político, econômico e socialmente instável que tanto questiona e julga a produção do conhecimento ao promover seu apagamento. Fazer tal reflexão é momento (ou pretexto) para discutir o conceito de Educação a partir de Freire adotada no estudo.

Ainda no capítulo segundo, narro sobre a (in)visibilidade do ensino da língua francesa no país. Parto da sua retirada enquanto componente curricular ao longo de várias décadas até seu ressurgimento na recém-criada (em 2016) escola bilíngue no estado do Amazonas. Fazer

essa relação entre o passado e o presente é justificativa para minha escolha de pensar uma proposta de ensino voltada para um contexto formal de ensino (que pode ser estendido a qualquer ambiente formal, por exemplo, aulas particulares on-line ou presencial), no caso as escolas públicas e , sobretudo, preocupada com a formação dos professores que nelas atuam.

Articulo o que exponho até aqui com a teoria da complexidade que não apenas alicerça e permeia o conceito de Educação a partir de outro paradigma, quanto fortalece a discussão sobre o ensino de francês pela perspectiva complexa. Faço uma discussão sobre o fortalecimento da disciplina Didática de Francês Língua Estrangeira (DFLE). Área que, baseada na complexidade, preocupa-se com a transformação (mudança) da prática didática do professor ao ressaltar a importância de priorizar a formação inicial e continuada do professor.

No terceiro capítulo, em uma perspectiva complexa, proponho um saber prospectivo de teorias linguísticas: a de Saussure (noção de valor e sistema) e a de Benveniste (noção de subjetividade e pessoa, espaço e tempo) para que estas sirvam de alicerce para a articulação entre a teoria e a prática pedagógica do professor. Começo validando a relação Saussure/Complexidade porque considero a língua um sistema aberto e, portanto, vivo. Continuo com a discussão sobre como a aproximação de Saussure com a complexidade poderia contribuir para qualificar a compreensão leitora do aluno ao propiciar um distanciamento de um ensino pautado na gramática.

Ainda no terceiro capítulo, destaco os conceitos de aprendizagem e de ensino em duas dimensões. A primeira voltada para a formação do professor em que o mesmo precisa conhecer as teorias da aprendizagem para poder pensar em como ensinar. Nessa dimensão, o conhecimento teórico serve como recurso potencializador para a prática pedagógica. A segunda dimensão refere-se a pensar em como o aluno aprende, quando o professor é convidado a intervir em situações-problema em sala de aula e exercer o ensino propriamente dito. Significa que o professor precisa entender como o estudante aprende para poder saber como agir/intervir.

No quarto e último capítulo da tese, esboço uma proposta metodológica na qual articulo a formação de professores ao conhecer, tanto teorias linguísticas, quanto de aprendizagem (e o capacita a intervir na sala de aula) e a prática didática do professor. Na dimensão da prática didática proponho princípios norteadores que contribuem para a elaboração de questões ao se trabalhar com o discurso escrito em sala de aula. Na sequência, apresento quadro ilustrativo de trabalho com um dado texto em língua francesa em que comento as questões elaboradas em uma prova de proficiência e depois proponho possíveis questões que explorem os princípios propostos.

2 TEIA TEÓRICA: OS PRIMEIROS FIOS

Tecendo a Manhã.
"Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo entrem tenda, onde todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão"

João Cabral de Melo Neto

2.1 CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ONTEM, O HOJE E O...

A epígrafe deste capítulo nos provoca a reflexão de que a construção da manhã ou, por analogia, de uma sociedade mais justa e igualitária, só é possível com o entendimento de que os indivíduos que a constituem precisam agir em conjunto para provocar mudanças. Para Freire (2001, p. 48) “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, ou seja, um único canto não tece sozinho a teia capaz de proteger da escuridão, da ignorância e da opressão. É no encontro do individual com o coletivo que o indivíduo se empodera. Seria, então, o engajamento, a força motriz de uma sociedade do pertencimento? Se sim, é preciso reconhecer que os deslocamentos engendrados pela ação coletiva são construídos nos entremeios da pluralidade das relações do ser humano com o mundo e podem provocar mudanças.

Com a crença de que um galo sozinho não tece a manhã e entendendo que assim também é a Educação (como um direito de todos) inicio minha escritura e estabeleço os caminhos que decido percorrer neste primeiro capítulo. E aqui são três: o **Ontem**, o **Hoje** e o **Amanhã**. Começo, então, a discorrer sobre Educação com a lente do **Hoje**. Uma desordem cronológica que o texto, por si só, se encarregará de explicar as conexões, daí a articulação da proposta de Freire com a de Morin (em os Sete Saberes) que em diálogo permitem aproximações e avanços no pensar sobre a educação no Século XXI.

Olhar para o **Hoje** é importante porque a partir dele determino o espaço enunciativo de construção da tese (De onde escrevo? Para quem escrevo? E o que pretendo?), bem como, estabelecimento de inferências, críticas e reflexões acerca da Educação. Começo com o ano de 2019, marcado pelo início do (DES)governo do presidente Jair Bolsonaro. Período que considero uma verdadeira aula de como ‘**des**constituir’ um país: apagamento de grupos considerados minorias (negros, índios, comunidade LGBTQI+ etc.); naturalização de desastres ambientais; reforma da previdência; banalização da violência; o descaso com a vida durante a pandemia Covid 19, entre tantos outros ‘interesses’ de quem está no poder. Por isso me pergunto: é o conhecimento gerado pela atual instabilidade política em que o país vive (marcada por retrocessos) que vai ditar as novas ações em termos de educação?

Ao falar desse período cujos impactos se farão notar mais à frente, não consigo deixar de relacioná-lo com Freire (2006) que ao longo de seu texto (*Educação na Cidade*) utiliza palavras que se iniciam com o prefixo de origem latina ‘des’. A escolha pelo uso intenso de tal prefixo, que traz consigo uma carga semântica de negação, ação contrária ou mesmo separação, justifica-se pelo desejo do autor de evidenciar questões político-pedagógicas que merecem ser enfrentadas e combatidas (destaco o mesmo com o atual (**des**)governo). Assim, ao falar da **des**qualidade da educação, de ações que **des**ajudam os processos de aprendizagem e de ensino, do **des**caso com a coisa pública entre muitas outras críticas, Freire se coloca diante da necessidade de **des**velar a realidade e da **des**centralização de ações políticas no campo da educação.

E não é diferente na área da Educação e Cultura. Em nome de uma busca incessante para varrer o dito ‘comunismo’ do país contaminado pela ‘esquerda’ (de acordo com o atual **des**governo) vemos muitas ações sendo consolidadas como naturais e necessárias: congelamento de verbas para a educação por um período de 20 anos; **des**moralização do ensino público (sobretudo dos Institutos e Universidades Federais); contingenciamento de verbas para o Ensino Superior; criação de comissão de monitoramento de questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); ataques ao legado de Paulo Freire e a pretensão de expurgar a filosofia freiriana das escolas³. É o amordaçamento da escola que o presidente Jair Bolsonaro não considera censura, mas preservação de valores cristãos vinculados à igreja evangélica.

³ Muitas outras ações podem ser elencadas tais como: proposta de revisão de livros didáticos (por considerarem que a ditadura militar foi um desejo soberano da população brasileira); corte de verbas de universidades que supostamente promovem “balbúrdia” em seus *campi*; cancelamento de eventos culturais (espetáculos, festivais de cinema, filmes, etc); extinção do Ministério da Cultura; apoio a projetos como o *Escola sem Partido*.

Será que a partir dessas ações construiremos conhecimento? Vamos ignorar ou banalizar, por exemplo, o apagamento da história (enquanto ciência) a ser reescrita com base em dogmas religiosos? Que educação buscamos para o futuro? Que escola queremos para o futuro? Que escola temos hoje? São questionamentos a serem respondidos ao pensarmos a Educação para as próximas décadas. A esse cenário darei o nome de **Novo Hoje**. Para explicar o porquê dessa nomeação recorro à lente do **Ontem**.

O **Ontem**, que aqui defino como o conhecimento consolidado (como ciência), permite a compreensão dos movimentos em Educação ao longo da história até os dias atuais. Aos resultados produzidos por esse movimento histórico na atualidade chamarei aqui de **HOJE** é o que se tinha antes do atual governo. Ou seja, vivemos em um momento que podemos definir duas maneiras distintas de olhar para o presente: o **Hoje** (como resultado histórico) e o **Novo Hoje** (como resultado das novas dinâmicas no meio político e social). Traçarei as devidas explicações.

A concepção de ciência explica a relação do homem com a natureza, como apreendemos e compreendemos a realidade que nos cerca. Nesse sentido, Capra (1996, p. 25) define paradigma social como,

[...] constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza.

Dessa maneira, o modelo científico, que prevalece em um determinado momento histórico, mantém uma relação direta, tanto com as teorias da aprendizagem, quanto com as práticas pedagógicas que delas derivam. Assim sendo, em um dado modelo de educação existe um modelo de escola e ambos se fundamentam em teorias do conhecimento constitutivas de determinado paradigma (MORAES, 2003).

Para Morin (2003, p. 25) “[...] os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”, assim, a exemplo do paradigma cartesiano, o mundo passa a ser visto por uma dualidade: de um lado o sujeito e do outro o objeto. Significa dizer que uma ciência, que considere o conhecimento de forma fragmentada (como fatos isolados e independentes), pode produzir uma escola morta distante da realidade e da vida o que faz surgir “[...] seres incompetentes, incapazes de pensar, construir e reconstruir conhecimento e realizar descobertas científicas” (MORAES, 2003, p. 18).

Aqui estabeleço mais uma proximidade entre Morin e Freire porque alguns textos produzidos pelos autores (Os Sete Saberes e a Pedagogia do Oprimido, por exemplo)

permitem inferir que o conhecimento que se tem hoje não basta para enfrentar os desafios do futuro. Ao usar o termo complexidade, Morin insiste no pensamento integral, no combate aos procedimentos científicos cartesianos e lineares, provoca o abandono das certezas teóricas absolutas e insere na temática as incertezas. Morin meio que nos desarma: [...] a nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas umas das outras (MORIN, 1997, p. 15). Essa dimensão é também trazida por Freire quando ressalta e enfatiza a necessidade de diálogo, de reconhecimento do conhecimento e da leitura de mundo dos estudantes que precisam ser validados, bem como, vai dizer que a educação é um processo que deve buscar o desenvolvimento integral dos sujeitos da escola, de forma autônoma, crítica e reflexiva.

Por outro lado, se existe a preocupação com a criação de novos ambientes de aprendizagem em que o ser humano seja “[...] compreendido em sua multidimensionalidade como um ser indiviso em sua totalidade, com seus diferentes estilos de aprendizagem e suas distintas formas de resolver problemas” cria-se uma outra maneira de enxergar a Educação, valorizando “[...] as diversas dimensões do fenômeno educativo, seus aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social” (MORAES, 2003, p. 18-19). É o que Morin (2003), ao tratar da pertinência do conhecimento, destaca. Para ele, é fundamental que a educação esteja compromissada com a reforma do pensamento para que se possa organizar os conhecimentos e conhecer/reconhecer os problemas do mundo e assim pensar a aprendizagem e o ensino voltados para o Contexto, o Global, o Multidimensional e o Complexo.

Eis, então, o perigo de ignorarmos ou banalizarmos os acontecimentos atuais, pois decisões que cerceiam a liberdade de pensamento, o respeito ao próximo e os direitos dos cidadãos podem vir a servir de referencial para a organização ou reorganização da sociedade, na perspectiva freireana poderíamos dizer uma **DES**organização da sociedade. Seria um retrocesso aos avanços alcançados nos últimos anos na área da Educação no país. É de conhecimento geral que a educação no Brasil ainda enfrenta sérios desafios e problemas (falta de infra-estrutura de escolas, precarização do trabalho docente, altos índices de evasão escolar, etc), no entanto, nas últimas décadas, reformas e mudanças possibilitaram avanços significativos no acesso e permanência dos alunos à escola, na criação de um sistema de avaliação estruturado e na criação de políticas, programas, planos, leis e diretrizes para melhorar a qualidade da educação nacional⁴.

⁴ Posso citar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a Lei Brasileira de Inclusão e os programas para a formação de leitores, por exemplo.

Gallo (2018, p. 1516), ao evidenciar o processo em desenvolvimento nos últimos 30 anos na Educação, em que destaca que houve consolidação de um projeto de escola democrática e republicana, fala em avanços no campo da diversidade e da inclusão. Para o autor “[...] acolher e integrar o diverso, estimular a inclusão, é uma forma de promover a cidadania” e esse é um avanço presente tanto na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (DCNs)⁵. Para o autor, um projeto social governamentalizado garante “[...] uma educação que emancipe e liberte, um processo educativo capaz de formar cidadãos livres” e “[...] institui uma escola que valoriza e inclui o diverso; a diversidade de culturas” (*ibidem*, p. 1516). A essa realidade, nascida de deslocamentos que possibilitaram que a educação passasse a ser vista como um fenômeno complexo e que consolidou avanços no projeto de governo para a Educação no país, chamo de **HOJE**.

Qual seria, então, a relação que posso estabelecer entre o que denomino de **Hoje** e o **Novo Hoje**? Recorro a Gallo (2018, p. 1518) para apresentar tal conexão. O autor, ao reconhecer o ganho democrático para a sociedade brasileira com as políticas públicas que nasceram por meio de uma *governamentalidade democrática*⁶, evidencia um contraponto: a perturbação do sistema. A *governamentalidade democrática* pressupõe que para fazermos parte do jogo precisamos fazer parte do processo e seguir as regras e condições impostas pela mesma, “[...] não somos convidados a participar do jogo; ao contrário, somos todos incluídos, queiramos ou não. É preciso que todos joguem: eis a regra democrática” (*ibidem*, p. 1516). Assim sendo, os conflitos se resolvem pela lógica do consenso da maioria o que pode fazer surgir resistências (perturbações). Para Morin a perturbação é requisito para a mudança e a transformação, ela será a responsável pelo desenvolvimento de outras ações.

Segundo Gallo (2018), a construção de uma ordem governamental inclusiva que procura tudo abarcar pode trazer uma descontinuidade, uma perturbação contra o governo da diversidade ao que ele chama de *política das diferenças* (uma lógica disjuntiva em oposição a uma lógica inclusiva). O confronto entre essas duas lógicas evidencia que a inclusão cidadã

⁵ Documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2013.

⁶Gallo (2018, p.1507) evidencia que na visão foucaultiana “[...] governamentalidade é a forma do Estado democrático moderno, de modo que dizer Estado governamentalizado é dizer Estado democrático; dizer governamentalidade é dizer democracia”. No entanto, por julgar que no contexto brasileiro nem sempre a governamentalidade esteve atrelada ao ideal democrático, cunha o termo *governamentalidade democrática*. “[...] Aqui, a democracia não andou lado a lado com a governamentalização do Estado. Este foi governamentalizado de diferentes formas, ou mesmo com traços democráticos débeis e frágeis; urgia, então, que um processo de democratização do Estado fosse implementado, através da instituição da cidadania, para que se pudesse governar de forma legítima toda a população brasileira (p. 1509)”.

não pode tudo abarcar. O que está fora pode desequilibrar um sistema aparentemente estável. Ou seja, a *governamentalidade democrática* e as políticas que dela derivam também têm o potencial de produzir sujeitos diferenciais, ou seja, produzir o múltiplo que escapa que faz a diferença e provoca perturbação. Aquilo que está fora da norma já não cabe mais!

A impossibilidade de escape (**Novo Hoje**), com ações militarizadas, positivistas e nacionalistas, pode representar mais do que retrocessos nos ganhos que o **Hoje** (alicerçado no **Ontem**) consolidou para a sociedade brasileira (sobretudo para a Educação). O **Novo Hoje** se pretende construtor da verdade absoluta (a deles, a da extrema direita, a do ‘centrão’ que tenta manter o *status quo*, a dos que se calam, etc.) e os deslocamentos por ele engendrados produzirão um **Novo Ontem** (uma nova história) marcado pelo distanciamento e apagamento da ciência e da democracia. O **Ontem** passaria, então, a chamar-se **Velho Ontem**, esquecido no tempo e à margem da nova maneira de se produzir conhecimento. Os galos seriam calados e as teias desfeitas...

E como seria o **Amanhã**? Vejo, pelo menos, dois possíveis caminhos: 1) aceitar que o **Novo Hoje** pode consolidar um **Novo Ontem** baseado em achismos, na religião e na banalização da violência entre outros. E, que a partir dessa ordem, a Educação passaria a ser reorganizada e o sistema sofreria uma acomodação (para o bem e/ou para o mal); ou 2) superar a crise do **Novo Hoje** e engendrar outras perturbações no sistema (que marquem posicionamento contra as desordens do atual governo que agravam as dificuldades enfrentadas pela Educação) e provocar a continuidade dos debates em Educação nos campos da cidadania e da diversidade. Essa é a ideia de resistência.

Vale dizer que esses movimentos não são novos, são recursivos na história da Educação Brasileira. Freire já falava sobre isso na década de 70. O autor colocava que a sociedade estava em transição. Cabe perguntar se ainda está e/ou se em algum momento deixou de estar em transição? Seria então esse **Novo Hoje** mais uma tentativa de transição? Na perspectiva de Morin, é preciso refletir sobre os erros e ilusões constantes para construir o conhecimento pertinente. Sob essa ótica é preciso olhar para esses movimentos que perturbam com ética e responsabilidade.

Minha escritura, portanto, é um desejo de posicionamento, é um não ao retrocesso, é um não àqueles que enxergam a educação como um meio para atender aos interesses de uma dada classe ou um dado grupo. Escrevo àqueles (e a eles me uno) que acreditam ser a educação um processo social capaz de libertar o indivíduo, criar conhecimento, ou seja, uma ação para a vida. Para Freire (2016), cabe ao educador uma tomada de decisão, pois não existe

educação neutra. Diante de uma ‘ordem perversa’ o educador não pode ser conivente com a minimização dos seres humanos.

Não junto a minha voz à dos que, falando em *paz*, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, ‘tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (2016, p. 99).

Ademais, reconheço, ao trabalhar na perspectiva da complexidade, a Educação como um processo social em que se busca a promoção da capacidade do sujeito de interpretar o mundo e sua qualificação para a ação (seu agir no mundo). É um processo de constituição do ser humano que ocorre pela interação, tanto entre indivíduos, quanto entre indivíduos e a realidade que os cerca. Assim, a visão de Educação sobre a qual construo minha tese parte dos princípios fundadores da Educação em Freire (2016; 2003) em que ocorre um distanciamento de uma educação bancária, de reprodução do conhecimento, em direção a uma educação libertária de criação do conhecimento. Por meio do diálogo, educadores e educandos apropriam-se criticamente da realidade e caminham em direção contrária à reprodução e à aceitação de uma realidade opressora e limitadora. Morin também se debruça em sua teoria ao estudo que valoriza o ensinar por meio do diálogo e do entendimento. Consigo perceber as teias do texto sendo tecidas na escrita. Um galo sozinho, não tece a manhã...

Assim, diante da necessidade de se repensar o processo de construção do conhecimento no mundo contemporâneo e, com ele, um paradigma educacional compromissado com a percepção global da realidade a ser transformada e capaz de promover uma nova leitura de mundo, passo a refletir sobre o fenômeno de meu estudo a partir do espaço enunciativo da complexidade: a linguagem como um sistema complexo e como essa compreensão pode qualificar o ensino de uma Língua Estrangeira (LE) em um ambiente formal de ensino: a escola pública, sem deixar de dar ênfase ao processo de formação (inicial e continuada) do professor.

Considero, então, que meu estudo pode provocar deslocamentos/reflexões em algumas direções: 1) debate sobre a multidimensionalidade dos aspectos que envolvem a educação. O que significa compreender que os fenômenos educacionais estão em constante mudança e transformação e que para intervir nas questões de educação, as ações devem ser articuladas com as mais variadas esferas que circundam a área, a exemplo: política, social e econômica entre outras; 2) de forma mais específica, o mesmo (debate) vale para as questões metodológicas que podem fortalecer o ensino público. Eu entendo que é preciso, também,

pensar sobre o ensinar de forma multidimensional, dialógica e complexa. A pensar nessa direção é que proponho minha pesquisa. Explico, olhar para o ensino de línguas estrangeiras em seus múltiplos aspectos (sejam eles, cultural, afetivo, social, histórico, linguístico, comunicativo, etc.) tem como objetivo compreender as especificidades das partes⁷ que envolvem a aprendizagem e o ensino (onde o sujeito é capaz de atuar com autonomia e refletir criticamente sobre a sociedade na qual está inserido). E, assim, propor estratégias para qualificar a habilidade leitora dos aprendizes de língua estrangeira sem dissociá-la de todos os outros aspectos capazes de interferir/agir no processo de aprendizagem de uma LE⁸. É a compreensão de que a nova visão de mundo (que pode ser o **Novo Hoje** ou a resistência a ele) nos coloca diante do fato de que as relações entre os fenômenos são dinâmicas e de que o pensamento sistêmico⁹ é um pensamento de processo¹⁰ (MORAES, 2003, p. 86-87), ou seja, um mundo em constante construção e transformação.

Logo, face ao desejo de aproximar o ensino de língua francesa, em um ambiente público de ensino, a mudanças no modo de fazer e de aprender, ao (re)pensar e ressignificar o processo de leitura, que avanço para a compreensão do espaço dedicado ao componente curricular de francês ao longo dos anos, tanto no país, quando no estado do Amazonas.

2.1.1 Tecendo redes: a (in)visibilidade do ensino de Francês

La complexité, ce n'est pas seulement penser l'un et le multiple ensemble, c'est aussi penser ensemble l'incertain et le certain, le logique et le contradictoire, et c'est l'inclusion de l'observateur dans l'observation.¹¹

Edgar Morin, 1990, p. 191

O processo histórico de (in)visibilidade do ensino da língua francesa no país foi uma das motivações deste estudo, de forma específica, o desejo de conhecer minha área de atuação. Morin (1990), na epígrafe deste item, define que a complexidade é também a

⁷ Partes da aprendizagem para Freire – como aquilo que precisa ser tomado para que a aprendizagem ocorra: leitura de mundo que precede a leitura da palavra, conhecimento de mundo, realidade na qual o indivíduo está inserido (contexto) e o desenvolvimento de uma formação crítica e autônoma (FREIRE, 1989).

⁸ Muitas metodologias de ensino de LE costumam centrar o ensino em habilidades específicas que por vezes parecem ser estanques, por exemplo, centrar o ensino na oralidade.

⁹ Usarei em meu estudo a expressão “pensamento complexo” de forma intercambiável com as expressões: “teorias da complexidade”, “estudo de sistemas dinâmicos” e “ciências da complexidade”.

¹⁰ Nesse sentido, processo é considerado como etapas ou acontecimentos em cadeia e inter-relacionados. Para Capra (1996, p. 50) “[...] na ciência sistêmica, toda estrutura é vista como a manifestação de processos subjacentes. O pensamento sistêmico é sempre um pensamento processual”.

¹¹ A complexidade, não é apenas pensar o uno e o múltiplo em conjunto, é também pensar junto a incerteza e a certeza, a lógica e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação (MORIN, 1990. p. 191)

inclusão do observador na observação e é nessa compreensão que coloco em relevo a importância do olhar do professor de língua francesa para o contexto em que vai atuar. Ser professora de francês e se reconhecer no seu espaço de ensino. Formada em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) deparei-me com a realidade de um espaço profissional pequeno (por exemplo, a própria universidade, a Aliança Francesa de Aracaju, e talvez cursos particulares que na época não conheci). A mesma situação encontrei ao retornar ao Amazonas, dessa vez para morar na capital Manaus onde o francês costumava a ser ensinado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Centros de língua da UFAM e da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), no Centro Cultural Thiago de Mello, na Aliança Francesa de Manaus e em outros cursos particulares, mas que também não estava presente nas redes municipal e estadual de educação.

Nesse cenário de apagamento do francês que não me possibilitou fazer estágio docente (dávamos aula para nossos colegas da universidade como alternativa), tampouco poder vivenciar o ensino da língua francesa na escola pública (o que não ocorreu em nenhum momento da minha vida profissional) e diante da possibilidade de ensino que se abriu com a criação da escola pública bilíngue em língua francesa em Manaus (que tratarei no item seguinte), considero importante conhecer os movimentos históricos que consolidam as políticas linguísticas de ensino de línguas estrangeiras. São essas políticas que ditam as mudanças no espaço onde nós, professores de línguas, iremos atuar, e que, como consequência, exige de todos (re)pensar a importância da língua estrangeira na escola pública. Neste estudo, meu deslocamento e deriva recai sobre olhar para o ensino de LE de maneira dialógica, reflexiva e complexa, ao destacar, também, que uma formação sólida do professor afeta (e fortalece) diretamente sua prática pedagógica. Vamos à história.

É somente no século XVIII que o ensino da língua francesa no Brasil teve início em escolas públicas e privadas do país. Nesse período, o francês passa a concorrer com o latim como língua culta e começa a ser o idioma estrangeiro preferido pela maioria do povo brasileiro. O crescimento do francês no país foi resultado de políticas de língua que atendiam o interesse político e econômico da França. Assim, o francês não apenas entra para o currículo das escolas (inclusive com a adoção de livros em Francês) como se vê crescer sua influência no espaço cultural do país com os famosos salões de festas e saraus ou mesmo com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) e da Academia Brasileira de Letras (1897).

A influência também ocorreu com a ampla difusão do modelo educacional francês no Brasil, por exemplo, o Colégio Dom Pedro II (1837), a fundação da Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras (1937), parte da então recém-criada Universidade de São Paulo e a contratação de Claude Lévi-Strauss e Roger Bastide como parte do corpo docente.

Nesse período, o inglês e o alemão também faziam parte do currículo do Colégio D. Pedro II, no entanto, o tratamento dado ao ensino de francês era maior, inclusive, vista como língua universal, era requisito obrigatório para o ingresso em cursos superiores. Assim, o ensino de inglês por não ser considerado obrigatório justificava-se apenas pelo aumento do comércio e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa sendo considerada apenas uma disciplina complementar.

Paiva (2003) evidencia que os efeitos do período pós Segunda Guerra Mundial representaram uma grande mudança no ensino de línguas no país. A língua inglesa foi ganhando espaço e o ensino do francês foi perdendo importância. A relação do Brasil com os Estados Unidos se intensificou com a vinda de missões americanas que buscavam fortalecer parcerias entre os dois países. Momento em que houve uma intensa produção cultural em língua inglesa.

O interesse pela língua inglesa aumentou depois que as mudanças na Lei de Diretrizes e Base (LDB) ocorridas nas reformas de 1961 e 1971 retiraram a obrigatoriedade de se ensinar uma língua estrangeira no Ensino Médio cabendo aos estados a decisão pela inclusão ou não nos currículos. Tal fato fez com que o inglês acabasse sendo escolhido. Oficialmente a língua francesa acaba saindo dos currículos das escolas públicas tendo seu espaço reservado a escolas de idiomas como as Alianças Francesas ou privadas.

Ao analisar o contexto sociolinguístico em que se inserem as línguas estrangeiras no Brasil faço algumas inferências que servem como reflexão primeira deste subcapítulo: 1) o ensino de língua estrangeira tem servido para instrumentalizar o cidadão para o mercado de trabalho; 2) serve como marcador de status-social; e 3) o ensino de LE é um espelho do complexo sistema econômico no qual o Brasil está inserido. Ou seja, reproduz a língua do comércio: o inglês e, no caso do Brasil, também o espanhol com a lei nº11.161 de 2005¹². Face a essa realidade, poder pensar o ensino de língua francesa em um espaço público de ensino é um caminho (e justificativa desta tese) que se abre para ações que destaquem a importância do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. De forma ampla, oportunizar o acesso à aprendizagem de línguas, e de forma específica, propor possibilidades de intervenção ao tratar de forma específica do processo de aprendizagem e de ensino da língua francesa.

¹² A lei nº11.161 de 2005 tornou o ensino de Língua Espanhola de oferta obrigatória no Ensino Médio do país.

2.1.2 Tecendo redes: o Amazonas

O breve histórico sobre o ensino de Língua Francesa no país nos faz observar que a visão clássica do termo *Política Linguística*¹³ também configurou o ensino de línguas estrangeiras no estado do Amazonas até os dias atuais e priorizou o ensino do inglês e do espanhol na rede pública estadual e municipal. Mas, deslocamentos provocados por ações que entendem o termo como ações não sistematizadas e não centralizadas em agentes oficiais para se promover políticas na área provocaram mudanças significativas nesse cenário, de forma mais específica no cenário da rede Estadual de Educação do Amazonas.

O surgimento de ações recentes (a partir de 2011) no campo das *políticas linguísticas* e do *planejamento linguístico* (implementação), no estado do Amazonas, evidencia uma urgente necessidade de reflexão sobre tais fenômenos (e também justifica essa pesquisa). Essa compreensão permite esboçarmos os contornos históricos, ideológicos e políticos de decisões que mudaram e vêm mudando o ensino de Língua Estrangeira (LE) na região, além de evidenciar a necessidade de um olhar mais específico para o planejamento linguístico, ou seja, para as decisões de implementação dessas línguas enquanto componentes curriculares. Aqui me proponho a narrar com brevidade as mudanças no palco do ensino de LE no Amazonas e como minha pesquisa se insere nesse cenário atual, o que evidencia sua relevância.

O ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) perdeu espaço, ao longo das décadas e das reformas, no currículo das escolas públicas brasileiras. No entanto, ações políticas e sociais possibilitaram o nascimento de escolas públicas bilíngues de tempo integral na capital do estado do Amazonas e a escolha de línguas estrangeiras que nunca fizeram ou não faziam mais parte do quadro de LE propostas pelo Estado em suas políticas públicas oficiais: entre elas, o retorno do francês e o aparecimento do japonês.

A reconfiguração do espaço destinado ao ensino de LE na região representa uma conquista para a sociedade e pode ser narrado por ações que começaram com a criação da primeira escola pública bilíngue em Língua Japonesa do país e, conseqüentemente, da região norte. Os movimentos de mudança começaram com o interesse do consulado do Japão em Manaus e da Universidade Federal do Amazonas¹⁴ em ampliar o espaço destinado ao ensino

¹³ A visão clássica do termo Política Linguística considera que intervenções na língua ou em contextos linguísticos são implementadas e conduzidas por autoridades políticas ou linguistas prescritivos a partir de critérios estabelecidos previamente.

¹⁴ A Universidade Federal do Amazonas criou a primeira licenciatura em Língua Japonesa da região no ano de 2010, tendo sua primeira turma constituída no ano de 2011.

do japonês na região que, além de ser caracterizada pela forte colonização japonesa, também possui um Pólo Industrial com grande demanda da língua. Tais ações que permitiram a criação da escola bilíngue em língua japonesa pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc) do estado do Amazonas também alicerçaram o surgimento de uma segunda escola de tempo integral bilíngue pública: a de língua francesa.

A escola bilíngue em Língua Francesa tem uma particularidade é uma escola militar, administrada pelo Corpo de Bombeiros da capital Manaus. Aqui não tenho o objetivo de questionar ou evidenciar posicionamento contrário ou a favor das escolas militares que começaram a surgir em Manaus anos antes do atual governo, tenho apenas o intuito de relatar fatos que caracterizaram a criação e o modelo de escola adotado para a escola bilíngue em língua francesa. O meu não posicionamento nesse caso justifica-se pela impossibilidade de conhecer o funcionamento da escola já que logo depois de sua criação deu-se minha licença para aperfeiçoamento (doutorado).

Após a criação da Escola Bilíngue que ocorreu por decisão da rede estadual de educação e do aceite do Corpo de Bombeiros da Capital para cuidar da administração da mesma, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) foi convidada para ajudar a construir o currículo do componente curricular francês, assim como a carga horária a ela destinada o que resultou em um documento oficial oferecido à Seduc pelo corpo docente do curso de francês. As dificuldades para se produzir tal documento foram de diversas ordens: 1) falta de parâmetros curriculares nacionais para o componente Francês; 2) falta de materiais didáticos ou ainda de parâmetros desejados para um currículo de escola pública já que o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD não contempla o Francês; 3) falta de informações das mais diversas: qual carga horária adequada para um ensino bilíngue? O que a Seduc entende como ensino bilíngue? O que a Universidade entende como ensino bilíngue? A Universidade teria liberdade de criar tais parâmetros? Até aonde iria a autonomia/liberdade da Universidade?; e 4) adoção de um material específico de Francês Língua Estrangeira (FLE) (fora do PNLD, uma vez que este não trata do Francês)? Ou liberdade para os professores criarem seus próprios materiais? Questionamentos que, além de demonstrar os desafios dessa ‘realidade’, destaca a relevância deste estudo face um novo contexto e suas demandas.

No documento construído constava, então, a relação de conteúdos distribuídos por séries, as habilidades esperadas que os alunos desenvolvessem no final de cada bimestre e a carga horária destinada ao componente curricular. Não foi produzido, naquele momento, um documento com diretrizes para o ensino da Língua Francesa, tampouco algo específico para a aprendizagem e ensino que se pretendesse bilíngue. Objetivo relatar os fatos sem julgá-los, a

produção realizada naquele momento atendia os objetivos primeiros de servir de orientação aos futuros professores, além de colocar a escola em funcionamento no tempo estabelecido pela Seduc. Houve, vale destacar, um esforço enorme, por parte de todos os envolvidos, em acreditar e em tornar aquela nova realidade possível, diante do grande avanço para o ensino de línguas na região sobretudo por tratar-se do ensino público.

A realidade apresentada nesse subitem tem como objetivo contextualizar o meu interesse de ocupar os espaços vazios deixados por essa nova realidade de ensino de línguas nas escolas públicas da região. E esses espaços podem ser estendidos para a área da aprendizagem e do ensino de LE. Por tal motivo, acredito que trabalhar com a qualificação da habilidade leitora pode interferir nesse contexto de duas formas: 1) qualificar o trabalho do professor que terá em mãos atividades que o façam refletir sobre sua maneira de ensinar (prática docente); 2) com atividades capazes de desenvolver a habilidade leitora dos aprendizes, com o objetivo maior de qualificar tal competência; 3) fortalecer o ensino (e o espaço dado para esse componente curricular) de língua francesa de maneira a fortalecer também as políticas linguísticas da área.

2.1.3 Tecendo redes: a educação crítica

Comecei meu primeiro capítulo com três questões centrais: 1) a ideia de coletividade que considero um fator importante nas ações que pretendam mudar o bem estar de uma sociedade; 2) a apresentação do atual momento histórico em que estamos vivendo e que marca o contexto de construção desta tese, bem como, o reconhecimento de que o conhecimento considerado de forma fragmentada reforça o ensino bancário e que, por consequência, em face dessa realidade, é preciso posicionamento; e 3) a necessidade de olhar a educação pela lente da complexidade e, assim, discutir práticas educativas progressistas. Tais questões foram centrais na escolha da visão de educação que permeia meu trabalho: a educação crítica.

Essa escolha justifica-se, por um lado, por esse modelo reconhecer o outro em seu próprio processo de formação, “[...] o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria” (FREIRE, 2016, p. 20); por colocar um decisivo não a contextos como o que estamos vivendo - nas palavras de Freire uma ideologia “fatalista e imobilizante” que precisa ser superada; e por fim, por representar uma visão aberta a múltiplos olhares da prática educativa que se pretenda crítica.

Ao escolher repensar as práticas de ensino adotadas para a aprendizagem e o ensino de uma Língua Estrangeira ao propor outra abordagem de ensino, não poderia começar de forma diferente: pensar a Educação crítica, libertária e, assim, construir uma prática educativa que com ela coadune. O desafio inicial foi, portanto, o de compreender a visão de Educação em Paulo Freire e estabelecer com ela relações com a ciência da complexidade que adoto como importante referencial teórico.

Já nas leituras iniciais, estabeleço inferências com a complexidade ao chegar ao entendimento de que a visão de Educação, em Freire, é um sistema aberto, não podemos pretendê-la como um verbete de dicionário a exemplo do trabalho dos lexicógrafos. Assim sendo, quem busca uma ‘definição’ precisa corre o risco de não enxergar a multiplicidade de elementos que edificam esse conceito em Freire. Chegar ao entendimento do que seria educação, nessa chave de leitura, passa antes de tudo pela compreensão de que a educação não se pretende fechada, é primordial ‘enxergar’ que ela se pretende livre. E que são os movimentos, em várias direções, que a constituem como tal.

Nesse sentido, e partindo da perspectiva da complexidade, o conceito de Educação em Freire (como sistema aberto) pode ser constituído pelas relações estabelecidas por dimensões interdependentes ocupadas pelos seguintes agentes¹⁵: a) o **educador** (que como ser humano deve se pretender ético comprometido com a corporeidade do exemplo), pois “[...] não há pensar certo fora de uma prática testemunhal” (FREIRE, 2016, p. 36); b) o **educando** (a liberdade do educando que podendo ir além das forças condicionantes da educação bancária, aprende ao manter vivo em si a rebeldia a curiosidade, a capacidade de arriscar-se (FREIRE, 2016, p.27); c) a **escola** como espaço cheio de significação (a exemplo das instituições públicas que costumam apresentar condições materiais que representam o descaso com o bem público e a necessidade de significar um discurso formador que respeite esse espaço) “[...] há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 2016, p. 45); d) a **política**. Para Freire (2016; 2006), Educação como experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo. Essa intervenção não é algo que podemos medir ou definir em poucas palavras. Ela acontece a partir do entendimento de que existe no ato de educar o esforço de reprodução/desmascaramento da ideologia dominante. Uma sem a outra não existe, pois a educação não é e nunca foi neutra. É o que Freire chama de politicidade da educação (a educação é política); e e) o **mundo**. Nele, o ser humano reconhece que sua

¹⁵Não pretendo aqui fechar um número específico de elementos que edificam o conceito de Educação em Freire, faço apenas uma delimitação que não se esgota em si. Outros agentes também podem fazer parte do conceito de Educação em Freire, seriam, eles: temas geradores; formação do educador; prática educativa progressista etc.

presença não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere e assume sua vocação ontológica de intervenção. Essa consciência de presença no mundo não se faz fora da tensão entre o que se herda, não apenas geneticamente, mas também, socialmente, culturalmente e historicamente. A intervenção no mundo é a luta para não ser apenas objeto e, sim, sujeito da história (FREIRE, 2016).

Segundo Freire, a Educação crítica que forma¹⁶ sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer pode ser concebida dessa forma por meio de uma prática progressista do educador que de maneira intrínseca traz à sua prática dois importantes entendimentos: a rejeição ao conservadorismo (recusa à educação bancária); e a reflexão crítica sobre a relação teoria/prática (entendimento que ensinar não é reproduzir conhecimento). O educador é visto, portanto, como ‘problematizador’ (sem se esquecer da rigorosidade metódica¹⁷), pois o ensino pressupõe: a) pesquisa e respeito aos saberes do educando; b) criticidade (estabelecimento de uma relação entre os saberes curriculares e a experiência social de cada indivíduo); c) ética (o ensino não pode estar alheio à formação moral do educando); e também o d) assumir-se como sujeito histórico e social (como ser pensante).

Outra alça desse sistema é o educando que não é mais considerado um recipiente dócil de depósito de informações, em uma educação problematizadora, ele passa a ser investigador crítico (FREIRE, 2001, p. 69). Ao ser desafiado, o educando compreende o desafio como um problema em conexão com outros em um plano de totalidade, ou seja, compreende o mundo como uma realidade em transformação. A educação como prática da liberdade resulta na inserção crítica do educando nessa realidade, pois são “[...] seres no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2001, p. 70-71).

Os postulados de Freire são permeados, também, por uma visão de escola pública popular e democrática na qual todos, que façam parte dela, se vejam envolvidos em um processo de mudança em busca de uma sociedade mais inclusiva. Segundo o autor, a escola não pode ser vista apenas como espaço físico, mas como uma janela para o mundo e, conscientes dessa importância, o opressor produz nela suas crenças e a opressão. A alternativa para a mudança é a defesa de uma práxis mais democrática nas relações sociais em que a escola é um ambiente favorável para engendrar deslocamentos. Nesse espaço podem

¹⁶ Aqui formar não significa dar forma a algo ou a alguém, no sentido de engessamento. Nas palavras de Freire “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 2016, p. 25).

¹⁷ Para Freire uma das tarefas primordiais “[...] é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 2016, p. 28).

surgir ações de defesa da autonomia do ser humano, da escola e da sociedade. “[...] A prática educativa cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas” (FREIRE, 2006, p. 34).

Ademais, a política pode perturbar o sistema e funcionar como um atrator fixo para uma educação bancária. Visões polarizadas sobre a educação coexistem “[...] de um lado, a compreensão mecanicista da história que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico” (FREIRE, 2016, p. 97). Para Freire, diante de uma educação progressista à maneira das forças dominantes cabe aos educadores progressistas um posicionamento transgressor contra a “[...] prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades” consolidada pelo discurso dominante (*ibidem*, p. 97).

Por fim, a consciência de mundo implica na compreensão de que estar no mundo é, antes de qualquer coisa, estar no mundo e com os outros. Freire (1989) fala da leitura do mundo que precede a leitura da palavra. Antes de aprender a decodificar o texto, o educando é capaz de ler o mundo (ler a vida), por isso cabe ao educador explorar o contexto cultural do educando, ou seja, é necessário aprender a ler o mundo para poder transformá-lo. Assim, por meio da educação libertária e coletivamente, o educando toma consciência de sua condição histórica, de sua realidade social e política e, ao desenvolver uma consciência crítica, torna-se capaz de transformar o mundo. Desvelamento de mundo que possibilita uma participação crítica e democrática no próprio processo de conhecimento, pois fazer história é estar presente nela e não, simplesmente, nela ser representado para que com lucidez o educando enfrente as dificuldades nos domínios econômico, social e cultural em um processo permanente de libertação.

No sistema educação, a trama é tecida pelo fio da dialogicidade. Por meio do diálogo, educadores e educandos, inseridos no ambiente escolar e conscientes de seu papel político no mundo se fazem sujeito do seu processo ao superar o autoritarismo de uma educação bancária e a falsa consciência de mundo (FREIRE, 2001, p. 75). Segundo o autor, o movimento dialógico promove o diálogo do homem com o mundo e com o outro, e é por meio dele que podemos almejar mudanças reais. “[...] Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (*ibidem*, 2001, p. 81). Para Freire o diálogo é

[...] o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de

depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2001, p. 79).

O diálogo pode contribuir com o processo de democratização da escola pública ao aproximar o educador e o educando. Por meio da relação entre eles, ações de mudança no processo de aprendizagem e de ensino (no caso da minha tese no ensino de línguas) podem ser engendradas. Dois pólos que quando “[...] se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo” (FREIRE, 2011, p. 107). Primeiro o educador precisa se dar conta do papel político-pedagógico que desempenha, um papel transformador do ambiente em que nele vai atuar. O educador precisa agir em direção a práticas que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo do educando. No ensino de línguas, pode-se partir de um resgate cultural local e regional para se compreender a cultura do outro e, assim, vivenciar o multiculturalismo de um mundo globalizado. Processo que poderia ser alcançado ou facilitado por meio da qualificação da compreensão leitora.

Depois, precisa compreender a importância da relação que estabelece com o educando e que é, por meio dela, que se estabelecem vínculos afetivos em que estarão baseadas a confiança e a ajuda mútua na construção do conhecimento. O diálogo com o educando vai contra a perspectiva da educação bancária que prioriza o depósito de informações. O professor não é mais aquele que detém o saber, ele constrói o conhecimento em um processo dialógico com o educando. Dialogar permite que, tanto o educador, quanto o educando se expressem sobre a realidade em que vivem. O conhecimento é construído de ambos os lados por meio da transformação, pois o homem é capaz de “[...] relacionar-se; de projetar-se nos outros; de transcender” (FREIRE, 2011, p. 55).

No caso do ensino de línguas, a dialogicidade permitirá a troca de experiência, de visão de mundo de compreensão do mundo que cerca o educando para que possa projetar-se na cultura do outro por meio do respeito ao que é diferente. Freire (2016) considera o homem um ser inacabado e inconcluso que precisa dessa relação com o outro para se tornar um indivíduo consciente e crítico.

Assim, a complexidade, trazida para as relações do campo educacional e compreendida como uma visão de mundo holística¹⁸, global em que se reconhece a interdependência dos fenômenos, dos indivíduos e da sociedade, pode contribuir, não apenas

¹⁸ O termo holístico é aqui definido como visão que ao considerar o todo busca a compreensão das partes e suas inter-relações. “Na ciência do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como “sistêmica”. [...] usarei “ecológico” e “sistêmico” como sinônimos, sendo que “sistêmico” é apenas o termo científico mais técnico” (CAPRA, 1996, p. 33).

para os aspectos educacionais específicos, mas também, para o resgate do ser humano. Dessa forma, o aluno passa de um ser passivo no processo de aprendizagem àquele que atua em sua realidade e constrói conhecimento. As mudanças podem valorar as questões pedagógicas e incluir inovações nos currículos e na avaliação permitindo

[...] a integração de corpo e mente, cérebro e espírito, e que, ao mesmo tempo, promovam o resgate do potencial humano, facilitando a expressão de novas formas de solidariedade e cooperação nas relações humanas (MORAES, 2003, p. 84-85).

Pretendo, portanto, inserir minha pesquisa nesse espaço de debate e mudança ao propor olhar o ensino de LE sob outra dinâmica, uma outra perspectiva. O que possibilita ao estudante o distanciamento de um conhecimento linguístico centrado no estudo de nomenclaturas e regras e a aproximação de um ensino que oportunize a compreensão entre os saberes sobre a língua, sobre o discurso e sobre as relações do homem na sociedade.

2.2 UM GALO SOZINHO NÃO TECE O AMANHÃ: O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Na ciência, o termo paradigma é constantemente usado com sentidos múltiplos¹⁹. Eis, portanto, a necessidade de começar a discorrer sobre o paradigma da complexidade determinando o sentido adotado para esse conceito nesta tese. Tomo como compreensão de paradigma científico a definição dada por Kuhn (1994, p. 225) que o considera como “[...] constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica”, que propõe novos e contínuos modelos para se compreender a realidade. Ou seja, o paradigma científico funciona tanto como uma lente que permite a leitura do mundo e a tradução do olhar e a vivência do observador (valores e crenças do pesquisador), quanto serve como referencial para a organização da sociedade.

Assim, muitos paradigmas da ciência se constituíram ao longo da história: a) o período pré-histórico, marcado pela existência de dois mundos (o real e o sobrenatural); b) o período conhecido como a Era da Teoria do Conhecimento Clássico em que se tem como consequência a negação do mundo sensível e das percepções, bem como, a exclusão do subjetivo e o sacrifício do sujeito; c) na Idade Média, com o surgimento da Teoria do Conhecimento, surge a visão teocêntrica do mundo em que a verdade era acessada por meio da fé e o homem considerado criatura divina; e d) o paradigma tradicional ou newton-

¹⁹ O termo paradigma é, por vezes, empregado com o sentido de teoria ou mesmo de epistemologia (VASCONCELLOS, 2007).

cartesiano, marcado por uma visão fragmentada e dualista do universo: mundo material e espiritual; mente e corpo; filosofia e ciência; objetivo e subjetivo; e ciência e fé (CAPRA, 1996).

A passagem de um paradigma a outro é conhecida como ruptura paradigmática da ciência e significa mudanças na visão ou concepção de mundo e de atividade científica (VASCONCELLOS, 2007). Para Capra (1996), os constantes questionamentos, que nos levam a reconhecer a crescente necessidade de se pensar a adoção de outros modelos de construção do conhecimento, nascem do desejo de se romper e se distanciar de visões estreitas da realidade e de pensamentos fragmentados. A compreensão desse desejo de ruptura advém do entendimento dos deslocamentos produzidos pelas mudanças paradigmáticas da ciência ao longo da história que, como vimos, influenciaram a estrutura e o funcionamento da sociedade.

O paradigma da complexidade que permeia meu estudo marca uma ruptura com o paradigma tradicional (conservador) caracterizado pela fragmentação do conhecimento. Na educação, tal fenômeno produziu a divisão em áreas, cursos e disciplinas, o que favoreceu o nascimento das especialidades nas mais diversas áreas do conhecimento. A prática pedagógica foi reduzida à reprodução do conhecimento que era (e continua sendo) repassado como verdade absoluta. Contexto em que os papéis do professor e do estudante são bem definidos: o estudante é silenciado ao se encontrar em um meio em que não se promove um ambiente de criação, onde se vê preso na absorção de conteúdos como resultado de uma prática docente que prioriza a mera reprodução do conhecimento; por outro lado, o professor adota uma posição de superioridade diante dos alunos. O professor detém o saber e cabe a ele transmitir esse conhecimento, o objetivo é alcançar um resultado positivo sem se preocupar com o envolvimento e a participação do estudante no processo de aprendizagem.

Nesse período, houve, também, uma perda no processo de humanização, em que a sociedade passou a valorizar a aquisição de bens materiais, a competição e o individualismo. Ao abrir-se espaço para a quantificação e comprovação de fenômenos criou-se uma sociedade submersa em uma realidade materialista que valorizava, cada vez mais, as atividades humanas. Para Moraes,

[...] apesar de todas as correntes filosóficas que continuam disputando o espaço pedagógico, o que observamos é que a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. Consequentemente, é uma escola submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes, resistindo a elas (2003, p. 50-51).

O exposto até aqui me permite inferir que a própria história produz os seus deslocamentos, seus desconfortos e conflitos. É essa inquietação com os padrões estabelecidos e vigentes que faz surgir novos caminhos e novas formas de ver e tratar os fenômenos e as situações do mundo em que vivemos. O distanciamento do paradigma tradicional começa quando ocorre uma ruptura com o modelo “[...] newton-cartesiano, fechado, fragmentado, autoritário, desconectado do contexto, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem a estímulos externos” (MORAES, 2003, p. 54). O que nos direciona para uma ciência da vida preocupada em pensar o funcionamento do mundo em contexto, em um todo mais amplo e interconectado.

Nesse panorama histórico a complexidade surge para lidar com uma visão do ser complexo e integral. O mundo passa a ser visto em sua totalidade, um todo indivisível, uma rede de relações em constante movimento de transformação. Ocorre, portanto, uma mudança na maneira de tratar o fenômeno, agora, olha-se para a dinâmica e interconexões do todo para se compreender as propriedades das partes. O conhecimento que antes era separado em blocos fixos e rígidos agora passa a ser um conhecimento em rede, tudo passa a estar interligado. No pensamento complexo, o universo material é visto como,

[...] uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados e nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia é fundamental. Todas resultam das propriedades das outras partes, e a consistência global de suas inter-relações determina a estrutura de toda a teia [...] (MORAES, 2003, p. 76).

A mudança do paradigma mecanicista para o pensamento complexo ocorreu em vários campos científicos e em diferentes velocidades, não foi uma mudança uniforme e envolveu muitas revoluções científicas (CAPRA, 1996). Darwin (1809-1882), com a obra *A origem das espécies*, mostrou ao mundo como variações individuais de um organismo podem sofrer alterações no processo natural de seleção e evolução. Einstein (1879-1955), com a teoria da relatividade, contribuiu com a quebra da noção de tempo e espaço da física clássica. Para ele, espaço e tempo não são absolutos e dependem, tanto do movimento do observador, quanto de um sistema de coordenadas, ou seja, são considerados relativos. O mundo passa a ser visto como uma rede de relações em constante movimento de transformação, como algo indiviso e ininterrupto. Para Moraes (2003, p. 59),

As descobertas relacionadas à teoria da relatividade e à teoria quântica acabaram de esfacelar os principais conceitos da visão de mundo cartesiana e da mecânica newtoniana relacionados à noção de espaço e tempo absolutos, às partículas sólidas

elementares, à objetividade científica, à causalidade e à separatividade, fazendo com que nenhum desses conceitos pudesse sobreviver às novas descobertas da física.

Capra (1996) destaca a importância da área da Biologia, da Física Quântica, da Psicologia e da Ciência da Ecologia. A Ecologia, por exemplo, propôs a integração de componentes animais e vegetais sem hierarquias. O meio deve ser visto como uma rede de relações, conceito importante para o pensamento da complexidade por ser questão central nos recentes avanços científicos. Em química, Prigogine (1984) desenvolveu o conceito de auto-organização ao tratar das estruturas dissipativas em sistemas termodinâmicos. Na área da Biologia, Maturana e Varela (1995) desenvolveram o conceito de *autopoiese*, quando um sistema se auto-estrutura e se auto-organiza de forma contínua. Ao destacar as contribuições de várias ciências evidencia-se que, para o pensamento complexo, o mundo físico é visto como uma rede de relações, conexões, tudo é fluxo e movimento. O conhecimento está em rede, não existe uma ciência superior a outra, uma hierarquia.

No entanto, para Capra (1996), embora muitos cientistas tenham contribuído para alicerçar a origem do pensamento sistêmico, foram as concepções, do biólogo alemão Bertalanffy (1901-1972), sobre sistema aberto e sua Teoria Geral dos Sistemas e, as subsequentes contribuições da Cibernética²⁰ que estabeleceram e fortaleceram esse movimento científico. Bertalanffy acreditava que os fenômenos biológicos mereciam novas abordagens, uma nova maneira de pensar e, assim, estabeleceu sua Teoria Geral dos Sistemas sobre uma sólida base biológica. Para o cientista alemão, os organismos vivos eram verdadeiros sistemas abertos que precisavam se alimentar de um fluxo contínuo de matéria e energia extraídas do meio ambiente para permanecerem vivos. Tal visão contrariava a visão de sistema fechado em constante equilíbrio térmico proposto pela termodinâmica.

Para Bertalanffy, essa visão poderia ser usada em diferentes campos de estudos em que certos princípios gerais poderiam ser aplicados a outros sistemas independentes de sua natureza. Em sua concepção, a Teoria Geral dos Sistemas ofereceria um arcabouço conceitual geral para unificar disciplinas diferentes que eram vistas, até então, de forma isolada e fragmentada.

Já a contribuição da Cibernética veio com pesquisas que levaram a conceitos importantes para a complexidade como: realimentação, auto-regulação e auto-organização. Os primeiros estudos buscavam compreender os mecanismos neurais envolvidos nos fenômenos mentais e depois expressá-los em linguagem matemática. Embora, ainda, possuísem uma

²⁰ A Cibernética é aqui entendida como a ciência que explora os padrões da comunicação e de controle por meio da 'lógica da mente' para, assim, expressá-la em linguagem matemática.

abordagem mecanicista, representavam uma mudança por abordar de forma sistêmica os fenômenos mentais. Norbert Wiener (1894-1964), por exemplo, introduziu o conceito de realimentação no sistema. Noção estabelecida por uma causa inicial que desempenha um efeito no elemento seguinte do sistema até que o último realimenta (*feedback*) o primeiro. Como a primeira articulação é afetada pela última ocorre o que é chamado de *auto-regulação* de todo o sistema o que permitiria o equilíbrio do mesmo. Já o termo *recursividade* costuma aparecer quando há a expansão da idéia de *retroação*. Com essa expressão estabelece-se a ideia de uma causalidade mais complexa em que o produto é produtor daquilo que produz,

[...] como num redemoinho, cada momento é produto e, ao mesmo tempo, produtor. Ou, como no processo de reprodução, os indivíduos, uma vez que são produzidos, tornam-se produtores do processo que vai continuar (VASCONCELLOS, 2007, p. 116).

Assim, a *recursividade* não seria representada por uma alça circular e sim por uma espiral (VASCONCELLOS, 2007; CAPRA, 1996). Vale ressaltar que para Vasconcellos (2007), tanto a Teoria Geral dos Sistemas, quanto a Teoria Cibernética, em um primeiro momento, mantiveram-se presas ao paradigma tradicional e apenas posteriormente, ambas, conseguiram se consolidar no seio de uma nova visão paradigmática com a Teoria da *Autopoiese*²¹ e a Cibernética da Cibernética.

Ao longo desse capítulo, discorri sobre o pensamento sistêmico: o pensar holisticamente o mundo. No entanto, como tenho como objetivo aproximar conceitos propostos pela complexidade do sistema linguístico, faz-se necessário abordar de forma mais aprofundada conceitos ligados a teorias da complexidade. Assim sendo, é preciso avançar para o conhecimento das propostas conceituais/epistemológicas de teóricos sistêmicos, “[...] estar familiarizado com as noções/ideias/conceitos teóricos sobre sistemas, como também poder contextualizá-los e distinguir relações entre eles” (VASCONCELOS, 2007, p. 186).

Portanto, embora em minha exposição alguns conceitos já tenham aparecido (realimentação, auto-regulação, auto-organização e recursividade) abordarei, na sequência do meu texto, esses e outros conceitos que considero importantes para pensar o ensino de língua

²¹A teoria autopoietica tem como princípio básico a noção de sistema organizado auto-suficiente. Os seres vivos possuem a capacidade de produzirem a si próprios, são sistemas autônomos que se auto-regulam e que, por meio de interações, com o meio se adaptam. Embora seja uma teoria biológica, alcançou dimensões epistemológicas com questionamentos sobre como conhecemos e o que conhecemos. O que coloca a objetividade entre parênteses e destaca nossa “[...] responsabilidade pelas realidades que construímos por meio de nossas interações na linguagem” (VASCONCELLOS, 2007, p. 249).

estrangeira pela perspectiva da complexidade e, assim, farei minhas primeiras relações com a questão central do meu estudo.

2.2.1 Complexidade: conceitos de base

Ao conhecermos a história da construção do conhecimento podemos reconhecer pressupostos epistemológicos presentes na ciência clássica, cartesiana, newtoniana e moderna. Em resumo, o paradigma tradicional da ciência sustentou-se (e sustenta-se, ainda) nas dimensões: 1) **da simplicidade** (que separa o mundo em partes para se analisar e buscar relações que sejam lineares na tentativa de se compreender o todo); 2) **da estabilidade** (de que o fenômeno é previsível e controlável); e 3) **da objetividade** (que passa a ser critério de cientificidade) (VASCONCELLOS, 2007, p. 69).

Por outro lado, o paradigma da complexidade avançou e continua avançando para os seguintes pressupostos: 1) **complexidade** (em que há a inter-relação entre os fenômenos e o reconhecimento da causalidade recursiva); 2) **instabilidade** (em que ocorre a indeterminação e a imprevisibilidade dos fenômenos e sua consequente incontrolabilidade); e 3) **intersubjetividade** (que considera que não existe uma realidade que seja independente do observador e que o conhecimento científico é uma construção social) (VASCONCELLOS, 2007, p. 101-102).

Nesse tripé, (**complexidade/instabilidade/intersubjetividade**) muitas teorias contribuíram com pesquisas importantes que edificaram o campo fértil do paradigma da complexidade e, como já anunciado na seção anterior, conhecer os conceitos que alicerçam essas teorias me permitiram traçar as primeiras inferências e relações do estudo aqui proposto. Começo, então, com a noção de complexidade e os conceitos intrínsecos a ela.

Para Vasconcellos (2007, p. 114), o pensamento complexo evita a compartimentação do saber e busca as relações entre as disciplinas o que caracteriza a interdisciplinariedade. Significa dizer que a complexidade pensa o objeto em contexto, ou seja, “[...] em sistemas complexos, cujas múltiplas interações e retroações não se inscrevem numa causalidade linear - tal causa produz tal efeito - e exigem que se pense em relações causais recursivas”. Diante desse ponto dedico-me a compreender o conceito de **sistema/não-linearidade/recursividade**.

Como venho trabalhando ao longo do capítulo, mas sem medo de ser repetitiva, reforço aqui, que o sistema é representado por partes integrantes e interdependentes que formam um todo unificado que interagem entre si para constituir um objetivo ou resultado. As

interações do sistema complexo são consideradas *não-lineares* por não representarem um padrão, por exemplo, um evento pode ser realizado várias vezes com resultados diferentes em todos eles. Já a recursividade acontece quando os efeitos e os produtos são necessários ao próprio processo que os gera. Vasconcellos (2007) explica o termo com uma comparação: o processo inflacionário. Nele, os índices de inflação, ao mostrarem aumento, fazem com que especialistas prevejam mais inflação. Ao haver divulgação dessa expectativa, agentes econômicos reagem com o aumento dos preços, como consequência, ocorre ainda mais um processo inflacionário, ou seja, as ações acontecem em espiral, como um efeito em cascata, se retroalimentam.

Neste estudo, em que avanço para as questões de aprendizagem e ensino de línguas, compreendo a Língua como um sistema a partir dos pressupostos saussurianos. Para Saussure a ‘língua é um sistema de valores’ e, assim, o é por compreender que no sistema linguístico as relações (fonológicas, semânticas e sintáticas) determinam o valor do signo. Sem as relações que estabelecem esse valor, a língua não se constitui enquanto língua, o sintagma não se concretiza porque as relações sintagmáticas²² e associativas²³ não ocorrem. A ideia de recursividade na língua está presente porque “[...] no ato de linguagem a língua tem, ao mesmo tempo, sua aplicação e sua fonte única e contínua, e que a linguagem é, ao mesmo tempo, a aplicação e o gerador contínuo da língua [...] a reprodução e a produção” (SAURRURE, 2004, p. 129). Embora a língua possua uma característica importante: a linearidade, que garante que na língua um encadeamento seja produzido um após o outro (o mesmo vale para a produção de fonemas), existe também, um caráter não-linear do sistema linguístico que pode ser caracterizado, por exemplo, nas relações sintagmáticas e associativas. O ato de fala coloca em funcionamento um sistema de possibilidades e esse processo de escolha não acontece de forma linear. Compreender tais aspectos ajudará a trabalhar com a língua para qualificar a compreensão leitora do educando.

Já a instabilidade nasce com o reconhecimento de um mundo em transformação contínua e formado por uma constante auto-organização. Muitos estudiosos reconhecem diante desse pressuposto que existe o caos, a desordem, as incertezas, os atratores estranhos e a existência de fenômenos imprevisíveis do universo. Na língua, a instabilidade concretiza-se

²² As relações sintagmáticas são aquelas que correspondem às possibilidades de combinação em uma frase. Por exemplo, quando digo “Eu vou viajar no sábado”, poderia dizer também, “No sábado, eu vou viajar”, ou ainda, acrescentar novos termos à oração, “No sábado, vou viajar cedo”.

²³ As relações associativas são aquelas que correspondem às possibilidades de seleção das palavras que podem ocupar determinado lugar em uma sentença. Por exemplo, se digo “meu carro quebrou”, poderia ter selecionado “teu carro quebrou”, “nosso carro quebrou” etc. ou mudado qualquer outro termo da frase em um processo de escolha.

justamente porque no ato de linguagem (fala – oral e escrita) as mudanças podem ocorrer e o que antes não era permitido no sistema de uma dada língua passa a ser possível (validado pela norma). São as relações engendradas pelo uso que, ao sofrerem uma perturbação, passam a regular a si mesmas em busca de uma auto-organização e, assim, constituir o sistema linguístico até que novos processos de desenvolvimento e evolução aconteçam. Para Capra (1996, p. 80), pode-se dizer que a auto-organização é a emergência

[...] espontânea de novas estruturas e de novas formas de comportamento em sistemas abertos, afastados do equilíbrio, caracterizados por laços de realimentação internos e descritos matematicamente por meio de equações não-lineares.

Quanto à intersubjetividade esta trata da impossibilidade de se ter um conhecimento objetivo do mundo. A Física, por exemplo, contribuiu para uma nova visão da realidade, quando o físico Heisenberg mostrou que a observação objetiva das partículas era impossível, assim, o observador seria capaz de medir ou a velocidade da partícula ou determinar a sua localização. Introduz-se, então, o relativismo do conhecimento: o conhecimento é relativo às condições de observação, ao que Heisenberg chama de “princípio da incerteza”. A visão do observador, por conseguinte, interfere no processo de objetificação.

Para Maturana e Varela (1995), os cientistas podem se compreender como observadores baseado no fato de serem seres biológicos e serem humanos na linguagem, fatores que os permitem rever suas posições no mundo e de constituir o conhecimento científico. Assim, cada realidade observada é única para quem a construiu e apesar das diferenças entre outros possíveis olhares, não existe um melhor que o outro, não existe hierarquias ou juízos de valores,

[...] essa será uma nova crença fundamental, uma convicção indispensável aos participantes de qualquer comunidade humana, para que se estabeleçam espaços de intersubjetividade criativos ou produtivos, onde se dê, por consenso, a *construção da realidade* (VASCONCELLOS, 2007, p. 141).

Por fim, cito teorias importantes: Poincaré (1921), na matemática, evidencia que mesmo os sistemas em que os comportamentos são bem conhecidos podem exibir comportamentos indeterminados (instabilidade). Mandelbrot (1982), ao abordar a geometria fractal, destaca como as características do todo se reproduzem nas partes em alguns fenômenos. Em meteorologia, Lorenz (2001) cunhou a metáfora do efeito borboleta para representar a noção da dependência sensível às condições iniciais na Teoria do Caos, ou seja, a ideia de que pequenas alterações no sistema podem provocar enormes conseqüências

(*instabilidade/não-linearidade*). Em química, Prigogine (1984) demonstrou o papel das estruturas dissipativas em sistemas termodinâmicos e nos ofereceu o conceito de auto-organização. Em biologia, Maturana e Varela (1995) desenvolveram o conceito de sistema autopoietico, compreendido como um sistema que exibe uma característica de auto-estruturação que produz organizações continuamente (*auto-organização*).

Os estudos da complexidade, que abrangem diversas áreas do conhecimento, contribuem, nesta tese, com o arcabouço teórico que uso para refletir sobre como as teorias linguísticas e de aprendizagem podem contribuir para potencializar a prática pedagógica do professor e ressignificar o ensino de LE quando proponho desenvolver e qualificar a habilidade leitora do educando.

2.3 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

*C'est là tout ce que nous pouvons faire : renouveler l'approche des vieux problèmes en utilisant de nouveaux concepts*²⁴.

H. ATLAN, 1979, p.177

2.3.1 Língua(gem) como sistema complexo

No campo das pesquisas em Aquisição²⁵ de Segunda Língua²⁶ (ASL), duas concepções polarizam as investigações de fenômenos da área: o inatismo e o ambientalismo. Teorias de aprendizagem que fundaram os pilares de teorias, modelos e hipóteses de aquisição de uma segunda língua (SL) na área da Linguística Aplicada (LA). A concepção inatista, que considera a linguagem inata, ou seja, uma predisposição genética, engendrou estudos importantes como o modelo da Gramática Universal baseado na teoria de Chomsky (1957)²⁷ ou ainda o modelo Monitor de Krashen²⁸. O ambientalismo, que defende o princípio de que a linguagem é aprendida em uma relação com o meio ambiente, serviu de suporte para a

²⁴ “[...] É tudo o que podemos fazer: renovar a abordagem de velhos problemas utilizando novos conceitos” (ATLAN, 1979, p.177).

²⁵ Reforço que opto pela utilização do termo *aquisição* por entender que esse é o termo de ampla difusão na área.

²⁶ Embora exista uma discussão sobre a inadequação da expressão *segunda língua*, nesse estudo uso o termo segunda língua e língua estrangeira (LE) de forma intercambiável.

²⁷ *Syntactic Structures*, 1957

²⁸ *The Monitor Model for Second-Language Acquisition*, 1978.

Hipótese da Interação de Hatch (1978)²⁹, a Hipótese do *Output* de Swain³⁰ (1985, 1995, 2005) e a Teoria Sociocultural em estudos de Lantolf³¹ (1994, 2000, 2002).

No entanto, as abordagens nascidas dessa dicotomia (inatismo/ambientalismo) não abrangem todos os processos envolvidos na aquisição de uma língua e, no caso do nosso estudo, em relação a uma língua estrangeira. Assim sendo, os pressupostos das Teorias de Aprendizagem apresentados não foram suficientes para se pensar a complexidade da natureza dos processos de aprendizagem e de ensino de uma língua estrangeira e acabam tratando muitos aspectos de forma fragmentada e parcial o que não permitia um olhar para o todo.

Para destacar a parcialidade dessas propostas exponho as críticas feitas a algumas dessas abordagens. Por exemplo, no modelo Monitor, Krashen compara a aquisição de uma segunda língua à aprendizagem da primeira língua pelas crianças em que ocorre uma interação espontânea entre os falantes e não há uma preocupação com a forma dos enunciados. No entanto, para muitos críticos, os exemplos dados por Krashen claramente evidenciavam a existência de uma interação entre o aprendiz e o grupo da língua-alvo que ele parece ignorar em suas hipóteses. Fato que evidencia a importância e o peso da interação na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quanto à Hipótese da Interação incide sobre ela um forte questionamento se a interação seria suficiente para garantir a aprendizagem. Para Ellis³² (1991) se um aprendiz é corrigido de forma indireta em uma conversa na língua alvo e o mesmo percebe a construção adequada e, em seguida, realiza a correção em sua fala o processo de interação por si só não seria capaz de garantir que o aprendiz internalizasse a norma e passasse a usá-la daquele ponto em diante. Embora, a interação seja uma das premissas básicas da ASL, muitos elementos de outras teorias precisam ser considerados (PAIVA, 2014, p. 111).

Esses modelos foram vistos (e continuam sendo) como visões fragmentadas de partes de um mesmo sistema e, mesmo sendo possível teorizar sobre a existência de padrões gerais de aquisição, fatores individuais, por exemplo, revelam a complexidade da questão e tornam quase impossível descrever todas as possibilidades do fenômeno tratado. Muitos autores tratam a complexidade da aprendizagem de LE e consideram que sobre esses fenômenos incidem muitas variações

²⁹ Second Language Acquisition, 1978.

³⁰ Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Output in its Development, 1985. Three Functions of Output in Second Language Learning, 1995. The output Hypothesis: Theory and Research, 2005.

³¹ Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue, 1994. Introduction Sociocultural Theory, 2000.

Sociocultural Theory Seconde Language Acquisition, 2002.

³² The interaction Hypothesis: A Critical Evaluation, 1991.

[...] biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e de fatores afetivos, além das variações de contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem – quantidade/qualidade de *input* disponível, distância social, tipo e intensidade de *feedback*, cultura, estereótipos, entre outros (PAIVA, 2005, p. 24).

Diante da complexidade desse fenômeno, que traz tais visões fragmentadas, a aquisição de segunda língua, vista por uma perspectiva complexa, potencializa a linguagem como um sistema dinâmico adaptativo e complexo onde existem muitos elementos em interação. Para Paiva (2014) a linguagem é vista

[...] como um sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos biocognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade por entender que a língua não é apenas um conjunto de estruturas gramaticais (PAIVA, 2014, p. 144).

Para Larsen-Freeman (1997) a língua(gem) é considerada complexa por ser composta por diferentes subsistemas interdependentes. Seriam eles: o fonológico, o morfológico, o lexical, o sintático, o semântico e o pragmático. De Bot, Lowie, Verspoor (2005) destacam que um sistema complexo pode ser caracterizado por seu aninhamento,

Podemos detectar todo um sistema de sistemas aninhados: há a língua em geral, consistindo de línguas separadas; dialetos de variedades faladas por grupos de pessoas; e, dentro desses sistemas linguísticos, podemos ver subsistemas tais como os sistemas fonêmico, lexical e gramatical. Cada indivíduo tem também seu próprio sistema linguístico, que pode conter diferentes subsistemas, tais como diferentes variedades linguísticas, registros, cada um deles com seus próprios sistemas fonêmico, lexical e gramatical (2005, p. 16).

Uma abordagem baseada em uma perspectiva complexa permite uma visão mais ampla e aprofundada da natureza da aprendizagem e do ensino. Larsen-Freeman (1997)³³ ao discutir sobre os mecanismos de aquisição, definição de aprendizagem, estabilidade e instabilidade da interlíngua, sucessos diferenciados e o efeito da instrução estabelece que o processo de aquisição de segunda língua espelha semelhanças com a ciência do caos/complexidade. Assim, pode-se estabelecer que correntes distintas a exemplo do Construtivismo e do Inatismo podem se unir para dar conta do fenômeno: “[...] tanto a criatividade individual quanto a interação social se combinam para influenciar a moldagem da gramática em desenvolvimento” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 154).

³³Larsen-Freeman inaugura os estudos em segunda língua em uma perspectiva complexa no artigo intitulado *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*, 1997.

Na perspectiva da complexidade, as teorias que explicam o fenômeno da aquisição da linguagem podem se unir para explicar os elementos envolvidos nesse processo que em interação fazem emergir a segunda língua. Paiva (2014) elenca elementos que podem explicar a complexidade da ASL: estruturas mentais inatas, hábitos automáticos, afiliação (aculturação), *input*, *output*, as conexões neurais e a mediação sociocultural. Larsen-Freeman (1997) destaca, ainda, a questão de identidade, de autonomia, crenças ou ainda as restrições provocadas pelo ambiente político, social e econômico. Ou seja, o processo de aprendizagem de uma LE é visto como um sistema vivo em constante transformação. Tudo é um processo e, assim sendo, não são cadeias lineares de causa e efeito.

Nessa perspectiva, pensar o ensino de LE significa buscar novas formas de olhar para o problema e propor novos procedimentos metodológicos. Nessa esteira, quando falo em aprendizagem e ensino de LE em uma perspectiva do pensamento complexo de quais mudanças estou falando? O que posso propor como recursos metodológicos para se alcançá-las? Por esses questionamentos avanço para uma proposta metodológica que reconheça a complexidade do ensino de línguas estrangeiras.

2.3.2 A corrente americana: os sistemas adaptativos complexos

A corrente americana, como denomino neste estudo, trata-se de um conjunto de autores que estudam a aprendizagem e o ensino de línguas estrangeiras por meio do reconhecimento de que esse processo se constitui de maneira semelhante aos sistemas adaptativos complexos, ou seja, espelha a complexidade. Esses autores preocupam-se em seus estudos com a delimitação da área de estudo, sobretudo, ao estabelecerem importantes constructos teóricos como o entendimento de língua e de linguagem a partir de uma perspectiva complexa, bem como a noção de sistema e subsistemas presentes no fenômeno de aquisição de uma língua estrangeira.

Assim sendo, para a corrente americana os sistemas complexos são assim denominados por serem constituídos de características que espelham a complexidade: são 1) **dinâmicos**: mudam e adaptam seus comportamentos de acordo com suas interações. Para Williams (1997, p. 19), a “[...] palavra dinâmica significa força, energia, movimento, ou mudança” e que durante esse processo de aprendizagem, os agentes aprendem com suas próprias interações em que recebem feedbacks que podem levar a mudanças; são 2) **não-lineares**: por não haver garantia que seus comportamentos são proporcionais a suas causas; são 3) **abertos**: devido a sua característica de interação/relação sua energia pode fluir tanto

para dentro, quanto para fora do sistema; e são 4) **caóticos**: pois são sensíveis às condições iniciais (pequenas mudanças em suas condições iniciais podem causar grandes alterações a longo prazo).

Para fazermos uma analogia com a linguagem Paiva (2011, p. 2) parte do entendimento que um sistema complexo se constitui como tal por possuir componentes e subsistemas interdependentes que interagem entre si de formas diversas. Assim sendo, o comportamento global do sistema nasce das interações ali geradas e, no entanto, a simples soma do comportamento de cada agente não seria capaz de descrevê-lo e cita como um bom exemplo para a questão o surgimento de um *pidgin* por causa da interação entre pessoas que falam línguas diferentes. Para a autora, “[...] um *pidgin* não é a soma de duas línguas, mas uma nova que emerge da interação dos membros de duas comunidades linguísticas, e que se expande e se torna mais complexa”.

Outros dois aspectos que são igualmente importantes para um sistema adaptativo complexo referem-se aos atratores e aos fractais. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 49), atratores são “[...] estados, ou modos particulares de comportamentos, que o sistema ‘prefere’”. Significa que os atratores representam o momento em que o sistema pode se acomodar representando uma estabilidade temporária ou um comportamento de longo prazo.

Quanto aos fractais estes se caracterizam quando os sistemas possuem propriedades que se apresentam em diferentes escalas ou estágios. Para Paiva (2011, p. 4), “[...] a palavra fractal é usada para nomear os padrões de formas semelhantes, independentes da escala que exhibe devido à sua propriedade de auto-similaridade”. Paiva acrescenta que quando se pensa em fractais pensa-se também nas operações recursivas como as que existem no sistema da linguagem:

[...] a língua se organiza em escalas, dos fonemas às palavras, das palavras às orações, das orações às unidades enunciativas, das unidades enunciativas ao discurso que se desdobra em outros discursos em um fluxo infinito (ibidem, p. 4).

Paiva (2005) propõe a criação de um Modelo Fractal composto de sub-sistemas (*bio-cognitivo, input, interação, contexto sócio-histórico, automatismo, afiliação e afetivo*) considerados complexos e dinâmicos onde cada sub-sistema divide-se em vários outros fractais. O fractal (sub-sistema) chamado *Bio-cognitivo*, por exemplo, pode ser dividido em língua materna, idade, gênero/identidade, personalidade, estilos cognitivos e sensoriais, etc. Já no fractal *Interação* encontra-se outras possibilidades de divisões: real, simulada, virtual, negociada, em grupo, em par, etc. Para a autora, a interconexão entre os fractais de seu

modelo pode ser apresentada por várias possibilidades de organização. Para um estudante, a interação pode estar associada à crença de que ele não tem aptidão para aprender uma língua ou mesmo estar associada a questões sociais por possibilitar ou não uma interação face a face ou mediada por computador, por exemplo. Ou seja, todos os aspectos presentes nesse modelo podem interagir e depender do contexto encontrado.

Por fim, Paiva (2011, p. 4) esclarece e reforça que a maioria dos sistemas é composta de sistemas aninhados e estabelece assim uma relação com o ensino de uma língua estrangeira,

Por exemplo, a aquisição de segunda língua pode ser vista como um sistema aninhado que, por sua vez, é um componente essencial da própria linguagem, que também pode ser entendida como um sistema complexo [...].

Pensar a língua como um sistema adaptativo complexo e assim sendo considerar a aprendizagem de uma língua estrangeira algo igualmente complexo é reconhecer que não apenas a língua possui sua rede de interconexões que podem envolver aspectos dos mais diversos. Para Saussure (SAUSSURE, 2006), por exemplo, a língua é um sistema de regras e também de restrições em que o sentido só vai ser estabelecido por uma rede relações. Por outro lado, a aprendizagem é igualmente um sistema com diversos subsistemas, processos biológicos, cognitivos, afetivos, motivacionais, contexto sócio-histórico etc.

No entanto, embora compartilhe da construção teórica produzida pela corrente americana, sobretudo o entendimento de que o processo de aquisição de uma língua estrangeira representa um sistema adaptativo complexo, dela me distancio como recorte teórico primeiro para esta tese por dois motivos: 1) a proposta de um modelo fractal (que por mais que se apresente como complexo) parece-me ainda um atrator fixo que nos remete à necessidade de esquematização das conhecidas metodologias constituídas que têm como característica comum a preocupação de estabelecer a padronização de modelos, de técnicas e de procedimentos; e 2) por considerar que o caminho escolhido pela corrente francesa, ao reconhecer a necessidade de fortalecimento de uma didática complexa preocupada com as relações estabelecidas entre o processo de formação do professor e sua prática docente, fortalece a lente que uso para olhar o fenômeno da aprendizagem e de ensino de uma língua estrangeira. Na sequência, trago o percurso teórico construído pela corrente francesa.

2.3.2 A corrente francesa: por uma didática complexa

A discussão sobre a complexidade da aprendizagem e do ensino de línguas estrangeiras (LE) ganha espaço em território francês com a publicação de dois importantes textos de Christien Puren: 1) *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* (1994); e 2) *Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactiques des langues?* (1997). Nos referidos textos o autor edifica a ideia de que o momento atual, chamado por ele de era do ecletismo, exigiu uma reconstrução ou reconfiguração do cenário em que se insere o ensino de LE. Isso porque, a era do ecletismo é marcada pela emergência da complexidade no ensino de línguas, ou seja, o ecletismo é o reconhecimento que no ensino de LE incidem fatores dos mais diversos (idade, sexo, aspectos sociopsicológicos e cognitivos, motivação, estratégias de aprendizagem, etc) e, por vezes, imprevisíveis que um modelo de ensino específico pode não ser capaz de dar conta.

Diante do reconhecimento da complexidade (isso porque o autor acredita que a complexidade já se fazia presente com o ecletismo) no contexto de ensino de LE, o escritor destaca que cabe à disciplina Didática de Línguas Estrangeiras (DLE) responder às exigências desse novo período. Puren (1994) considera que a DLE passa a ocupar lugar de destaque no que ele denomina de encruzilhada dos métodos (*croisée des méthodes*). Significa que ela deveria se distanciar de princípios que costuma valorizar e estimular a construção de modelos específicos de ensino, as chamadas metodologias constituídas, bem como da consequente aplicação sistemática das mesmas e se aproximar do entendimento que prioriza a adaptação e o uso de modelos, os mais variados possíveis, diante de situações-problema encontradas no processo de aprendizagem e de ensino de línguas estrangeiras.

Puren (1994) reconhece que o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) já passa, há algumas décadas, por uma era de ecletismo. Um ecletismo considerado trancado (*vérrouillé*) porque a disciplina de DLE (ainda) encontra-se presa, tanto a uma epistemologia da unicidade, da objetividade, quanto a um ambiente didático (ainda) incapaz de criar alternativas possíveis (e críveis) de engendrar mudanças. Por tal razão, a encruzilhada dos métodos é representada, justamente, pela necessidade de reflexão coletiva sobre os novos (ou outros) caminhos a serem trilhados (ou o encontro de caminhos a serem traçados), pois “[...] quando nos encontramos em um espaço de cruzamentos, não existe mais nem caminho traçado nem direção dada, e todos os percursos tornam-se possíveis³⁴ (1994, p. 27) (tradução minha).

³⁴ “[...] lorsque l'on se trouve dans l'espace même des carrefours, il n'y a plus ni chemin tracé ni direction donnée, et tous les parcours deviennent possible (1994, p. 27).

Puren (1994) destaca que o ecletismo não é algo novo na área da aprendizagem de línguas e cita situações em que se pode identificá-lo, como, por exemplo: a) nas metodologias constituídas, quando alguns teóricos, ao elaborarem suas metodologias, se viram diante da problemática de transpor fielmente os princípios de seus modelos de um nível mais básico (nível 1) para um nível mais avançado (nível 2). Diante dessa dificuldade utilizaram recursos de outras abordagens para solucionar possíveis lacunas em seus trabalhos, são exemplos a Metodologia Direta (nos anos 1900) que usou a tradução de textos literários e a introdução de conceitos gramaticais ao lado de exercícios estruturais e a Metodologia Estruturo-global-audiovisual - SGAV (nos anos 1960) que fez uso de textos autênticos ao lado de diálogos fabricados; b) nas práticas pedagógicas, quando o professor precisa agir de forma, por vezes, contraditória ao ter que encorajar os melhores alunos, ao mesmo tempo em que não desencoraja os que têm mais dificuldades ou quando precisa usar técnicas de gestão diversas na tentativa de integrar “[...] o que nenhuma metodologia constituída, coerente por natureza e por função, não pode e nem quer integrar”³⁵ (PUREN, 1994, p. 21) (tradução minha); e c) nos materiais didáticos, quando muitos autores anunciam em seus prefácios a necessidade de adaptação da metodologia proposta a situações de ensino e de aprendizagem (anos de estudo, horas semanais, carga horária dos professores, limites impostos pelo programa, etc.) ou, sobretudo, quando os próprios autores reconhecem que cabe aos professores em sua prática didática adaptar o material, pois consideram que existem outras possibilidades de ação que melhor atendam às necessidades de um dado grupo (como adaptar o material de acordo com o interesse dos alunos).

Diante de tal realidade, a DLE, devido a fatores internos (polarização do campo didático e seus mecanismos de evolução metodológica) e externos (a configuração ideológica do momento) tornou o ecletismo uma problemática incontornável. Assim sendo, “[...] o problema não é (ou pelo menos ainda não) de saber se o ecletismo é um posicionamento desejável, ou mesmo sustentável: nós já estamos nele”³⁶ e a única solução realista é pensar em como gerir a complexidade na didática do ensino de LE porque “[...] não somente as cartas do jogo foram redistribuídas mas a regra do jogo foi modificada”³⁷ (PUREN, 1994, p. 75) (tradução minha). Nesse contexto, coaduno com o referido autor por também considerar que a DLE pode atender às mudanças que a complexidade nos traz. Isso porque cabe a ela o distanciamento de respostas fechadas a questões de aprendizagem e de ensino que se

³⁵ “[...] ce qu’aucune méthodologie constituée, cohérente par nature et par fonction, ne peut ni ne veut intégrer”.

³⁶ “[...] le problème n’est pas (ou du moins pas encore) de savoir si l’éclectisme est une position souhaitable, ou même tenable: nous y sommes”.

³⁷ “[...] non seulement les cartes ont été redistribuées, mais la règle du jeu a été modifiée”³⁷ (1994, p. 75).

apresentam, por exemplo, em contextos formais de ensino, que é o que me interessa nesta pesquisa.

É nesse cruzamento de mudanças que insiro minha pesquisa, por considerar que o professor em sua constante prática pedagógica pode responder à emergência da complexidade no ensino de línguas estrangeiras sem que para isso precise justificar seu trabalho sob o guarda-chuva de uma metodologia constituída específica (Metodologia Direta, Método Estruturo-global-audiovisual, Método Comunicativo, etc). O fato é que durante muito tempo a própria formação do professor o leva a acreditar que somente os movimentos de elaboração/construção de uma metodologia dura (centrada no método) e uma constante busca pela ruptura com a tradição seriam capazes de engendrar mudanças positivas na DLE o que reflete uma lógica simplificadora. Faço tal afirmação com base na minha experiência de formação e de atuação profissional que me levou a usar o Método Comunicativo como um dogma em meu percurso no ensino de LE.

Para Puren (1994) essa lógica simplificadora atende a alguns princípios como a preocupação de delimitar uma nova problemática que sirva de referência, a necessidade de criar um número restrito de princípios fundamentais e a construção de uma coerência metodológica forte, ou seja, a sistematização da implementação prática destes princípios. Além de o grande poder exercido pela figura da Instituição de Ensino, seja ela privada ou pública que costuma delimitar, por meio de políticas linguísticas, ou por meio de regras institucionais, o espaço enunciativo do professor. O que faz com que tanto a preocupação com o uso de uma metodologia, que sistematiza o trabalho em sala de aula, quanto as restrições institucionais engessem e limitem a prática pedagógica do professor.

Por esse motivo, abro espaço para destacar a importância de se discutir de forma crítica temas como a evolução metodológica e a prática docente na formação do professor (na graduação, bem como na formação continuada), pois compreender que os ditos progressos do passado ou mesmo, os atuais, não representam necessariamente avanços positivos no ensino de língua estrangeira é um passo significativo para o entendimento de que na aprendizagem e no ensino de LE incidem aspectos muito diversos, como citamos anteriormente: idade, sexo, aspectos sociopsicológicos e cognitivos, motivação, estratégias de aprendizagem, entre outros, bem como, o professor precisa aprender a geri-los em sala de aula.

Por isso, falar em progresso é, antes de tudo, compreender “[...] o ambiente intelectual que é o nosso, no qual o progresso não é mais apenas esperança, mas um perigo, não mais

apenas uma solução, mas um problema a ser colocado e analisado como tal”³⁸ (PUREN, 1997, p. 210) (tradução minha). Problematizar a compreensão de progresso no ensino de LE é depender desse contexto que uma das grandes lições epistemológicas da aventura científica contemporânea é, justamente, o entendimento que os progressos do conhecimento resultaram, frequentemente, na descoberta da complexidade (*ibidem*, 1997).

O fato é que a disciplina DLE precisa reconhecer e gerir a complexidade, pois quando se olha para a dinâmica da sala de aula percebe-se ser muito recorrente que o professor baseie sua prática docente (do professor de LE) menos nas metodologias constituídas (que são ao mesmo tempo abstratas e sistemáticas) e muito mais nas práticas adotadas em seu cotidiano (experiência) que tendem a espelhar a complexidade que envolve tanto a aprendizagem quanto o ensino de LE. Claro que ao fazer tal afirmação não estou desconsiderando o peso que as metodologias têm no trabalho do professor, esse peso é colossal, pois existe uma forte tendência do professor de seguir o rigor de um método. Mas, diante de situações em que as metodologias não dão conta, e elas representam uma parte significativa de uma aula de LE, o professor tende a buscar suporte em suas próprias experiências ou na de colegas de profissão.

Assim sendo, o professor costuma recorrer (além das metodologias constituídas) a experiência de colegas, de alunos, suas leituras de obras e artigos didáticos, entre muitos outros aspectos, para se adaptar e agir em situações de ensino. Puren acrescenta que “[...] é correto afirmar que todo bom professor faz sua própria metodologia”³⁹ (PUREN, 1994, p. 161), mas ressalta que não há nessa frase a desconsideração da importância do conhecimento teórico na prática pedagógica, muito pelo contrário, conhecimento teórico e prática pedagógica se articulam.

Por tal razão, em minha pesquisa, ao construir uma proposta metodológica evidencio a importância do conhecimento teórico, não como um dogma, mas como uma ferramenta que permite ao professor agir em um ambiente que se faz por natureza complexo. É o que também afirma Puren (2008)⁴⁰ ao assumir que tem consciência de que “[...] o ecletismo de professores e de autores foi uma resposta empírica à complexidade com a qual eles foram confrontados”⁴¹ (PUREN, 2008, p. 206) (tradução minha). Ou seja, diante de uma realidade complexa os professores responderam com a compreensão de que era importante a articulação entre os

³⁸ “[...] l’environnement intellectuel qui est le nôtre, dans lequel le progrès ne constitue plus seulement un espoir, mais un danger, plus seulement une solution, mais un problème à poser et analyser en tant que tel”³⁸ (PUREN, 1997, p. 210).

³⁹ “[...] il est exact de dire que tout bon enseignant “se fait sa propre méthodologie” (PUREN, 1994, p. 161).

⁴⁰ Prefácio do artigo *Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactiques des langues?* republicado em 2008 pela revista Synergies.

⁴¹ “[...] l’éclectisme des enseignants et des auteurs constituait une réponse empirique à la complexité à laquelle ils étaient confrontés” (PUREN, 2008, p. 206).

domínios teórico (tanto em relação aos conceitos que envolvem a aprendizagem e o ensino de LE, quanto da disciplina a ser ensinada, aqui o Francês Língua Estrangeira) e prático (situações-problema encontradas em um contexto formal de ensino). É essa direção que tomo.

Esse entendimento começa desde o momento em que proponho usar o termo **processo de aprendizagem e de ensino** (e não a expressão ensino-aprendizagem) por compreender que para se pensar em ensino precisa-se, primeiro, pensar em como se aprende (teorias da aprendizagem) e continua no modo em que edifico a proposta metodológica da pesquisa ao articular os conhecimentos da área da educação e da linguística para agir em uma situação-problema: a qualificação da compreensão leitora do aluno (abordarei essas questões a partir do próximo capítulo).

Assim, o que denomino neste estudo de corrente francesa, é justamente a união de autores franceses que voltaram o olhar para a necessidade de mudanças epistemológicas na disciplina Didática de Línguas Estrangeiras, uma corrente preocupada tanto com a formação do professor (inicial e continuada), quanto com sua prática didática. Para Demougin (2008) uma reforma paradigmática da disciplina passa pela gestão da complexidade ao possibilitar a articulação de diversos aspectos que emergem quando se trata de ensino de LE, ou seja, uma didática complexa. É exatamente por considerar que esse é o caminho a ser pavimentado pelas pesquisas na área que me distancio da corrente americana que me parece ainda presa à ideia de um modelo capaz de servir de referência para o professor em sua prática pedagógica, mesmo que esse modelo seja voltado para a gestão da complexidade no ensino de LE (cito como exemplo o modelo fractal).

Portanto, para Puren (1994) pensar a Didática de Línguas Estrangeiras pelo viés da complexidade (o que ele mesmo define como didática complexa) significa: a) reconhecer a recusa da simplificação (o problema seria ficar preso no pensamento simplificador, pois a complexidade abrange e integra a simplificação); b) reconhecer a complexidade das coisas; e c) recusar a unidimensionalidade, uma vez que o homem é multidimensional por natureza. A complexidade faz presente o pensamento multidimensional que não isola os diferentes níveis do conhecimento:

[...] O pensamento multidimensional, ao contrário, busca enfrentar a complexidade para manter o vínculo entre níveis diferentes do conhecimento, como a teoria, a metodologia, a epistemologia, a tecnologia, a experiência e a prática (PUREN, 1994, p. 147) (tradução minha)⁴².

⁴² Une pensée multidimensionnelle, au contraire, cherche pour affronter la complexité à maintenir le lien entre les niveaux différents de la connaissance tels que la théorie, la méthodologie, l'épistémologie, la technologie, l'expérience et la pratique (PUREN, 1994, p. 147).

Por fim, o que Puren defende é uma didática multidimensional que considere a diversidade e as dimensões dos fatores envolvidos na aprendizagem e no ensino de LE. Puren propõe, então, o termo eco-metodologia que se pretende multipolar para fugir da bipolarização “dur-eclétique” (duro-eclético), ou seja, entre as metodologias constituídas e o novo⁴³:

[...] Proponho aqui o termo de ‘eco-metodologia’ para agrupar todas as propostas, algumas das quais já apareceram sob o termo de ‘etnometodologia’, que visam pensar as relações existentes ou desejáveis entre o ambiente da sala de aula e a metodologia de ensino, bem como o processo de aprendizagem. Estas situações sempre desempenharam um papel fundamental na evolução metodológica, mas esta problemática passou a ser central atualmente porque a forte evolução da didática, a sua “longa duração”, nos levou a considerar de forma prioritária as situações de ensino/aprendizagem, que se caracterizam por seu alto grau de complexidade e, portanto, requerem uma variedade muito ampla de respostas: em campo, o ecletismo pragmático constitui uma solução empírica e espontânea para a necessidade de tornar essas respostas mais complexas (PUREN, 1994, p. 191) (tradução minha)⁴⁴.

Para Puren a complexidade é capaz de gerir esse movimento de ecletismo que é natural e inerente à Didática de Ensino de LE, em que o jogo entre o passado e o presente, entre a inovação e a tradição se fazem realidade. Para Puren a recursividade garante um processo dinâmico entre a ruptura e a continuidade a mudança e a conservação:

[...] a DLE deveria ser concebida a partir de então, por uma perspectiva de gestão complexa do ecletismo, como um cruzamento onde todos os percursos são possíveis e onde em particular as relações entre teoria (didatológica ou metodológica) e prática (de ensino) possam se desierarquizar porque não existem nem caminho traçado nem direção dada (PUREN, 1994, p. 175) (tradução minha).⁴⁵

A recursividade, capaz de movimentos contínuos entre os caminhos já trilhados e os desafios a serem enfrentados, a todo momento revela a necessidade de reflexão e ação sobre

⁴³ Puren usa o termo novo e ressalta que nele não possui nem um tipo de julgamento, como algo, bom, melhor, mas apenas algo que apareceu.

⁴⁴ Je propose ici ce terme d’“éco-méthodologie” pour regrouper toutes les propositions, dont certaines sont déjà apparues, en particulier sous le terme d’“ethno-méthodologie”, qui se donnent pour objectif de penser les relations existantes ou souhaitables entre l’environnement de la salle de classe et la méthodologie d’enseignement ainsi que le processus de l’apprentissage. Ces situations ont toujours joué un rôle essentiel dans l’évolution méthodologique, mais cette problématique est devenue actuellement centrale parce que l’évolution lourde de la didactique, sa “longue durée”, nous a amenés à une prise en compte prioritaire des situations d’enseignement/apprentissage, lesquelles se caractérisent par leur haut degré de complexité et exigent de ce fait une très grande variété de réponses: sur le terrain, l’éclectisme pragmatique constitue une solution empirique et spontanée au besoin de complexifier ces réponses (PUREN, 1994, p. 191).

⁴⁵ “[...] la DLE devait être conçue désormais, dans une perspective de gestion complexe de l’éclectisme, comme un carrefour où tous les parcours sont possibles, et où en particulier les rapports entre théorie (didactologique ou méthodologique) et pratique (d’enseignement) peuvent se dé-hiérarchiser parce qu’il n’y a ni chemin tracé ni direction donnée (PUREN, 1994, p. 175).

aspectos que precisam ser geridos por uma didática que se pretenda complexa. Puren (1997) cita quatro questões relevantes para a DLE em um momento de emergência de um novo paradigma: **1) a percepção do progresso depende dos valores dominantes de um dado período** (o que pode possibilitar que as políticas de ensino de LE representem a ideologia dominante, como por exemplo, a escolha ou não de determinada abordagem de ensino para a educação do país); **2) o progresso do conhecimento pode ser um progresso na incerteza** (como o fato de que antes as competências languageiras se limitavam a compreensão e expressão oral e escrita e que hoje outras também são consideradas: referencial, discursiva, sociocultural e estratégica e que estas são mais difíceis de definir e mais difíceis de ensinar na prática); **3) o progresso de um domínio pode provocar regressão em outro** (o aumento do uso de documentos autênticos nas unidades didáticas enfraqueceu o controle quantitativo e qualitativo que os autores de livros didáticos têm sobre os conteúdos lexicais e gramaticais de cada unidade); e **4) o progresso de uns pode significar regressão para outros** (o fim das metodologias constituídas e o início de uma era eclética aberta à diversidade de procedimentos, técnicas e métodos constitui uma oportunidade para os professores experientes trabalharem sua criatividade didática. Mas representaria um obstáculo para professores iniciantes, ao menos para aqueles que sintam necessidade de apoiar suas aulas em uma forte coerência metodológica).

Demougin (2008) acrescenta, na discussão sobre a construção de uma didática complexa, a importância de trazer para o debate a questão da cultura. Para o autor, na evolução das metodologias houve a emergência de métodos baseados em concepções diferentes de língua como, por exemplo, o método audiovisual que concebia a língua como um conjunto de estruturas e, conseqüentemente, uma aprendizagem baseada na repetição, ou ainda, o método comunicativo que via a língua como um meio de interação social. Um percurso histórico que viu o objeto língua torna-se mais complexo ao considerar a língua alvo em situações reais e interativas: o que trouxe o eixo da cultura intrínseco ao ensino de LE. Mas evidencia que este também é um aspecto muito mais explorado pela prática docente individual que costuma dar uma importância maior e tão necessária à questão da cultura com, ainda, raras pesquisas empíricas.

O que se depreende desses desafios a serem discutidos por uma Didática que se pretenda complexa é a necessidade de distanciamento da disciplina DLE de um pensamento centralizador e autoritário. O que seria, por sua vez, um progresso para a disciplina. Mas Puren (1997) reforça que não se pode cegar diante dos avanços da disciplina, pois também considera um avanço o questionamento do próprio progresso, seu funcionamento ideológico,

seus limites, suas explorações egoístas, suas contradições e seus efeitos perversos. Além de acreditar nas virtudes da discussão, da discordância, da divergência e da dissidência, pois as ciências modernas só garantem o progresso do conhecimento porque nele reconhece-se e utiliza-se o direito ao debate e à controvérsia públicas e ele não vê como isso poderia ser diferente no ensino de línguas. Ademais, acrescenta que o discurso normativo, qualquer que seja o autor, o destinatário ou o objeto, é prova de inconsistência, inconsciência, incoerência, incompetência e intolerância. Além da compreensão de que o que foi considerado progresso na história das metodologias não representa necessariamente aspectos positivos.

Demougin (2008) destaca e reforça que, mesmo métodos tão fortemente difundidos como o Método Comunicativo, não trouxeram de fato respostas didáticas para a complexidade do ensino de LE. O que reforça que para a corrente francesa a questão central a ser reconhecida, nesse momento, não é mais a construção e a aplicação de um dado modelo mas, a adaptação de modelos, os mais variados possíveis diante das situações-problema encontradas na aprendizagem e no ensino de línguas estrangeiras. Cabe, portanto, ao professor, com base em uma sólida formação acadêmica, a gestão desses aspectos, caminho que pavimenta e aperfeiçoa sua prática pedagógica. Por tal razão, a didática de Línguas Estrangeiras passa a ocupar um lugar importante nas mudanças que emergem do pensamento complexo.

Nesse caminhar, escolho uma situação-problema no ensino de LE, as dificuldades encontradas por alunos na compreensão de textos, para pensar em como qualificar o processo de leitura em sala de aula. Para tanto, no capítulo seguinte, trago os postulados saussurianos e benvenistianos como aportes teóricos que sustentam a metodologia construída, bem como, uma discussão sobre como os conceitos de aprendizagem, ensino e interação podem servir de recurso para o professor ao pensar nas estratégias de ensino a serem adotadas em sua prática pedagógica. Serão estes os aspectos que sustentarão, no capítulo quatro, a proposta metodológica elaborada nesta pesquisa. Antes, adentro as correntes linguísticas que uso como recorte deste estudo.

3 UM SABER PROSPECTIVO: UMA PORTA PARA ATRAVESSAR E NÃO UM LUGAR PARA FICAR

Ora, a recepção de um pensamento não implicaria avaliar as potencialidades que ele tem de dar horizontes ao campo do qual ele mesmo se origina? Em outras palavras: a linguística de Saussure não deveria produzir uma (ou mais) linguística? A recepção da teoria não implicaria produzir um saber prospectivo?

Valdir Flores, 2017, p. 31

Flores (2017) me provoca, na epígrafe deste capítulo, a olhar para a teoria de Saussure de forma atualizada, para além do seu contexto de produção, como algo que não pode ficar restrito a uma interpretação, a uma verdade. Isso seria limitar sua potência enquanto possibilidade de produção de um outro saber – o saber prospectivo. Não se trata de um descolamento do campo e sim, de uma outra leitura a partir do que ele propôs para algo que o autor não teve tempo de desenvolver concretamente e sob o que se pode suspeitar, refletir e problematizar sem perder a coerência epistemológica.

A ciência (ainda hoje) tende a fazer certa fragmentação e redução do campo, teimando em inserir as teorias em caixas fechadas. Para alguns, imexíveis. Caixas que só deveriam ser revisitadas sob as mesmas lentes e dimensões epistemológicas já validadas e conhecidas. Tudo o que está fora delas é analisado de forma duvidosa. Áreas se apegam a algumas leituras sincrônicas, sem abertura para outras leituras e diálogos. Já o que proponho, ao longo desta Tese, é escapar dessa lógica ao aproximar Saussure e a complexidade. Almejo a ampliação da ciência com consciência decidida e mais aberta dialogicamente. Busco a dimensão da pancronia porque considero que o estudo dos fenômenos linguísticos só é completo quando observado dentro do sistema e na sua evolução histórica. Não pode (nem deve) ficar preso a um tempo/espaço. Daí o viés da organicidade e da própria complexidade na teoria saussuriana, pois os fatos sincrônicos passam a ser vistos como indissociáveis dos processos diacrônicos e discursivo-pragmáticos nos quais eles são encontrados.

De Mauro (2014) ao destacar a atualidade do pensamento saussuriano afirma que poucos linguistas foram capazes do ponto de vista teórico e em uma perspectiva geral de enfatizar a natureza perpetuamente aberta e móvel das línguas humanas, além de afirmar também que “[...] Saussure ilumina o que se passa hoje na multiplicação e na mistura de linguagens semioticamente diferenciadas: cifras, símbolos, linguagem científicas e formais...[...]” (DE MAURO, 2014, p. 34). Trata-se de evidenciar a influência que Saussure

exerce em estudos que articulam os sistemas linguísticos e estruturas e para além disso, estudar as relações entre os sistemas linguísticos e outros sistemas semióticos que exercem influência nas comunidades linguístico-culturais e ecoam nas dinâmicas sociais e culturais. Sem esses estágios de encontros, sem essas amálgamas, as formas não se estabeleceriam e a própria língua estaria condenada a extinção quando todos os falantes dela não mais existissem.

Pode parecer contraditório dizer que desejo validar a relação Saussure/complexidade a partir de algo que o autor não chegou a desenvolver em seus textos (em vida). No entanto, autores que se ocuparam com a tradução de seus manuscritos (*post mortem*) e se debruçaram sobre sua teoria suspeitaram, antes de mim, ainda que não atribuindo ligação explícita com a complexidade (como faço aqui), que Saussure avança (ou iria avançar) na perspectiva das conexões entre a língua, a evolução histórica e a produção de enunciados em articulação com o social, com os seres linguísticos. Assim, “[...] a consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais à incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: ‘a totalidade é a não verdade’” (MORIN, 2005, p. 100-101) e é com base nessa incerteza que enxergo abertura e possibilidades em Saussure.

Trouxe no capítulo inicial da Tese, no qual apresentei os primeiros fios da Teia Teórica, meu primeiro parceiro, Paulo Freire que ajudou a refletir sobre conhecimento e educação e permitiu a inserção da reflexão inicial (que aos poucos vai se encorpando em tela/folha) sobre o atual cenário político do país e os reflexos das políticas na e para a educação. Para além disso, Freire coloca em cheque o que é importante para a produção científica e, a partir dele, reflito sobre a produção do conhecimento. Pergunto: Em que medida pode-se contribuir com a produção científica em um momento outro que alicerça (ou pode vir a alicerçar) a própria produção do conhecimento? Qual o meu papel enquanto professora, pesquisadora e discente inserida em um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) nessa direção? Como posso contribuir, de fato com a área? Instaura-se a perturbação e aqui se apresenta a deixa para convidar mais um autor a tecer comigo. Junta-se a Freire e Saussure a perspectiva da complexidade a partir de Morin. Emerge a necessidade de um outro/novo tratado. Um saber prospectivo que se preocupa com

[...] todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão (SAUSSURE, 2006, p. 13).

O autor refere a todas as manifestações da linguagem humana entendidas como saber, como conhecimento, como objeto da ciência linguística que precisa ser colocada no terreno da língua e tomada como norma de todas as outras manifestações da linguagem. A linguagem, em sua amplitude conceitual, envolve uma complexidade de problemas que exige a análise de outras ciências, a consideração da sociedade, da história e dos sujeitos. Instaure-se, por conseguinte, a necessidade de olhar para a língua (as línguas) como norma(s) dessas manifestações. Mas como a ciência vai lidar com isso em pleno século XXI?

No atual cenário, coloco a ciência no patamar das perturbações, ou seja, da **ordem** e da **desordem**. Para Morin o conceito de **ordem** extrapola as ideias de estabilidade, rigidez, repetição e regularidade (a teoria na caixa) e impescinde da desordem enquanto aquilo que comporta os dois polos (objetivo e subjetivo). É a teoria que não pode ficar presa em caixa, retomando as palavras iniciais deste capítulo.

As perturbações veem atreladas à **desordem** uma vez que as agitações, dispersões, colisões, irregularidades, ruídos, instabilidades e estranhamentos referem ao polo objetivo. Aqui se apresentam os ruídos e os erros. Não façam uma leitura pejorativa ou simplista do conceito de desordem porque ele é necessário para que o conhecimento avance. É a desordem que apresenta o inesperado. É a desordem que “[...] traz consigo o acaso, ingrediente inevitável [...]” (MORIN, 2000, p. 178). E quando falamos em ciência e pesquisa qualitativa, por mais rígidos que sejam os métodos e procedimentos, há certa imprevisibilidade naquilo que se pode encontrar/produzir. A desordem (ou entropia) é sempre crescente e nunca vai ser superada pela ordem (ou neguentropia),

[...] o ser vivo combate a entropia reabastecendo-se de energia e informação, no exterior, no ambiente e, esvaziando no exterior, sob forma de resíduos degradados que não pode assimilar, ao mesmo tempo, a vida se reorganiza, sofrendo interiormente o caráter desorganizador mortal da entropia (MORIN, 2000, p. 233).

Há certa dependência entre os dois conceitos. A ordem (neguentropia) comporta a regeneração, reorganização, produção, reprodução que são inerentes aos sistemas auto-organizados e complexos. Sob esta ótica, a perturbação (que vem atrelada à desordem – entropia) é premissa para o conhecimento prospectivo que busca ampliar a leitura da teoria de Saussure tanto na Área da Linguística, quanto na da Educação, de forma orgânica, sistêmica e complexa. Posso dizer ainda que, nessa dimensão, a perturbação é resistência e, também, mudança. É uma aposta, faz parte de uma estratégia que provoca pensar em diferentes cenários para uma mesma ação. Cenários que podem ser modificados a partir daquilo que chega a eles (informações e imprevistos) que **perturbam a ação**.

Isso significa que o conhecimento prospectivo é também resultado de um processo sistêmico, que não é teológico ou moral. Não é determinado de fora, por uma norma exterior ou por um tipo de teologia. Assim como não é determinado pelo interior, pelo organismo. Nessa perspectiva o desenvolvimento pode ser pensado como ponto de partida pelo processo da vida e, de modo semelhante, funciona a linguagem. Isso significa compreender que não é o dicionário que determina os sentidos e sim, os processos discursivos nos quais é empregada a linguagem. Trata-se da importância das relações sociais. Não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem linguagem. Podemos generalizar e dizer que: é só através da relação com um outro, que o homem consegue relacionar-se consigo mesmo.

O que quero dizer com isso? De forma um pouco mais objetiva entendo que nós, seres humanos, construímos e entramos em relação na dinâmica entre ‘objetivação’ e ‘apropriação’, entre o individual e o coletivo. Tudo isso a partir da produção de instrumentos e do desenvolvimento de sinais de linguagem e de representações numa conexão sistêmica de relações mútuas. Ou seja, mais uma vez a dialogicidade se apresenta. Voltarei a isso mais adiante no texto.

Para que possamos avançar acho importante destacar novamente que trata-se de uma Tese que foi escrita em um Programa de Pós-Graduação em Educação, o que fez com que eu também (que sou da Área de Linguística) tivesse que realizar deslocamentos e imersões em teorias e autores que não eram tão frequentes em minhas práticas docentes. Isso exigiu ajustes de foco, recortes teóricos e, provocou, conseqüentemente, uma série de perturbações. Mas o que de fato me move? Respondo: a problemática do sistema tradicional de aprendizagem e de ensino de Língua Estrangeira (LE) que perpetua práticas nas quais o/a professor/a formula questões para respostas que ele já sabe, o que não faz com que o aluno reflita sobre o uso da língua, além de também centrar-se no ensino da gramática. Transcrevo uma tira de Mafalda, do cartunista Quino que exemplifica meu desconforto. Na charge Miguelito, aluno da 1ª série do Ensino Fundamental, conversa com sua amiga Mafalda no trajeto de volta pra casa:

- *Mafalda, me diz por que a professora me pergunta. Porque ela não sabe ou é só pra saber se eu não sei?*
- *Ah, Miguelito, naturalmente é pra saber se tu não sabes – responde Mafalda.*
- *E eu respondendo a todas as suas perguntas com o meu tom paternal – diz Miguelito, muito frustrado e de certa forma também humilhado⁴⁶.*

Essa perturbação se articula com a dimensão da educação como prática libertadora, perspectiva trazida por Freire e que já abordei no primeiro capítulo da Tese, em oposição a

⁴⁶ Não consegui localizar a tira original. O conteúdo foi extraído do livro *Transgressões Convergentes* de GERALDI, FITCHNER e BENITES, 2006, p. 157.

uma educação que se organiza a partir da reprodução do conhecimento. Retomo as palavras de Freire sobre Educação. Uma educação libertária (reflexiva) de criação (e recriação) do conhecimento que por meio do diálogo posiciona-se criticamente diante da realidade, sobretudo se esta é opressora e limitadora para aqueles que sofrem os impactos das desigualdades sociais na sua formação. Significa que não existe educação neutra. Ou ela funciona como um instrumento usado para a integração das gerações a lógica do sistema ou ela se torna a prática da liberdade entendida como meio pelo qual homens e mulheres conseguem lidar de forma crítica com a realidade. E, tudo isso mediado pela linguagem que assume papel decisivo nesse processo. Linguagem que emerge como fenômeno. Mas qual seria o papel da linguagem nesse cenário?

Venho de uma área (Letras) que trabalha com a linguagem numa perspectiva a partir de Saussure (2006) e Benveniste (2005) como organizadora do pensamento. Mas para entender linguagem com essa conotação foi preciso ainda definir língua.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Nessa direção linguagem é uma faculdade e a língua o que permite o exercício de tal faculdade. Benveniste vai dizer que a língua organiza a linguagem (2006, p. 67). Podemos perguntar o que é mais amplo: a língua ou a linguagem? Penso que a língua é mais limitada uma vez que a linguagem incorpora outras condições de transmissibilidade como os gestos e a mímica por exemplo. Gestos e mímicas entendidos também como forma de expressão, como forma corporal... que evolui com o homem e com o desenvolvimento das artes criando outras possibilidades de expressão. Severo (2013, p. 95) chama essas outras formas de expressão de descarregar do homem e escreve: “[...] esse descarregar é do homem, de seu pensamento que precisa se materializar de formas que a língua não permite”.

Esse descarregar que é do homem está muito mais próximo do conceito de linguagem a partir de Vigotski, mas ainda assim mantém-se o entendimento de que a linguagem se concretiza como discurso (verbal ou não verbal) onde o pensamento pode ser compartilhado. Para Maturana o linguajar (estou me acostumando com a palavra) e o emocionar andam juntos e passam a constituir o modo de ver. Penso em Bateson e a proposta de *co-mover* que significa movermos com ou ainda movermos juntos. Se linguajar e emocionar, assim como

língua e linguagem andam juntos não é possível, nesse sentido, não nos co-movermos também, num entendimento orgânico e sistêmico da própria linguagem.

Veja, venho ao longo deste texto articulando os diferentes autores que utilizo na escrita da Tese numa tentativa de demonstrar que é possível uma tecitura que extrapola, mas não desconsidera, o contexto de produção dos textos que orientam a perspectiva epistemológica da minha pesquisa sob as lentes da complexidade e de pressupostos saussurianos e benvenistianos. Santos (2008) escreveu:

[...] As novas ciências, que se desenvolveram dramaticamente a partir de meados do século XX são anti-reducionistas. Em vez do simples, o complexo; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade; em vez do tempo linear, os tempos não-lineares [...]; em vez da ordem, a **desordem** (p. 141) (grifo meu).

Existem outros saberes que precisam ser considerados pelos pesquisadores e cientistas. Um conjunto de epistemologias que assentam-se em dois pressupostos: 1) não existem epistemologias neutras e as que se anunciam desta forma são as menos neutras; e 2) a reflexão epistemológica deve incidir nas práticas de conhecimento e em seus impactos nas práticas sociais ao invés de ficar concentrada nos conhecimentos abstratos (SANTOS, 2008, p. 154). Emerge a possibilidade de uma ecologia de saberes que almeja dar consistência epistemológica ao saber prospectivo. Nessa direção o conhecimento é: [...] interconhecimento, é reconhecimento; é auto-conhecimento (idem, p. 157).

Agora, diante de tal perspectiva desafiadora avanço, depois de um longo preparo. As palavras de Flores (2017) trazidas na epígrafe do capítulo serviram de estímulo/desafio para minha proposta. Então, como propor um saber prospectivo a partir da teoria de Saussure? Como aproximar postulados que durante muito tempo foram atrelados a um ensino mecanicista da língua, a uma visão de ensino e de língua a partir da complexidade? Como deslocar (no sentido de gerar derivas/possibilidades ou outras rotas) os postulados saussurianos e benvenistianos ao estudo do discurso escrito?

Antes de avançar é importante falar um pouco mais sobre meu entendimento do que é um saber prospectivo. E farei isso a partir de Flores (2017, p. 28) quando o mesmo afirma que “[...] a pesquisa contemporânea em torno da obra de Saussure é fortemente retrospectiva e quase nada prospectiva”. Significa que os estudos sobre Saussure no país centraram-se, sobretudo, em análises internas da obra ou em discussões sobre o que de fato foi dito ou não em seus postulados, ou seja, é um olhar para trás, portanto, uma visão retrospectiva. Logo, o saber prospectivo lança um movimento para frente, para o futuro ao articular o saber já constituído (retrospectivo) às possibilidades de aplicação, no meu estudo, na sala de aula (uma

porta para atravessar e não um lugar para ficar – como trago no título deste subcapítulo). A partir disso pergunto: como operacionalizar os aspectos epistemológicos e metodológicos da obra saussuriana (ou parte dela) para qualificar a compreensão leitora em língua estrangeira?

De volta ao fluxo de meu texto, apresento aqui as estratégias que elenco com a intenção de elaborar uma proposta metodológica de ensino: a) parto da perspectiva da língua para a construção do sentido; b) escolho os postulados saussurianos por acreditar que as noções de *sistema* e de *valor* são base para a construção do sentido; c) proponho re/ler Saussure com a lente da complexidade ao realizar a aproximação Saussure/Complexidade; d) proponho um estudo no nível da compreensão do discurso escrito; e) de forma específica, no nível da compreensão leitora em LE; e, por fim, f) considero a leitura como um ato enunciativo, assim sendo, trago para o estudo conceitos da teoria de Émile Benveniste.

Ao construir tal percurso o que pretendo estabelecer? A intenção é a de edificar as bases epistemológicas de uma proposta metodológica. Ora, se proponho trabalhar com as teorias de Saussure e Benveniste no processo de compreensão do discurso escrito em língua estrangeira (LE) é porque concebo o processo de leitura a partir da concepção enunciativo-discursiva (na perspectiva benvenistiana) que considera que o leitor percorre tanto marcas textuais (sistema linguístico) quanto discursivas (condições de produção do discurso) para construir sentido. Nessa construção epistemológica trato, ainda, das concepções de linguagem/língua, ensino, aprendizagem e educação (esta última ancorada na teoria de Freire).

Em resumo, uso os postulados saussurianos (sobretudo a noção de *sistema* e *valor*) para, a partir deles, elaborar uma metodologia de ensino. Parto, portanto, da língua para trabalhar a construção do sentido no discurso escrito (o texto), ou seja, “[...] o material linguístico manipulado pelo enunciativo para a construção do texto. Não se pode esquecer que o texto é também uma superfície feita de língua” (TEIXEIRA, 2005, p. 200). A questão é que se o leitor não apreender/conhecer as relações que produzem sentido na língua ao “[...] não considerar a matéria linguística (base objetiva do texto), correrá o risco de realizar interpretações não-pertinentes” (TEIXEIRA, 2005, p. 201). Assim, meu entendimento primeiro é de que no processo de leitura a construção do sentido não está por si só na língua, mas por ela passa e prescinde.

Então isso significa que, partir dos postulados saussurianos, seria considerar o sentido como imanente⁴⁷? Respondo que não. No entanto, o leitor não está autorizado a realizar qualquer interpretação de um texto e isso ocorre exatamente porque “[...] a leitura, ainda que uma atividade individual, está sujeita às convenções linguísticas, às restrições de gênero, aos pontos de ancoragem discursiva que orientam a expectativa do leitor, delimitam a interpretação e a impedem de se perder em qualquer direção” (TEIXEIRA, 2005, p. 201). Ou seja, o sentido não é construído pela livre interpretação por parte de quem lê, nesse processo, o leitor percorre as marcas linguísticas empregadas no texto e estabelece uma inter-relação (leitor-texto). Há uma tectura no texto que precisa ser observada por quem lê. Nem toda interpretação é, por conseguinte, possível. Mas não há como afirmar que toda interpretação será a mesma.

Assim, para desenvolver uma metodologia tendo como base a língua, numa dimensão orgânica para a construção do sentido, lanço-me na tarefa de estabelecer a aproximação Saussure/Complexidade. Primeiro porque essa aproximação estabelece um paralelo com a educação vista pelo paradigma da complexidade.

O Paradigma da Complexidade tem suas raízes históricas em pesquisas desenvolvidas no *Biological Computer Laboratory* da Universidade de Illinois na década de 1960 e vem atrelada a estudos voltados à biologia. A ideia da transdisciplinaridade passa a ser fomentada pelo paradigma da complexidade e conceitos como autonomia consubstanciam-no. Cabendo destaque para a organização, auto-organização, ordem, desordem e evento. Morin (2000) explicita que é necessário considerar, como já escrevi antes neste texto, que por trás de toda ordem e organização, existe a desordem, marcada por incertezas. Não é possível pensar nesses processos de forma isolada e/ou desvinculada. É algo orgânico e sistêmico. Ora, se a educação em que acredito considera o ensino e a aprendizagem como processos orgânicos, articulados, por conseguintes sistêmicos, a proposta que pretendo elaborar não pode dela se distanciar.

E segundo porque aproximar Saussure da Complexidade permite-me conceber a língua como um sistema aberto, dinâmico e em constante transformação. Ouso escrever que a língua, a partir das evidências deixadas por Saussure, é viva. Significa dizer que a língua é viva e que, como produto social, é revisitada a todo o momento de atualização. Dessa forma, o pensamento saussuriano gerou (e gera ainda) ressonância a novos estudos e teorias. A

⁴⁷ O princípio de imanência compreende a língua como um objeto autônomo separado das intenções de uso e da situação comunicativa. Um estudo baseado na imanência é aquele que busca encontrar as regularidades do sistema em que se exclui a referência a elementos externos ao método.

vitalidade de seu pensamento parece renascer à medida em que vemos multiplicar as pesquisas e trabalhos que o tomam como referência.

3.1 SAUSSURE/COMPLEXIDADE: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL

No Brasil, nas últimas décadas⁴⁸, o debate que discute a recepção do pensamento saussuriano ganha cada vez mais espaço nos estudos linguísticos ao colocar em confronto duas grandes linhas de interpretação. A primeira pode ser definida nas palavras de Flores (2017, p. 22) como uma concepção que parte do princípio de que Saussure “[...] teria produzido um objeto de estudo a-histórico, homogêneo, sem referência ao uso da língua”. Trata-se de uma visão cristalizada pelo estruturalismo e que tem como base o texto do Curso de Linguística Geral (CLG) publicado em 1916. A segunda é representada por estudos recentes que propõem uma (re)leitura do CLG a partir da descoberta de manuscritos de Ferdinand de Saussure, sobretudo, da publicação dos Escritos de Linguística Geral (ELG). Esse movimento nega, por exemplo, que Saussure tenha esvaziado a linguagem de sua dimensão histórica ou desconsiderado o sujeito na produção da linguagem.

[...] o grande mérito de Saussure está, antes de tudo, no seu caráter metodológico, um prolongamento da sua personalidade perfeccionista. Era preciso, em primeiro lugar, pôr ordem nos estudos linguísticos. Para poder criar e postular suas teorias com perfeição científica, impunha-se-lhe, antes, um trabalho metodológico preliminar (CARVALHO, 2008, p. 26).

Nesse contexto, coloco-me ao lado daqueles que buscam mostrar um Saussure menos dicotômico ao evidenciar as relações entre *sistema/história* e *língua/fala* de modo dialético. Assim, aproximo, aqui, o pensamento saussuriano do pensamento complexo para alcançar dois objetivos: 1º) evidenciar a abertura do sistema língua em Saussure, ao destacar as relações externas e internas que o constituem; e 2º) evidenciar a potencialidade dessa aproximação para ações de intervenção nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas com foco na formação de leitores.

Por fim, com o intuito de discutir tanto a abertura do *sistema língua* nos ensinamentos saussurianos, quanto suas derivas para questões de ensino e, ainda, diante da heterogeneidade do *corpus* saussuriano (CLG, manuscritos, anagramas, anotações de alunos, edições críticas, cartas pessoais e profissionais e etc.) estabeleço como *corpus* de análise o CLG e o ELG e trago para o debate textos de Bouquet (2009), Arrivé (2010), Normand (2009) e Depecker

⁴⁸ A publicação do livro de Simon Bouquet (2000) e a tradução para o português dos Escritos (2004) inaugura novos debates sobre o pensamento de Saussure .

(2012). Nas relações que pretendo estabelecer com a complexidade recorrerei aos seguintes autores: Morin (1999, 2000, 2002; 2003; 2005; 2007; 2010; 2013); Capra (1996), Vasconcellos (2007), Moraes (2003), Bateson (1987) e Sousa (2006).

3.1.1 A abertura do sistema

Para que possamos avançar é preciso retomar os movimentos realizados por Saussure que teve de fazer, antes de tudo, um recorte preciso para legitimar uma ciência da língua. O desafio inicial foi distinguir língua de linguagem. Para ou autor a língua é “[...] um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 2006, p. 17). É um *sistema de signos* e dessa afirmação podemos depreender dois aspectos essenciais: 1º) dizer *sistema* significa definir um interior, conhecer uma ordem própria da língua; e 2º) o funcionamento desse *sistema* preconiza que as unidades linguísticas que o constituem só existem em relação, fora dela seriam apenas elementos desprovidos de significação (NORMAND, 2009). No entanto, essa busca pelo conhecimento de uma ordem interior da língua (visão imanentista) fortaleceu a compreensão de que estaria excluído desse estudo qualquer movimento exterior que pudesse constituir a própria língua.

Desse contexto, algumas inferências foram cristalizadas: 1) que a língua como *sistema de signos* teria certo (determinado) número de estruturas a serem conhecidas/descritas, ou seja, um número finito de leis gerais (regras); 2) que o termo *sistema* seria, portanto, sinônimo de estrutura o que o tornaria algo fixo e sistematizável; 3) que o termo *relação* é compreendido como a conexão dos signos no interior da língua como estrutura; e 4) que o estruturalismo em linguística teria levado para a sala de aula um ensino de língua pautado na repetição de estruturas o que estudos mais recentes consideram ultrapassado e negativo mesmo que ainda reconheçamos que se mantém como prática ativa nas escolas.

É a desconstrução desse cenário (observados em muitas salas de aula) que pretendo ao mostrar ser possível pensar Saussure por uma perspectiva complexo/sistêmica. Para tanto, recorro aos três “pilares do pensamento complexo” propostos por Morin (2005): 1) o movimento dialógico; 2) o princípio hologramático; e 3) o princípio da recursividade-organizacional. É com base neles que estabeleço a possibilidade da aproximação proposta e, portanto, da abertura do *sistema de signos* (aqui proponho o termo *sistema língua* para se referir ao sistema visto pela complexidade) proposto pelo mestre genebrino.

Para Morin (2005, p. 22) “[...] o sistema só pode ser compreendido se nele incluímos o meio ambiente, que lhe é ao mesmo tempo íntimo e estranho e o integra sendo ao mesmo

tempo exterior a ele”. Ou seja, para que possamos discutir a língua como um sistema aberto é necessário o movimento dialógico com o meio (as relações com o falante, com a história e interfaces com a linguagem). “[...] A dialógica permite assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias para conceber um mesmo fenômeno complexo” (MORIN, 2010, p. 96).

Assim sendo, compactuo com o ponto de vista de que Saussure não ignora em sua teoria a abertura do *sistema língua*. Por exemplo, ao discutir a importância da história na constituição da língua o autor faz o seguinte comentário:

[...] parece fácil, à primeira vista, distinguir entre esses sistemas e sua história, entre aquilo que ele é e o que foi; na realidade, a relação que une ambas as coisas é tão íntima que se faz difícil separá-las (SAUSSURE, 2006, p. 16).

Nesse trecho é possível observar a relação intrínseca (dialógica) estabelecida entre os movimentos sincrônico e diacrônico, assim, a história seria um elemento constituinte do sistema língua o que não condiz com a visão cristalizada de um sistema fechado e estável, pois a língua evolui e se modifica por meio de mudanças históricas. Como, por exemplo, a palavra *casal* que atualmente tem levantado discussões para não ser usada na referência a uniões entre pessoas do mesmo sexo porque ainda é termo empregado para a designação de pares – enquanto censo comum - constituídos por duas pessoas de sexos diferentes. Porém esse uso é cada vez mais comum, e muito certamente a palavra será ressignificada e seu horizonte semântico se estenderá. Outro exemplo, a palavra francesa *noise* (forma arcaica) que significava barulho e que fora substituída pelo termo *bruit* (atualmente em uso), mas que permaneceu com esse significado na língua inglesa (o que destaca também o contato entre as línguas ao longo da sua evolução histórica).

Essa abertura também pode ser vista em outros momentos do próprio Curso de Linguística Geral (CLG) quando, por exemplo, trata da fala. Seria então um paradoxo entre o pensamento de Saussure e a interpretação dada a seus postulados? Normand (2009) compreende Saussure em uma região de fronteira: entre um positivismo ultrapassado e o fato de encontrarmos em sua obra momentos de interrogação (apresentando com frequência questões em aberto). Característica que por si só seria capaz de justificar a abundância (e a emergência) de outros debates, interpretações e/ou desdobramentos de sua teoria.

O fato é que o contexto histórico teve um grande peso nessa questão. A ciência ocidental (positivista) estava fundada no princípio de eliminação do sujeito em busca de seus objetos. O sujeito seria, portanto, uma perturbação da ordem das coisas, um ruído a ser

eliminado quando se buscava o conhecimento objetivo (MORIN, 2005). Servindo-se dessa lógica (critério da cientificidade) Saussure delimitou o objeto de estudo da Linguística ao fazer uma escolha epistemológica (o estudo da língua) e metodológica (estudo da língua, enquanto sistema social, por meio de suas relações internas em uma perspectiva sincrônica).

Nesse sentido, a ciência moderna é vista por nós como um atrator fixo do pensamento de Saussure e nos coloca diante, talvez, de mais um paradoxo da sua obra (um Saussure para além de seu tempo). De um lado, a escolha pelo *sistema língua* e sua carga histórica que traz para si a ideia da busca pelas leis gerais, de entidades simples e fechadas. Um objeto de estudo (aparentemente) isolado de “[...] seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir” (MORIN, 2005, p. 07). E de outro, o reconhecimento da abertura do sistema por meio do movimento dialógico.

O que depreendo desse cenário é que Saussure viveu um embate teórico ao definir alguns termos em seus estudos. Normand (2009) justifica tal realidade pela necessidade de atender ao critério de objetividade exigido pelo recorte científico da época. No entanto, a autora considera um ‘positivismo tímido’ ou ‘ultrapassado’, pois mesmo diante da busca pela forma (científica) Saussure revelou uma grande ousadia nas hipóteses. Por exemplo, ao afirmar que a língua “[...] não é um barco no estaleiro, mas um barco lançado ao mar” e que é “[...] inútil pensar que é possível prever seu curso sob o pretexto de que se conhece exatamente as estruturas de que ele se compõe”, o autor conclui que em nenhum momento, ao contrário das aparências “[...] o fenômeno semiológico, qualquer que ele seja, deixa fora de si mesmo o elemento da coletividade social: a coletividade social, com suas leis, é um de seus elementos internos e não externos, esse é o nosso ponto de vista” (SAUSSURE, 2004, p. 248-249). Em passagens como essa claramente Saussure reconhece o movimento dialógico entre a língua e a coletividade em detrimento de interpretações que consideram o *sistema língua* fechado, o que revela que a sua produção alterna ou combina segurança e hesitação em questões que parecem sempre em aberto (NORMAND, 2009, p. 124-125).

Para a autora, esse projeto de ‘classificação dos dados’ no conjunto da teoria saussuriana depara-se com o fato de que a “[...] língua remete a sistema sincrônico que supõe uma concepção de tempo inseparável do princípio de arbitrariedade do signo; tudo se interliga”. E, assim, ela chega à conclusão de que a língua é um sistema aberto, ponto de vista adotado em meu estudo⁴⁹:

⁴⁹ Posso acrescentar como defesa do meu ponto de vista (a abertura do *sistema língua*) as próprias palavras do mestre genebrino: “[...] a ação da língua é dificultada por uma infinidade de hesitações, de aproximações, de

Mas o objeto-língua, como vimos, ultrapassa definições e classificação, uma vez que se trata de um sistema aberto que só existe pela atividade incessante dos sujeitos falantes, inconscientes (até que ponto?) do que acionam (*ibidem*, p. 123).

Diante dessa realidade em que o dualismo se apresenta, é suficientemente evidente que os postulados saussurianos, além de revelarem o objetivismo/positivismo de seu tempo, também o levam em outra direção: da legitimação do movimento dialógico. É a partir dessa possibilidade de abertura que pretendo (re)ver o pensamento saussuriano. Inclusive o de ressignificar o recorte epistemológico escolhido por ele ao definir o *sistema língua* como objeto de estudo da Linguística, o que, por sua vez, me leva aos outros dois pilares constituintes do pensamento complexo: o princípio hologramático e o princípio da recursividade-organizacional.

Parto do pressuposto de que o pensamento complexo não exclui o pensamento simplificador, ele o agrega. Assim, a escolha pelo *sistema língua* visto pela ótica do estruturalismo passa aqui a ser reinterpretado a partir do segundo pilar do pensamento complexo proposto por Morin (2005): **o princípio hologramático**. O conhecimento adquirido pelo estudo das partes volta-se para o todo e o que se apreende “[...] sobre as qualidades emergentes do todo, tudo que não existe sem organização, volta-se sobre as partes. Então, pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos” (MORIN, 2005, p. 75). Logo, focalizar o *sistema língua* não significa deixar de olhar para o todo, ao contrário, trata-se de um deslocamento que possibilita conhecer o sistema e estabelecer os movimentos em ação que o constituem (os externos e os internos). Essa perspectiva contrasta fortemente o pensamento simplificador que no modelo reducionista vê apenas as partes, através de uma visão linear e cartesiana, simplista e fechada.

Santos (2008) nos provoca a pensar que é preciso conhecer a língua para transgredi-la. Daí a importância de conhecermos e dominarmos as regras da língua para utilizá-la em diferentes contextos. Significa fazer outros movimentos não apenas porque eu posso fazer, mas porque eu sei fazer e sei porque fazer, justamente porque eu domino a língua.

Ademais, a dimensão social da língua nos permite compreender o princípio da **recursividade organizacional**: o *sistema língua* visto como constitutivo da sociedade e vice-versa. Para Saussure o “[...] ‘sistema da língua’ não pode ser considerado fora da aplicação da língua na sociedade”. Afinal, “[...] para que haja língua, é necessário uma massa falante que se

semianálises. Em nenhum momento, um idioma possui um sistema perfeitamente fixo de unidade” (SAUSSURE, 2006, p. 199).

sirva da língua” (SAUSSURE, 2004, p. 334). E para Morin (2005, p. 74) “[...] um processo recursivo é um processo em que os produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que se produz”. Essa ideia indica que os efeitos retrocedem sobre as causas. O entendimento epistemológico complexo reconhece as dimensões de uma dinâmica na qual os saberes englobam peculiaridade e universalidade e valida, assim como Saussure a premissa de que “[...] o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes” (PASCAL apud MORIN, 2010, p. 88). Sob essa ótica não é incorreto afirmar que a língua tem papel decisivo na constituição da sociedade, bem como o coletivo, por meio de suas interações, é, simultaneamente, a força geradora/criadora e mantenedora de uma dada língua. Daí, por exemplo, algumas falas causarem estranhamento hoje para alguns grupos, trata-se de variações linguísticas que podem ser: diacrônicas, diatópicas, diastráticas e/ou diafásicas.

Diacrônicas (históricas) são mudanças ocorridas na língua com o decorrer do tempo onde: algumas expressões deixam de existir, outras novas surgem e outras se transformaram com a ação do tempo. As variações geográficas (diatópicas) que enfocam a diferença de linguagem devido a localização regional. Podem ser percebidas, por exemplo, entre falantes de português de origens diferentes como brasileiros, angolanos e portugueses. Aqui mesmo no Brasil existem diferenças de léxico e de fonemas em falantes nativos de um mesmo estado e, até mesmo, de uma mesma cidade se pensarmos em centro e periferia. As variações diastráticas (sociais) são aquelas evidenciadas nas diferenças entre grupos sociais, estão mais ligadas à faixa etária dos falantes. E, por fim, existem as variações estilísticas (diafásicas) que remetem ao contexto e que exigem a adaptação da fala ao estilo dela. Um bom exemplo desta última diz respeito ao ambiente e ao linguajar jurídico no qual, em geral, se utiliza uma linguagem rebuscada.

Assim, com base em uma perspectiva complexa e a partir das perturbações que engendram possibilidades de mudança, nosso contexto enunciativo para (re)ler Saussure é um lugar-movimento, um lugar de relações dialógicas entre o *sistema língua* e o meio que o constitui e o produz; é ser conhecedor das partes sem desprendê-las de um todo que as modifica e as gera e vice-versa; é pensar a complexidade no *sistema língua* para repensar o ensino de línguas de uma perspectiva distante das marcas deixadas por um ensino estruturalista, bem distante daquele que alguns estudiosos chamam de o ‘verdadeiro Saussure’⁵⁰ e, sobretudo, pensar a língua em uso.

⁵⁰ A expressão ‘verdadeiro Saussure’ vem sendo usada para discutir um Saussure mais atual, longe das interpretações cristalizadas pelo CLG.

Para construir as relações que sustentam a aproximação Saussure- Complexidade, proponho, na continuidade do meu texto, pensar o *sistema língua* a partir de dois grandes eixos que o constituem: 1) as relações externas que considero aqui como garantidoras de um sistema aberto, pois são elas que evidenciam as relações com o meio; e 2) as relações internas que garantem a estabilidade do sistema por meio da *não linearidade* e da *recursividade*, entre outros aspectos. É sobre ambas que discorro a seguir.

3.1.2 As relações externas

As relações externas do *sistema língua* são aquelas que favorecem ou estabelecem relações com o meio e que por esse motivo são garantidoras da abertura do sistema. Assim, para que seja possível discorrer sobre essa relação dialógica preciso retomar a discussão sobre a escolha do objeto teórico da ciência linguística. Já mencionei que esse aspecto pode ser visto pelo princípio hologramático, um dos pilares do pensamento complexo, e que tal decisão não isola a parte (língua) do todo (linguagem). Acrescento, ainda, que Saussure ao fazer isso decide partir de um dos elementos da comunicação. Poderia ter sido o locutor, o interlocutor, o canal, o contexto linguístico ou extralinguístico, mas ele preferiu a língua (NORMAND, 2009). No entanto, nesse processo de escolha, ele reconheceu a importância de outros fatores como o falante e a história. Ou seja, em várias passagens, tanto do *CLG* quanto dos *Escritos*, Saussure reconhece elementos que constituem a língua (a exemplo, os movimentos históricos e a fala) e, portanto, deixa implícito o reconhecimento da abertura do sistema, mesmo que naquele espaço-tempo tais possibilidades tenham sido interpretadas, por leitores de Saussure, de forma estanques e dicotômicas.

Reconhecer a abertura do sistema é preconizar a existência das relações externas (com o meio) como, por exemplo, a fala. Excertos do *CLG* contribuíram para a difusão da ideia de que Saussure teria excluído a fala de seus postulados. Em um deles o autor teria enunciado “[...] a língua é para nós a linguagem menos a fala” (SAUSSURE, 2006, p. 92). No entanto, Bouquet (2009, p. 168) destaca que essa afirmação “[...] não corresponde a nenhum enunciado de Saussure, nem em suas aulas, nem em seus escritos”. Para Bouquet, Saussure considera a Linguística como sendo de “[...] dupla essência: linguística da língua e linguística da fala (ou do discurso)” (ibidem, p. 168). O que podemos reforçar com a seguinte passagem presente nos *Escritos*: “[...] a linguística, eu ousou dizer, é vasta” (SAUSSURE, 2004, p. 232). Assim, ao recorrer aos *Escritos* e, por vezes, ao próprio *CLG* para discutir o que considera

mal-entendidos na recepção do pensamento do mestre genebrino, Bouquet desfaz o axioma saussuriano (as dicotomias).

Desfazer as dicotomias saussurianas é um aspecto que me permite defender que o sistema língua é aberto e evidenciar que foram as numerosas interpretações distorcidas do CLG que contribuíram para a ideia de exclusão da fala dos estudos saussurianos, e que, no entanto, o próprio Curso enuncia que “[...] a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 2006, p. 16). E inclusive o imperativo que existe por traz de afirmações categóricas como “[...] a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (*ibidem*, p. 271) parece se desfazer na seguinte passagem “[...] existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso porém não impede que elas sejam duas coisas absolutamente distintas” (*ibidem*, p. 27). Mas o que faz com que a fala seja um elemento de abertura do sistema? Um elemento externo? A resposta consiste na relação dialógica entre a língua e a fala, não existe língua sem fala, nem fala sem língua. Um bom exemplo disso é que muitas línguas já desapareceram porque não existiam mais falantes. A língua é orgânica, sistêmica e complexa porque é viva.

Arrivé (2010), ao discutir o status dos termos *fala*, *discurso* e *faculdade da linguagem*, destaca que a edição do CLG não ignora ou censura o termo *discurso* como afirmam alguns rumores. Para Arrivé a seguinte passagem “[...] as relações associativas se situam ‘fora do discurso’, ou seja, claramente se referindo à fala” (fora da fala, ou seja, na língua) (SAUSSURE, 2006, p. 143) deixa evidente o reconhecimento da fala na constituição do sistema proposto por Saussure. O autor destaca, ainda, que o termo *discurso* aparece em outros dois momentos no *Curso*, o que reforça o entendimento da existência das relações externas já no próprio CLG.

Saussure reconhece, então, que o *sistema língua* é um sistema em movimento “[...] uma língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de instante em instante, a relação do significante e do significado” (SAUSSURE, 2006, p. 110). Vejamos o motivo: como o signo é arbitrário, a relação entre *significante* e *significado* é estabelecida pelo falante no momento da atualização da língua. É uma relação, portanto, acidental, ou seja, estabelecida em ação - a significação só ocorre nos atos de fala (*discurso*). Logo, as normas internas da língua dependem das diversas atividades de linguagem do sujeito falante o que garante, também, mudanças ao longo da história por meio de outro movimento: o diacrônico.

O movimento diacrônico é, portanto, outro fator que garante que o *sistema língua* não seja fechado. Saussure afirma que não existe imobilidade absoluta na língua, pois “[...] no

final de certo lapso de tempo a língua não será mais idêntica a ela mesma” (SAUSSURE, 2006, p. 273) ou, ainda, na passagem “[...] o rio da língua corre indefinidamente” (Ibidem, p. 193). Mas sobre a diacronia ainda paira a discussão: Saussure teria concebido um sistema de signos oposto à história? Defendo a emergência do entendimento de que a oposição *sincronia/diacronia* é para Saussure não a separação, mas a inter-relação de dois aspectos cujas perspectivas de estudo são distintas, porém complementares. Para o autor, tudo na língua “[...] é história, ou seja, ela é um objeto de análise histórica e não de análise abstrata, que ela se compõe de *fatos* e não de *leis*, que tudo o que aparece orgânico na linguagem é na realidade *contingente* e completamente *acidental*” (Saussure, 2004, p. 131) (grifos do autor).

Assim, a sincronia por permitir o acesso aos ‘estados de língua’ não seria um elemento desprovido de historicidade, pois o que governa a linguagem é sua dimensão social. Para Depecker (2012), Saussure revela, no decorrer de longos comentários sobre a sílaba e o acento, que só podemos situar um fenômeno observando sua distribuição ‘em um estado de língua definido’. Como as línguas evoluem em permanência, os estados de língua (estudo sincrônico) permitem conhecer os elementos em interação que constituem o sistema. Para Saussure “[...] só existem estados de língua que estão em perpétua transição entre o estado da véspera e o do dia seguinte” (Saussure, 2004, p. 165). Significa dizer que em um estudo sincrônico também está presente a noção de uma coletividade social interna (uma vez que o evento social é visto como exterior ao *sistema língua*) isso porque o linguista debruça-se sobre a produção concreta do falante a qual traz consigo marcas dessa coletividade. E, mesmo que esse extrato da “realidade” seja fotografado, o ato de atualizar a língua é reflexo dessa abertura para o meio.

3.1.2 As relações internas

Ao reconhecermos que existem movimentos externos ao *sistema língua*, proposto por Saussure, e que este não se fecha em si mesmo podemos partir para a compreensão do termo *sistema* para as ciências da complexidade. Para Vasconcellos (2007) sistema é definido como um todo representado por partes interdependentes que interagem a fim de constituir um objetivo ou resultado. Afirma, ainda, que para ser um *sistema* é necessário que tenha ao menos duas características igualmente importantes: a *não-linearidade* e a *recursividade*. A *não-linearidade* é garantida, porque as interações desse sistema não representam um padrão; por exemplo, um evento pode ser realizado várias vezes com resultados diferentes em todos

eles. Já a *recursividade* concretiza-se quando os efeitos e os produtos são necessários ao próprio processo que os gera.

Na mesma direção, Morin (2002, p. 187) considera que sistema é “[...] um conceito complexo de base porque ele não é redutível a unidades elementares, a conceitos simples, a leis gerais. O sistema é a unidade complexa”. Ou seja, como unidade complexa ele é multidimensional, pois o todo não se reduz à soma de suas partes constitutivas. O que existe é uma relação de interdependência entre eles (o que ele denomina de princípio sistêmico ou organizacional). Para Morin (2007) a recursividade (princípio do anel recursivo) também é uma característica do sistema e consiste na organização cujos efeitos e produtos são necessários para a própria produção, ou seja, “[...] um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu” (MORIN, 2007, p. 74). A recursividade supera a noção de regulação pela de autoprodução e auto-organização (voltarei a isso mais adiante no texto). O autor chama de anel porque os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, produtores e causadores do que os produz, numa dimensão cíclica.

Onde estariam, então, a não-linearidade e a recursividade do *sistema língua*? Como vimos, língua para Saussure é um sistema de valores e assim o é por compreender que no sistema linguístico as relações (fonológicas, semânticas e sintáticas) determinam o *valor* do signo. O *valor* é constituído pela relação de oposição dos signos uns com os outros: o valor da palavra *amor* reside em não ser *ódio, raiva, desprezo*, etc. só para citar uma parte do seu valor sob o critério semântico. Nas palavras de Azevedo (2017)⁵¹:

O valor é um atributo do signo (algo que é atribuído a ele, é imputado a ele), quer entre o significante e o significado de um signo, quer na relação de um signo com todos os outros da língua – que, por meio de relações de oposição, diferença, negatividade, faz com que a língua se constitua sistema (s/p).

Assim sendo, sem as relações que estabelecem esse *valor*, a língua não se constitui como *língua*, o sintagma não se concretiza porque as relações sintagmáticas e associativas não ocorrem. E essas relações não são lineares. Por exemplo, no eixo sintagmático estão as relações que pertencem ao domínio da fala. Assim sendo, o enunciado *O menino viajou* representa o eixo do sintagma construído a partir de um processo virtual de escolha. No lugar de menino poderia ser *garoto, homem, pai*; no lugar de viajou poderia ser *caiu, correu, morreu* o que caracteriza um processo não linear. Significa dizer que, embora a língua possua uma característica fundamental, a linearidade, que garante no sistema a produção de um

⁵¹Anotação de sala de aula no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, na disciplina *Saussure e Benveniste*, 2019. Comunicação pessoal proferida em sala de aula no dia 11 de março de 2017 pela Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo.

encadeamento após o outro *O + MENINO + VIAJOU* (o mesmo vale para a produção de fonemas), existe também, um caráter não-linear do sistema linguístico passível de ser caracterizado pelas relações sintagmáticas e associativas. Ou seja, cada ato de fala coloca em funcionamento um sistema de possibilidades e restrições de sintagmas (e, conseqüentemente, de sentidos realizados).

O próprio ato de colocar a língua em funcionamento não é linear, pois, ainda que o enunciado seja aparentemente idêntico em sua forma, no mínimo, o tempo será outro, logo, o enunciado é totalmente irrepitível. Esse processo é tão *não-linear* que é somente pelos estados de língua que podemos capturar momentos em que o sistema linguístico foi posto em ação. Por exemplo, em uma exposição oral um palestrante pode enunciar “Bom dia a todos!” que pode ser dita em vários momentos, mas mesmo que tal construção seja exatamente a mesma, certamente, o tempo das elocuições será sempre outro.

Quando trouxe neste texto as relações externas explicitiei a ideia de recursividade do *sistema língua* com o reconhecimento da dimensão social da mesma, mas esse princípio também rege as relações internas do sistema e isso não se configura uma contradição, pelo contrário, mostra que as relações do sistema vão se articulando de forma orgânica e sistêmica. Os movimentos intrínsecos ao sistema (as relações fonológicas, semânticas e sintáticas) são ao mesmo tempo produtos e geradores do próprio sistema (produtores e causadores do que os produz – como já trouxe antes neste texto). Nos Escritos, encontramos que

[...] no ato de linguagem a língua tem, ao mesmo tempo, sua aplicação e sua fonte única e contínua, e que a linguagem é, ao mesmo tempo, a aplicação e o gerador contínuo da língua [...] a reprodução e a produção (SAUSSURE, 2004, p. 129).

A língua é, portanto, geradora e produto dela mesma. Ocupo-me ao longo deste texto com a produção de argumentos capazes de sustentar a tese de que Saussure pode ser lido e interpretado à luz do século XXI numa perspectiva complexa a partir de pistas que ele mesmo deixou em sua teoria. Podemos, ainda, trazer outros elementos da visão sistêmica para ampliar essa discussão. Como exemplo tem-se a *instabilidade* do *sistema* que nasce com o reconhecimento de um mundo em transformação contínua e formado por uma constante *auto-organização*. Muitos estudiosos reconhecem diante desse pressuposto a existência do caos, da desordem, das incertezas, dos atratores estranhos e dos fenômenos imprevisíveis do universo como fatores que garantem a instabilidade do sistema. Na língua, a instabilidade concretiza-se justamente porque no ato de linguagem (fala – uso oral e escrito da língua) as mudanças podem ocorrer e, o que antes não era permitido no sistema de uma dada língua, passa a ser

possível (validado pela norma). São as relações engendradas pelo uso, que ao sofrerem uma perturbação, passam a regular a si mesmas em busca de uma auto-organização da constituição do sistema linguístico até que novos processos de desenvolvimento e evolução aconteçam.

Para entendermos a perturbação em Morin, precisamos fazer alguns movimentos pelas etapas da complexidade. Na primeira, temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades de um conjunto (do todo). Na segunda reconhecemos que há uma espécie de tapeçaria (entrelaçamento) entre as qualidades deste ou daquele fio (valor) que não se exprimem plenamente. O que significa que o todo é menor do que a soma das partes. Já, a terceira etapa é a que causa certo desconforto, porque nos força a enfrentar a seguinte premissa: existem “[...] dificuldades para o nosso entendimento e nossa estrutura mental” (MORIN, 2005, p. 86) que significam que “[...] o todo é ao mesmo tempo mais e menos do que a soma das partes” (idem). E esse entendimento causa uma perturbação que articula a casualidade linear, a circular retroativa e a recursiva.

Na linear entende-se que, se aplicarmos certo processo de transformação sobre certa matéria, o resultado é a produção de certo objeto de consumo. A retroativa volta-se para os efeitos que os resultados causam e que acabam, por configurar novos resultados. E na recursiva (terceira casualidade) nos deparamos com a dificuldade de dizer quem é causa e quem é efeito. Nessa dimensão, tanto a matéria-prima quanto os resultados são necessários ao processo que os gera. De forma um pouco simplificada podemos dizer que a perturbação da ordem das coisas é que coloca em ação os movimentos de reorganização. Isso significa que não é mais possível pensar a complexidade de uma forma sintética, sistemática, global, unificadora, afirmativa e suficiente. Ela traz em si mesma a ideia da impossibilidade de unificação, de conclusão. Não quer dizer que prescindamos de estratégias que prevêem certos cenários para as ações que podem ser modificados em meio às incertezas e perturbações causadas pelas informações que resultaram em outras ações (MORIN, 2015). A complexidade deixa explícito que “não devemos fechar no contemporaneísmo, isto é, na crença de que o que acontece hoje vai continuar indefinidamente” (MORIN, 2005, p. 83) Apresenta-se, então, o inesperado e a instabilidade.

Desde esse prisma, a instabilidade permite a emergência de novas possibilidades pelas relações sintagmáticas e associativas e a *auto-organização* do *sistema língua*. Para Capra (1996, p. 80), a auto-organização é a emergência “[...] espontânea de novas estruturas e de novas formas de comportamento em sistemas abertos, afastados do equilíbrio, caracterizados por laços de realimentação internos e descritos matematicamente por meio de equações não-lineares”.

Arrisco-me a trazer para o debate a necessidade de um estado de acomodação ou ponto de equilíbrio exigido pela perturbação (e que emerge dela) no qual somos levados a agir de acordo com nossos valores mais sensíveis que, por sua vez, promovem o rearranjo de nossas ações para o reestabelecimento desse equilíbrio. Nessa movimentação imergimos na imprevisibilidade e em certo caos (ou crise). Para uma nova auto-organização, segundo o autor, precisamos definir estratégias, abandonar práticas antigas, desconstruir paradigmas e abandonar manuais. Podemos pensar que, quando falamos sobre o *sistema língua*, por exemplo, é válido afirmar que o sujeito usuário do sistema aprende o que mudou, e isso o faz compreender a mudança da língua para, só então, colocá-la novamente em uso. Ao aprender isso, ele exercita a acomodação, a auto-organização e coloca em prática o princípio da auto-eco-organização que opera, evidentemente, de maneira específica para os humanos, nas relações de autonomia e independência.

Nessa direção, Normand (2009) afirma que os elementos que constituem a teoria saussuriana estão interligados (como numa tapeçaria, já trouxe essa metáfora neste texto), o que quer dizer que não podemos falar *sistema* (na perspectiva desta tese) sem falar da inter-relação significativa e significado, da noção de *valor*, da arbitrariedade do signo, da linearidade ou ainda da relação sincronia/diacronia. Ou seja, a língua é sistema porque antes de tudo é interação/inter-relação. Apresenta-se, dessa forma, a dialogicidade que une dois princípios ou noções e prevê a exclusão de um ao outro, mas que são indissociáveis numa mesma realidade.

Depecker (2012, p. 63) ressalta que Saussure compara a língua a uma partida e não ao jogo de xadrez, o que pressupõe “[...] uma análise que tende a dar uma perspectiva dinâmica (a partida de xadrez), e não estática (o jogo de xadrez, composto pelas peças e o tabuleiro)”. Para Saussure somente a partida de xadrez seria capaz de conter ao mesmo tempo as posições e os movimentos, as mudanças e os estados de sucessão. É uma oposição ao que outros teóricos da linguagem preconizavam: uns consideravam a língua apenas como uma posição do xadrez (gramática); outros apenas como uma sequência de movimentos (gramática histórica). Assim posto, reforço o entendimento de que os postulados saussurianos não podem ser definidos isoladamente, pois só constituem sua identidade na diferença que os opõe.

Lembro de uma série que assisti em 2020 e que permite algumas reflexões sobre o xadrez e a analogia com a língua comentadas por Depecker (2012) a partir de sua leitura de Saussure. Falo de **O Gambito da Rainha**⁵². Na série Beth Harmon (personagem da ficção

⁵² O Gambito da Rainha. Direção: Scott Frank. Produção: Marcus Loges Mick Aniceto, 2020. Série disponível na Netflix.

que retrata a vida da húngara Judit Polgar, única mulher a aparecer no ranking dos dez melhores jogadores de xadrez do mundo) insere na dimensão da técnica do xadrez a imprevisibilidade trazida pela subjetividade da jogadora. Além disso, apresentam-se as variações do jogo ao longo do tempo e a criação de novas jogadas – não pensadas, mas nem por isso, não possíveis. Observe-se que, ao comparar a língua com uma partida de xadrez, insere-se também a perspectiva dialógica entre as ações e reações de cada um dos dois jogadores.

Num primeiro momento a personagem Judit diz: *“Xadrez nem sempre é competitivo. Xadrez pode ser lindo (...). É um mundo inteiro dentro de 64 quadrados. Eu me sinto segura nele [no tabuleiro]. Eu posso controlá-lo. Eu posso dominá-lo. E é previsível, então, se eu me machucar, só tenho que culpar a mim mesma”*. Essa é uma visão que ainda permanece sobre a língua, como algo que pode ser dominado se conhecermos as regras e os usos, como no Jogo de Xadrez que é composto por um tabuleiro quadrado com 64 casas e 32 peças de duas cores (brancas e pretas) cujos movimentos são definidos por suas representações (peões, torres, cavalos, bispos, rei e rainha). Judit faz essa fala, porque é de conhecimento notório que grandes jogadores estudam as jogadas de outros jogadores, montam estratégias que se organizam a partir das respostas (movimentos) de seus oponentes e chegam a prever o resultado do jogo a partir de uma leitura mental dos próximos (e quase sempre contáveis) movimentos possíveis dos adversários.

Para cada ação esses profissionais do xadrez preveem uma reação(ou mais) e a partir dela(s) os resultados (vitória, empate ou derrota). Nessa primeira leitura sobre o jogo (e a língua) não há espaço para o imprevisto, para a criatividade, coloca-se em prática uma aprendizagem que é técnica e calculada numa perspectiva racional. Se focarmos nos processos de leitura que anunciam que todos deveriam ler e compreender a mesma coisa e, ainda, sob a lente do jogo de xadrez, os jogadores (e os leitores) poderiam prever (e reconhecer) o seu próprio desempenho no jogo a partir de um pequeno número de jogadas que, muitas vezes, começa com a Abertura Siciliana, defesa Francesa, Ruy Lopez e/ou Defesa Eslava. Mas existem variáveis não previstas que acabam sendo incorporadas numa dimensão sistêmica do xadrez (e da língua) como: o conhecimento do jogo (da língua e de mundo), a experiência, a memória enciclopédica dos diferentes sujeitos, sua cultura, criatividade, independência e capacidade de transgredir a norma porque dominam a técnica. Essas variáveis são da natureza da perturbação e da desordem e exigem uma reorganização.

Observe-se que isso não significa deixar de lado a necessidade, o valor e a potência do domínio da técnica. Mas exige o reconhecimento de que novas jogadas, assim como novos

usos para a língua, vão surgindo com o passar do tempo e nos diferentes espaços. O mesmo se aplica à leitura da teoria de Saussure no século XXI. Destaco outra fala de Judit que me ajuda a defender esse foco: “- *Eu queria vencer. Explorar suas fraquezas. Mostrar que poderia derrotá-lo, sem jogar como ele acha que deveria*” (grifo meu). A personagem mais uma vez fala sobre as possibilidades trazidas pelo inesperado, pela perturbação do outro que só consegue olhar para o jogo de xadrez a partir daquilo que ele conhece e domina. Esse *não jogar como ele* deveria nascer atrelado ao entendimento de que existem outras estratégias que precisarão ser aprendidas ao longo da vida e que não serão comuns a todos/as, por mais que dominem as regras (as jogadas possíveis) – trata-se do imprevisível e da improvisação. O equilíbrio entre o improvisado e o conhecimento técnico foram os diferenciais da personagem e os responsáveis pela sua ascensão no mundo do xadrez. Não significa optar por uma estratégia em detrimento de outra. E é isso que defendo, uma outra leitura da teoria de Saussure que não desconsidera tudo o que ele produziu anteriormente.

Ao conseguir jogar seu jogo, Judit explora seus *insights* e é possível observar que sua experiência a ajudou a seguir um caminho que não era o do senso comum que fez toda a diferença. Por que então como professores insistimos, ao trabalhar com o enunciado escrito, em solicitar que nossos estudantes produzam respostas únicas e iguais, seja em língua portuguesa, seja numa segunda língua? Para dar continuidade a esse debate trago no próximo tópico do texto uma discussão na qual articulo saber prospectivo, ensino e aprendizagem de leitura.

3.2 UM SABER PROSPECTIVO: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

A prospecção de um saber (conhecimento) exige um olhar para frente, uma articulação do conhecimento já constituído com suas possibilidades de aplicação e, por isso, lanço os seguintes questionamentos: como (re)pensar o processo de leitura para que se possa promover o desenvolvimento das habilidades leitoras pelos alunos? Em qual ou em quais perspectivas é preciso conceber a aprendizagem e o ensino de leitura em língua estrangeira? Como a aproximação Saussure/Complexidade pode contribuir para o processo de aprendizagem e ensino da leitura em Língua Estrangeira (LE)?

Não tenho a pretensão de responder a essas perguntas de uma única vez nesse item, as respostas serão construídas ao longo de todo o capítulo. Nesse momento pretendo tratar de elementos teóricos capazes de subsidiar e sustentar a proposta metodológica que busco, ou

seja, estabelecer de que ponto de vista pretendo discutir o processo de leitura. Para isso preciso apresentar a concepção de leitura que adoto e justificar essa escolha ao elencar argumentos substanciais que validem o recorte epistemológico que aproxima Saussure, complexidade e Benveniste.

Antes, porém, é importante lembrar alguns passos já dados: na parte inicial apresentei a dimensão da educação na perspectiva crítica (reflexiva); na continuidade trouxe o paradigma da complexidade e suas possibilidades para a educação; ocupei-me em estabelecer relações entre a complexidade e o ensino de Língua Estrangeira ao trazer o entendimento de que as metodologias constituídas não dão conta das situações-problema que envolvem o ensino de LE e ao destacar a importância da formação (inicial e continuada) para aperfeiçoar a prática pedagógica do professor; e, também, em defender a língua como *sistema língua* a partir das lentes da complexidade, portanto, um sistema aberto (suscetível às interações com o meio, por exemplo). Mas a tarefa de busca por uma proposta metodológica de ensino exige, ainda, avanços para alguns outros aspectos.

Começo minha exposição destacando que a concepção de leitura adotada neste estudo é a discursivo-enunciativa, perspectiva que considera a leitura um ato enunciativo no qual, em um processo dialógico entre o leitor e o texto, o leitor atribui sentido ao discurso por meio das pistas fornecidas pelas marcas textuais. E essa escolha justifica-se porque

[...] não se pode conceber a continuidade de um ensino de língua pautado pela gramática normativa – pela classificação infundável de unidades linguísticas (ou melhor, gramaticais) isoladas da situação enunciativo-discursiva (AZEVEDO, 2013, p. 210).

Azevedo (2013) evidencia nessa passagem a necessidade de distanciamento do ensino da gramática que, normalmente, ocorre de forma isolada de uma situação enunciativo-discursiva. E com base nessa preocupação discuto duas problemáticas, a primeira de que ao centrar o ensino na gramática não formamos leitores críticos, apenas decodificadores. E pensar tal questão em termos de língua estrangeira significa que o ato de ler costuma estar associado ao ato de traduzir. É comum em sala de aula de LE que o aluno ao ser solicitado em relação ao que compreendeu de um texto responda com a tradução *ipsis litteris* do que leu (decodificou), por exemplo. Logo, reproduz um ensino técnico pautado pela decodificação. É importante destacar que não considero a tradução algo negativo que deva ser, necessariamente, evitado, muito pelo contrário, acredito que ela pode servir para potencializar

algumas atividades em sala de aula, o que evidencio com meus exemplos é que ler não é sinônimo (nesta tese) de traduzir.

A segunda problemática trata do deslocamento proposto pela autora (AZEVEDO, 2013) que põe de lado o ensino da gramática e traz para debate o entendimento de que o ensino de língua passa pela compreensão da situação enunciativa do discurso (e aqui trago esse entendimento para o ensino de LE). É nesse lugar de deriva que me insiro ao propor pensar o processo de leitura pelo viés enunciativo. A escolha pelo uso da teoria enunciativa de Émile Benveniste para embasar meu estudo significa que entendo que a língua é atualizada na medida em que é colocada em funcionamento por um ato individual de fala (de uso). Assim sendo, pretendo olhar para o ato de enunciar, para as situações em que (o ato de enunciar) se apresenta (criadoras das referências de pessoa, tempo e espaço) e para os recursos linguísticos usados em sua realização. Por conseguinte, meu olhar recai sobre dois importantes campos: a) o sistema língua e seu funcionamento (relações de sentido estabelecidas pelos signos); e b) o contexto enunciativo do discurso lido e como a relação entre ambos os campos pode qualificar a compreensão leitora do aluno de língua estrangeira.

Portanto, discuto o processo de leitura em uma perspectiva enunciativa com a preocupação de pensar teorias linguísticas e da educação para além da dimensão teórica. De forma que possamos repensar como a teoria pode engendrar mudanças na prática pedagógica do professor e garantir situações de aprendizagem de uma LE. É uma resposta às situações-problema encontradas em sala de aula que precisam ser superadas.

3.2.1 Concepções e níveis de leitura

Com o objetivo de delimitar a pesquisa, propus um estudo voltado para a aprendizagem e o ensino da leitura que possibilite o desenvolvimento da habilidade leitora no nível da compreensão do discurso escrito em Língua Estrangeira (LE). Para tanto, faz-se necessário entender o funcionamento do processo de leitura. Tema vasto, complexo e que pode ser compreendido à luz de várias disciplinas (literatura, sociologia, pedagogia, etc.). Decido, então, partir da perspectiva da linguística e de como esta ciência vem tratando o assunto.

Para a linguística o entendimento do que é leitura é marcado por três concepções que representaram (e ainda representam) as principais formas de se trabalhar com a leitura nas escolas e, também, nos cursos de línguas estrangeiras são elas: a) concepção estruturalista

(tradicional): foco no texto; b) concepção cognitiva: foco no leitor; e c) concepção interacionista: foco no texto-autor-leitor.

A primeira delas, baseada em uma noção estruturalista da língua, considera o texto como a única fonte de sentido. A leitura é, portanto, reduzida à decodificação de letras e sons e suas relações com o significado. É um processo que reproduz informações no qual não ocorre a construção de sentido (MENEGASSI, 2005), isso acontece porque o leitor está limitado ao texto e dele depende totalmente; assim, a leitura é considerada um processo mecânico que não considera o contexto e os sujeitos envolvidos (LEFFA, 1996).

Nessa perspectiva teórica, as práticas escolares trataram o texto como um conjunto de estruturas gramaticais, assim, o significado e a função do texto são vistos de forma independente do contexto em que se inserem. O texto seria apenas um pretexto para atividades gramaticais e para a extração de informações que não favorecem a compreensão leitora para além da decodificação (KLEIMAN, 2010, p. 19). De acordo com Koch e Elias (2010, p. 10), a concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, “[...] assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”. O resultado desse tipo de leitura é “[...] a formação de um pseudo-leitor passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência” que não consegue refletir criticamente sobre o que está lendo (KLEIMAN, 2010, p. 20).

Antes de avançar e abordar a segunda e a terceira concepções de leitura para para discutir sobre a perspectiva tradicional e seus desdobramentos no ensino de LE. Pelo viés tradicionalista (estrutural) algumas metodologias de ensino de LE emergiram. Por exemplo, a Abordagem Gramática Tradução (AGT), que considera o processo de leitura como ascendente (*bottom-up*, em inglês), ou seja, flui do texto para o leitor em um processo linear e proporciona o desenvolvimento de atividades que priorizam a escolha de vocabulário, de estruturas sintáticas e da extração de informações de textos previamente selecionados de acordo com o nível de proficiência do leitor. Ademais, o enriquecimento do vocabulário costumava ser incentivado pelo uso do dicionário ou mesmo pela tradução realizada pelo professor que era visto como detentor do saber.

Para a visão tradicionalista, chamada por Leffa (1999) de perspectiva do texto, ler é sinônimo de extrair conteúdo, e a qualidade da leitura está atrelada à quantidade de conteúdo extraído. Na mesma direção, os livros didáticos em LE adaptavam os textos que eram reescritos e condensados em uma linguagem mais simples

[...] a escolha do vocabulário e das estruturas sintáticas ficava restrita àquilo que era julgado do conhecimento do leitor, cuidando sempre para jamais expô-lo a uma palavra ou frase que lhe fosse estranha. O que se buscava era adaptar o texto ao leitor, respeitando suas limitações [...] (LEFFA, 1999, p. 5).

Ações como essas se baseavam na crença que para aprender a língua era (e tenho minhas dúvidas se ainda não é) necessário entender como ela se realizava e funcionava a partir do texto escrito, além de garantir um ambiente altamente controlável e previsível em sala de aula.

Outras metodologias sucederam a AGT e, a exemplo desta, não priorizavam a leitura, ou a consideravam, também, sinônimo de estudo do vocabulário e das estruturas gramaticais (Método Direto e Método Áudio-Lingual)⁵³. Esses métodos, baseados no Behaviorismo e na linguística estrutural, buscavam aproximar o processo de aprendizagem e de ensino de LE ao de língua materna e ficaram conhecidos como métodos “naturais”. O Método Direto não priorizava a leitura e tinha como centro o desenvolvimento da oralidade. A gramática deveria ser aprendida de maneira intuitiva e o vocabulário era ensinado através de demonstração, gestos e mímicas. Já para o Método Áudio-Lingual o ensino da leitura consistia no domínio de habilidades através da decodificação mecânica de palavras e da memorização pela repetição. O objetivo central desse método era a audição e a boa pronúncia (RICHARD e RODGERS, 1999).

É importante, neste momento, evidenciar que escolhi como autor basilar do meu estudo Ferdinand de Saussure e, como vimos, o estruturalismo é comumente considerado como uma corrente que levou para questões de ensino uma visão mecanicista da língua com a “[...] ideia de uma significação original que seria a chave do texto” (JOUVE, 2002, p. 95). No entanto, embora considere que o sentido seja oriundo (também) das relações estabelecidas entre os signos linguísticos, me aproximo do entendimento de que as estratégias adotadas para a construção de sentido vão além da simples extração de informações por um leitor passivo e se aproximam de uma construção que ocorre na inter-relação leitor- autor-texto. Ou seja, trago Saussure para este estudo em outra dimensão, a que considera que seus postulados podem possibilitar o ensino da leitura, por meio da compreensão das relações entre os signos, combinações e associações podem contribuir para o entendimento do sentido produzido no discurso escrito.

Depois de discorrer sobre a concepção tradicionalista de leitura e de seus desdobramentos para o ensino de LE, volto à discussão sobre as concepções de leitura. A

⁵³Como especificado no primeiro capítulo, o termo método é usado aqui no sentido de abordagem.

segunda delas, a concepção cognitiva, baseada na psicologia cognitivista, considera que a leitura é um processo em que se atribui significado ao texto (top-down). Acepção que põe a origem do significado não no texto, mas no leitor em um movimento descendente do leitor ao texto (LEFFA, 1999). Para essa perspectiva, o conhecimento de mundo permite ao leitor atribuir sentido ao que é lido; ao ler, o leitor aciona suas experiências prévias e desse modo constrói a compreensão do texto, “[...] O que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente” (*ibidem*, 1999, p. 12). Logo, a qualidade do ato de leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. Nessa concepção, o leitor, baseado em experiências e conhecimentos prévios, deve fazer inferências, buscar o implícito e não apenas se prender a marcas textuais explícitas (LEFFA, 1996). Leffa (1996) evidencia que essa concepção pode exigir que ocorra a definição de um leitor ideal,

Nesse caso, para executar o ato da leitura, o leitor precisa conhecer o jogo de espelhos que se interpõe entre ele e a realidade. Podemos dizer que o leitor precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto (LEFFA, 1996, p. 16).

Esse leitor ideal é chamado em língua estrangeira de ‘l’apprenant-lecteur’ (aprendiz-leitor). É ele quem assume o protagonismo de sua aprendizagem, o professor, é aquele que auxilia no aprendizado, um facilitador. No processo de leitura pela perspectiva cognitiva (top-down em inglês) em LE, o leitor-aluno atribui sentido ao texto a partir de seu conhecimento prévio da língua (vocabulário, estrutura sintática etc.) e de aspectos socioculturais. Para essa concepção, que na França foi iniciada no fim dos anos 1970 com a obra *Situations d’écrits* (1979), de Sophie Moirand, a leitura passa a ser vista a partir de uma perspectiva global do texto e não mais linear como nas metodologias anteriores.

Para Moirand (1979), o sentido é construído pela percepção global do texto, ou seja, pela arquitetura textual, o conhecimento de mundo e linguístico do leitor e suas intenções de leitura. Para tanto, é necessário o domínio de estratégias consideradas pelo leitor como adequadas ou inadequadas dependendo do objetivo de cada tipo de leitura (rápida, lenta, detalhada, etc.) e de texto (jornais, livros, manuais etc.). Assim sendo,

[...] o leitor ideal tem uma parte ativa no processo de leitura e, isso, antes mesmo de ler. Dependendo do motivo pelo qual vai ler - motivo que deve estar muito claro na sua mente (para ter uma idéia geral do texto, para anotar os principais tópicos do texto, para localizar algumas informações específicas que mais o interessam, para estudar o assunto detalhadamente, etc.) (HERVOT; NORTE, 1997, p. 59)

Nessa direção, o leitor pode estabelecer algumas estratégias de leitura, dentre elas:

a) **antecipação** - reflexão preliminar que possibilita ao leitor levantar hipóteses sobre o texto lido (é um texto jornalístico? um manual? qual a ideia geral do texto? ou localizar informações específicas? entre outras questões);

b) **skimming** - uma leitura rápida para tirar informações não verbais, títulos, subtítulos início e fim de parágrafos, cujo objetivo é a compreensão global;

c) **scanning** - uma leitura ainda parcial que consiste em localizar informações específicas sem que haja uma leitura linear (como datas, nomes, porcentagens etc.);

d) **exploração de layout** - considerando tanto os indicadores semiológicos externos (tipografia, autor, data de publicação, fonte etc.) quanto elementos não verbais (fotos, desenhos, gráficos etc.); ou, ainda,

d) **estudo do vocabulário, dedução e contexto** - ao localizar as palavras repetidas, palavras-chaves e compará-las ao seu conhecimento prévio e ao contexto do texto, o leitor pode inferir o sentido delas e relacioná-las com a compreensão global do texto.

Desse contexto depreendo que o processo de leitura foi reduzido a uma busca pelo domínio de estratégias. Quanto mais estratégias o aluno conhece, usa e domina mais reforça a crença de que ele tem um bom desempenho na compreensão e interpretação de textos. Um exemplo do que exponho são os numerosos cursos instrumentais que preparam os alunos para diversos exames de proficiência (Diplôme d'Études en Langue Française - DELF, Diplôme Approfondi en Langue Française - DALF, Test of English as a Foreign Language - TOEFL etc.) ou para provas de proficiência de cursos de pós-graduação e que costumam prometer que o uso de estratégias torna os estudantes capazes de “ler” em um período de curtíssima duração.

Por fim, a terceira concepção de leitura é a chamada interacionista que considera a interação entre autor, texto e leitor. O autor deixa marcas formais no texto e a partir delas o leitor constrói sentidos, assim o texto é visto como um lugar de interação. Isso significa que não é suficiente a estratégia top-down e nem mesmo a bottom-up para a compreensão leitora numa dimensão orgânica e sistêmica, porque nem toda (ou qualquer interpretação) é válida já que o autor do texto deixa pistas que precisam ser seguidas e observadas. Articulam-se aqui as estratégias citadas configurando uma dimensão interacionista e dialógica. Existem diferentes abordagens na perspectiva interacionista: uma que considera os sujeitos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que de maneira dialógica constroem sentidos no texto. Nessa perspectiva autor – texto – leitor,

[...] a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2010, p. 10).

Outra abordagem que compreende que a interação além do já exposto, ocorre também entre o leitor, seus conhecimentos prévios e os aspectos sociais envolvidos na leitura. Para Silva (2004, p. 327) essa segunda visão é denominada sócio-interacional, pois ao realizarmos uma leitura podemos centrar nossa atenção tanto no leitor, quanto no texto e

[...] quando a atenção se volta não só para o texto ou para o leitor, mas para ambos, levando em conta questões sócio-históricas ligadas ao autor do texto e a seu leitor, entra-se na concepção de leitura denominada sócio-interacional [...].

Que provê uma contextualização mais acurada da performance de leitura. A Teoria do Interacionismo foi desenvolvida por Vigostki⁵⁴ (1896 – 1934). Uma das suas principais contribuições para as áreas da educação e da psicologia foi a compreensão de que o desenvolvimento da linguagem e de outras capacidades humanas dava-se por meio da interação dos sujeitos (crianças e adultos) entre si e com os objetos de conhecimento. Durante um tempo a teoria de Vigostki ficou um pouco parada, após sua morte. Mas na década de 1970, sua obra teve a adesão de pensadores de vários países ocidentais que acabaram resgatando e ampliando as possibilidades trazidas pelo autor para pensar a interação e a mediação na construção social da aprendizagem. A partir de 1980 autores como Mainardes; Pino (2000), Newman; Holzman (2002), Oliveira (1997, 2000), Silva e Davis (2004) aprofundaram o debate sobre o interacionismo no Brasil.

De acordo com Vigostki a interação tem papel fundamental para o desenvolvimento da mente. É somente na interação com o objeto de conhecimento e/ou com o outro que o sujeito é capaz de se desenvolver, porque elaborará hipóteses, as testará e será estimulado a avançar na sua aprendizagem. Isso nos obriga a pensar nas interações que, como educadores, permitimos, favorecemos, proibimos e/ou restringimos.

Quando o processo educativo, cujo objetivo deve ser o do desenvolvimento integral, é reduzido à cópia e reprodução de modelos, inibimos as possibilidades de reflexão crítica, espaço para diálogo, oportunidades de criação. Tomar consciência disso é o primeiro passo para qualificarmos, contínua e ininterruptamente, nossa prática docente.

⁵⁴ Optei pela grafia Vigotski, quando utilizar de outra forma será em citação direta de outros autores.

À luz da perspectiva (sócio) interacionista desenvolve-se no ensino de línguas estrangeiras o interesse por uma interação significativa em sala de aula que é entendida como a promoção de atividades que preparem os alunos para agir em situações comunicativas consideradas autênticas/reais. O aluno é, portanto, um ator social, participativo. Abandona-se o princípio de que a ideia de aprender uma LE está atrelada apenas ao domínio de estruturas da língua alvo e assume-se o princípio da interação. Nessa teoria o aluno é visto como um participante ativo na construção do conhecimento e, quando fazemos esta leitura refletindo sobre a aprendizagem de LE – entendida como uma prática social – podemos observar a emergência da interação do aluno que explora o potencial da interação como uma prática que favorece a aprendizagem de LE ao mesmo tempo em que se sente desafiado por ela a usar essa aprendizagem de forma a aprender mais. Essa perspectiva proporciona ao aluno oportunidades de recepção (de *input*) e de produção (de *output*).

A partir da Teoria Interacionista desenvolve-se o Método Comunicativo (MC) que, ao trazer a noção de competência linguística de Chomsky para o ensino de LE, evidencia que, para expressar-se em uma segunda língua, não basta o domínio das formas da língua, mas também, uma competência comunicativa que pressupõe a interação social. Assim, cabe ao professor criar situações enunciativas em sala de aula próximas a situações reais de uso da língua, atreladas ao uso de materiais didáticos autênticos para promover as quatro habilidades linguísticas básicas: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita.

Para o Método Comunicativo, do ponto de vista teórico, a compreensão leitora é considerada apenas um dos elementos da comunicação, pois o objetivo maior é não apenas o equilíbrio entre as quatro habilidades linguísticas, mas também a integração delas para o desenvolvimento da competência comunicativa. Ou seja, a compreensão leitora não é vista apenas como a interação entre autor, leitor, texto, conhecimento de mundo etc., mas atrelada ao desenvolvimento de outras habilidades como propõe o Cadre Européen Commun de Référence⁵⁵ (CECR) pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. O documento orienta que as atividades de leitura estejam vinculadas à realização de tarefas que envolvam outras habilidades “[...] ler e comentar um texto, completar lacunas, preparar uma apresentação oral, [...] cozinhar seguindo as instruções de uma receita etc.” (CECR, 2001, p. 37-38). Isso significa que nos processos de compreensão e interpretação de um texto outras atividades que promovam a interação dos estudantes podem ser realizadas, pois o aprendiz em uma situação

⁵⁵ Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação. Publicado em 2001.

real de comunicação pode se ver interpelado por situações comunicativas das mais diversas (ex.: ler um texto para preparar uma exposição oral).

Vimos até aqui três concepções de leitura que determinaram por muito tempo os estudos na área. No entanto, atualmente, discute-se, também, o processo de leitura por um outro viés: o do discurso, que como anunciei anteriormente, é a lente adotada pela qual investigarei o fenômeno da leitura e por tal razão abordarei suas características. A essa perspectiva chamamos de **concepção discursiva de leitura** e, a partir dela, muitas disciplinas vêm sendo usadas como lente para estudar o ato de ler, a exemplo da Análise do Discurso e dos estudos da Enunciação. Acrescento, então, a Linguística Enunciativa como mais um recorte deste estudo.

Tal olhar, parte do princípio de que toda manifestação de linguagem é resultado de um processo dialógico, ou seja, é por meio da relação com o outro que o indivíduo constitui-se como falante, logo, como sujeito. O ato de enunciar, portanto, pressupõe a presença do homem na linguagem, o qual, por meio de um ato individual de fala, coloca a língua em funcionamento. Assim, a enunciação é promovida a “[...] centro de referência do sentido dos fenômenos linguísticos, vendo-a como evento, sempre renovado, pelo qual o locutor se institui na interação viva com vozes sociais” (FLORES; TEIXEIRA, 2015, p. 31). Por sua vez, Bakhtin (2006) considera que a verdadeira substância da língua não se constitui por um

[...] sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Assim, a leitura na perspectiva discursivo-enunciativa é compreendida como um processo de enunciação dialógico e interlocutivo, pois, ao ler, o leitor assume uma atitude responsiva em que, ao atribuir sentido ao discurso lido por meio das indicações que lhe são fornecidas pelo texto, se institui como um coenunciador. Para Brandão (1994, p. 85), o leitor

[...] busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto.

Isso evidencia que o ato de ler não é uma atividade passiva, o leitor, por meio de uma atividade dialógica, percorre as marcas textuais e discursivas para construir sentido, assim o “[...] texto é marcado por sua incompletude e se completa somente no ato de leitura [...]” (BRANDÃO, 1994, p. 86).

Assim, um texto sozinho não *tece a manhã*, pois cabe ao leitor colocar o texto em funcionamento para construir sentidos. Porém, ao realizar tal tarefa, o leitor estabelece um trabalho de recriação que respeita determinados limites: a) a existência de uma base textual (sistema linguístico); b) a existência de conhecimentos partilhados com o texto; c) a existência de uma coerência temática; e d) a existência de contextos situacionais de tempo e de espaço. O leitor circula, pois, tanto em espaços de sentidos possíveis de serem inferidos, quanto em espaços de restrições inscritos na organização do texto (BRANDÃO, 1994, p. 86-87).

[...]
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

*Excerto do poema **Tecendo a manhã**, João Cabral de Melo Neto*

A interação dos sujeitos (galos em analogia ao poema/metáfora que utilizo como epígrafe desta Tese) só pode se dar de forma dialógica e enunciativa, o que faz com que minha pesquisa insira-se nessa perspectiva discursiva, por considerar a leitura como um ato de enunciação. Significa que a subjetividade está presente no ato de leitura quando o leitor, locutor do discurso lido, apropria-se da língua para atualizá-la e nesse percurso reconstrói sentidos. Ou seja, meu olhar volta-se para o funcionamento discursivo do texto. E, para esse empreendimento faço mais um recorte ao me aproximar dos postulados teóricos de Émile Benveniste. Benveniste, com a noção de subjetividade, reconhece a presença do homem na linguagem em um processo de interação/interlocução na produção do discurso. Assim, a enunciação (os elementos que a constituem) é meu interesse de estudo, bem como em que medida pensar a leitura pela perspectiva enunciativa pode contribuir para a aprendizagem e o ensino de língua estrangeira.

Agora avanço para discorrer sobre os níveis de leitura, por ser um aspecto importante neste estudo. No processo de leitura, para que o leitor seja capaz de constituir sentido no discurso é preciso dominar níveis hierarquicamente organizados, são eles: decodificação; compreensão; e interpretação. Azevedo (2016) define esses níveis como:

(1) decodificação, a decifração do código escrito, o reconhecimento e a combinação de letras em palavras e enunciados; (2) compreensão, a constituição, de modo

analítico e sintético, do sentido das inter-relações das unidades de composição do discurso e do discurso como uma totalidade semântico-enunciativa; (3) interpretação, o estabelecimento de relações entre o conteúdo temático do discurso e os contextos de produção e de recepção desse discurso (AZEVEDO, 2016, p. 75).

É para o nível da compreensão, como venho anunciando ao longo desta tese, que meu olhar se voltará. É nesse nível que o leitor vai considerar tanto as marcas do material linguístico manipulado pelo enunciador do discurso escrito ao percorrer as inter-relações estabelecidas entre os signos, quanto as marcas da enunciação para construir sentidos. Para Azevedo (2016, p. 75), esse nível refere-se, portanto, “[...] às relações e inter-relações semânticas internas ao discurso lido, ao entendimento do sentido de enunciados, das relações entre eles e do discurso como um todo”. Acrescento, ainda, que o nível da compreensão divide-se em: compreensão analítica; e compreensão sintética. Azevedo (2016) os define da seguinte maneira:

(a) a compreensão analítica, em que o leitor “decompõe” a totalidade semântica que é o discurso em partes (enunciados, palavras) com o intuito de examinar cada uma e as relações de umas com as outras, a fim de compreender o todo; e (b) a compreensão sintética, na qual o leitor “recompõe” a unidade do discurso pela reconstituição das inter-relações semânticas previamente compreendidas por análise (AZEVEDO, 2016, p. 75-76).

A proposta metodológica que proponho trabalhará nessas duas possibilidades de compreensão ao propor estratégias que qualifiquem a compreensão analítica, bem como, a compreensão sintética do texto a partir da leitura.

Por fim, esclareço, ainda, meu entendimento acerca da expressão **níveis hierarquicamente organizados**. Segundo a mesma autora, são hierárquicos porque não é possível compreender se o discurso já não tiver sido decodificado, nem se pode interpretar sem que tenha sido compreendido. Mas esses mesmos níveis postos em funcionamento concomitantemente permitem entender que o processo não é linear e sim representado por um constante ir e vir entre os níveis em um diálogo incessante entre eles. Significa que leitura é movimento, é espaço que pressupõe ao mesmo tempo possibilidades de interpretação e restrições engendradas tanto pelo sistema linguístico, quanto pela própria organização do texto.

3.2.2 A perspectiva enunciativa: Benveniste e suas contribuições

Realizei até este momento uma aproximação entre Saussure e a Complexidade com o objetivo de demonstrar que os postulados Saussurianos atendem a um pensamento complexo.

Para tanto, elenquei argumentos capazes de permitir a leitura da língua como um sistema aberto e dinâmico, ou seja, a língua entendida como um sistema. Essa aproximação representa meu ponto de partida, por meio do qual estabeleço um canal de interlocução para interrogar meu objeto de estudo com o objetivo de encontrar mecanismo(s) metodológico(s) para aproximar esse saber da aprendizagem e do ensino de línguas estrangeiras com o objetivo de qualificar a compreensão leitora.

Definir um ponto de partida não significa um trabalho de pesquisa linear daqueles que pressupõem uma largada e uma chegada. Primeiro, porque um autor de tese *não tece sozinho a manhã* (um estudo), ele trabalha em espiral, ideia que remete a muitos pontos de contato, ou seja, nesse processo preciso de muitos outros *galos* (parceiros teóricos capazes de contribuir com a sustentação dos argumentos). Depois, porque minha proposta de método não representa um fim em si mesmo, é apenas uma possibilidade em meio a uma encruzilhada de ações e deslocamentos que são (e foram) direcionados a partir da minha experiência como docente de LE nas diferentes esferas de ensino (público, privada, no ensino básico, formação complementar e ensino superior).

Ademais, partir da relação Saussure/Complexidade exige um pensamento crítico sobre o próprio pensar e seus métodos, e isso implica um sempre voltar ao começo, entendendo que esse regresso não é um recomeçar e sim um começar diferente. Não se trata de olhar para Saussure como em um círculo vicioso que analisa sua teoria limitada às possibilidades e leituras de outros pesquisadores e/ou de determinada área, leituras que já foram validadas/legitimadas e tomadas como possíveis. Olho para as possibilidades trazidas por Saussure, como já escrevi antes neste texto, à luz da minha prática, das minhas experiências e leituras e da “realidade” que encontrei (e sigo encontrando) na docência que – infelizmente – não se modificaram muito. Esse desacomodar, essa perturbação é o que me move. Não desconsidero o que foi teorizado a partir de Saussure, preciso retomar e regressar a esse conteúdo para poder avançar e fazer/propor outras leituras realizando movimentos espirais, que de acordo com Morin (2005, p. 36) ampliam o conhecimento a cada retorno (ou revisita),

O retorno ao começo não é um círculo vicioso se a viagem, como bem diz a palavra *trip* hoje em dia, significa experiência de onde se volta transformado. Então, talvez, nós poderíamos aprender a aprender, aprender aprendendo. Então, o círculo poderia se transformar em um espiral em que o retorno ao começo é precisamente o que o afasta do começo.

Insisto. Não é voltar para o mesmo lugar e refazer o mesmo caminho é voltar (diferente) para o mesmo lugar, para seguir outros caminhos possíveis. Esse pensamento

coaduna-se com o fato de que a própria teoria de Saussure é muitas vezes anunciada como incompleta por aqueles que se debruçam e/ou debruçaram sobre ela. Essa dimensão de incompletude talvez se dê por sua morte precoce (ou pelo próprio recorte epistemológico e metodológico da época em que foi formulada sua teoria), mas o fato é que, embora ele deixe pistas sobre a continuidade da discussão em seus textos, levante hipóteses, suspeitas, ele não teve tempo de se debruçar sobre elas.

Como exemplo dessas outras possibilidades de leitura, cito o fato de que a fala parece (numa leitura um pouco mais engessada) ter sido ignorada por Saussure, mas encontramos passagens como esta

[...] é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta (SAUSSURE, 2006, p. 51).

É de conhecimento comum (público e notório) que o autor tinha a língua como objeto de estudo da Linguística como ciência, mas a passagem acima indica que ele já ousava estabelecer relações entre a fala e a língua de uma forma orgânica e, porque não dizer, sistêmica já que uma implicava em alterações na outra. Mas o autor não foi além, por causa de sua partida precoce. Quem então fez isso? Escolho ajustar minhas lentes ao que inseriu Benveniste nos debates sobre esse tema a partir de Saussure.

E é a solidariedade que emerge de Benveniste para Saussure que permite, na dimensão desta tese, enquanto peça fundamental, validar a hipótese Saussure/Complexidade. Autores como Agustini e Leite (2012) abordam essa solidariedade desses autores a partir do binômio contingência-necessidade que problematiza a natureza do signo linguístico sem deixar de considerar, por exemplo, que a contingência e a arbitrariedade são caras à teoria saussuriana. Os autores vão tratar de um semantismo social que é atribuído aos signos já constituídos ao pôr homens e mundo em relação.

Araújo (2019), em sua Tese de Doutorado, aproxima os autores numa perspectiva solidária: “[...] o princípio fundamental é que a língua constitui um sistema do qual todas as partes são unidas por uma relação de solidariedade e de dependência” (BENVENISTE, 2005, p. 104). Para Araújo (2019), a ideia da solidariedade estreita-se quando língua e cultura são trabalhadas por Benveniste numa espécie de relação interdependente. Mas onde observo um nó mais concreto em relação a essa solidariedade? Respondo que tal relação orgânica

(arraigada e inerente) pode ser observada quando me deparo com os estudos da enunciação cujo prenunciador é Benveniste.

Logo, aceitar essa hipótese requer uma reforma de pensamento na qual não se pode examinar a teoria saussuriana sem pensar em possibilidades, para além dele e a partir dele. Esse é um movimento de ir, vir e avançar na teoria e, nesse ínterim, quem avança na minha tese é Benveniste. Para dar continuidade a essa discussão ressalto que o movimento em espiral, portanto, implica reconhecer pontos de encontro entre Saussure e Benveniste, mas também em identificar e validar pontos de avanços (e não rupturas ou negação) em relação à teoria saussuriana. O avanço é justamente a lente que uso neste estudo e que anuncio - ancorada em Benveniste - como: enunciação.

É esse processo em espiral que pretendo explorar para qualificar a compreensão leitora de alunos de língua estrangeira a partir da enunciação, tanto na construção epistemológica que uso (como acabo de abordar), quanto no método que construo. Para o discurso teórico trago a questão da solidariedade na dimensão da teoria, da complexidade ancorada em Morin, uma vez que ela pode ser entendida, nessa perspectiva, como estratégia que lastreia o ideal de um desenvolvimento sustentável e possível (teoricamente), capaz de somar vertentes epistemológicas respondendo aos seus espaços de omissão e, para alguns leitores de contradição, referenciados por uma análise crítica.

O faço para definir a relação construída, nesta tese, entre Saussure e Benveniste. Além de considerar que a ideia de solidariedade permeia, também, o próprio construir da tese, quando a autora (eu) torna-se solidária com o leitor em seus retornos a Saussure e Benveniste, bem como explicita-se nas relações de solidariedade estabelecidas pelo leitor com o discurso lido. Essa é a espiral que vai se formando na dimensão enunciativa solidária entre as partes que estão colocadas neste discurso de tese (enunciação).

Uma sociedade só pode progredir em complexidade, ou seja, simultaneamente em liberdade, em autonomia e em comunidade, se progredir em solidariedade: efetivamente, a complexidade crescente comporta liberdades crescentes, possibilidades de iniciativa tão fecundas quanto destruidoras e geradores de desordem. A desordem extrema, desintegrando-se do todo em elementos disjuntos. A única forma de salvaguardar a complexidade de uma sociedade, isto é, suas liberdades, com um mínimo de autoridade repressiva, não pode ser outra senão o sentimento vivido de pertencimento à comunidade (MORIN, 2013, p. 78).

A espiral, na ótica da complexidade, muitas vezes escrita como implica conhecer os conceitos de ordem, desordem e organização já trabalhados neste texto e, por conseguinte, sucede a espiral toda síntese que segue num encadeamento dialógico e dialético, porque não será mais o mesmo do começo. Quanto penso a espiral, no contexto do método, trato de

defender que no processo de leitura em língua estrangeira, no nível da compreensão leitora, não é possível voltar para o mesmo lugar.

No ato de leitura, o leitor já ocupa um lugar outro que não é o do enunciador do discurso escrito, pois como co-enunciador não existe uma garantia de que o que ele vai compreender corresponda exatamente ao que foi escrito pelo enunciador do discurso que ele acabou de ler. Além do fato de que, como co-enunciador, o leitor sofre uma perturbação, uma desacomodação e precisa reorganizar o discurso lido, não apenas em um tempo e o espaço que serão outros (mesmo que ele leia o mesmo texto várias vezes), diversos do tempo e espaço do autor. Quero dizer com isso que o leitor como ele mesmo será outro (lembro da metáfora do rio, baseada em Heráclito, que trouxe no momento da qualificação de meu Projeto de Tese e que vai dizer que não é possível que uma pessoa entre duas vezes no mesmo rio, porque quando nele entrar novamente já vai estar em outras águas). Nessa leitura o leitor não será o mesmo, assim como as águas (texto) não serão (será) as mesmas (o mesmo). E isso é da ordem da complexidade. A leitura que eu trago como proposta exige uma auto-eco-organização dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos de leitura em língua estrangeira. A auto-eco-organização pressupõe o conhecimento da autonomia do ser e pressupõe a indissociabilidade entre o sujeito e o mundo, o espaço e o tempo.

Assim sendo, o(s) movimento(s) Saussure-Benveniste me possibilita(m) partir das relações intralinguísticas do *sistema língua* para a construção do sentido o que não significa que elas (as relações intralinguísticas) por si só sejam capazes de garantir o sentido de forma isolada de outros aspectos. Quais? Por exemplo, o processo de enunciação da língua, pois acredito que as relações estabelecidas no intralinguístico só são garantidas pelos atos de linguagem, ou seja, pela ação. O sujeito, por conseguinte, está implicado na linguagem e desse aspecto depreende-se a noção de subjetividade (nesta tese), pois ao semantizar a língua, o homem expressa sua relação com o mundo.

Assim sendo, a escolha pela linguística enunciativa é porque esta considera que o sentido é estabelecido por uma dupla dimensão em que se articulam o sentido dado pelo sistema língua (repetível e reproduzível) e o sentido dado pela enunciação (mutável e adaptável) em que o sujeito está implicado (TEIXEIRA, 2005, p. 200). Logo, pensar a leitura pelo viés enunciativo é considerar que o leitor percorrerá tanto as marcas da enunciação no discurso escrito, quanto às marcas do material linguístico manipulado pelo enunciador do discurso lido (autor). Para melhor compreender esse processo avanço para a discussão de conceitos da teoria de Benveniste importantes para a pesquisa: **noção de subjetividade; pessoa/não pessoa; e pessoa, espaço e tempo.**

Trazer Benveniste para meu estudo é reconhecer a continuidade do pensamento saussuriano (de solidariedade) ao considerar as relações intralinguísticas do *sistema língua* na construção do sentido, mas, sobretudo, ir além. Para Saussure a língua não se confunde com a linguagem, pois é somente uma “[...] parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17). Este excerto que define a linguagem como uma faculdade e a língua como aquilo que permite o exercício dessa faculdade, vista como um sistema de signos que significam a partir de uma relação negativa entre eles. E em que consistira um princípio de continuidade em Benveniste em relação ao que propôs Saussure? No texto **O aparelho formal da enunciação**, Benveniste (2006) entende a língua como estrutura da qual o sujeito fará uso para enunciar. E a ideia de continuidade? Nas palavras de Benveniste,

[...] quando Saussure introduziu a idéia de signo lingüístico, ele pensava ter dito tudo sobre a natureza da língua; não parece ter visto que ela podia ser outra coisa ao mesmo tempo, exceto no quadro da oposição bem conhecida que ele estabelece entre língua e fala. Compete-nos tentar ir além do ponto a que Saussure chegou na análise da língua como sistema significante. (BENVENISTE, 2006, p. 224)

Benveniste avança ao questionar o fato da significação em Saussure constituir-se apenas por relações de oposição intrasistema e por excluir desse processo a enunciação. Isso porque Benveniste (2006, p. 286) considera a linguagem parte da natureza do homem e que é nela e, por meio dela, que o homem se constitui sujeito, pois “[...] a linguagem exige e pressupõe o outro”.

[...] é necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua (BENVENISTE, 2006, p. 67)

Em outras palavras, a enunciação é um aspecto importante porque o homem é um ser de linguagem, mas não sozinho, ele precisa da relação com o outro. E é desse aspecto que o linguista propõe a noção de subjetividade, que é justamente a presença do homem na linguagem “[...] o fundamento da subjetividade está no exercício da língua” (BENVENISTE, 2005, p. 288).

Desse entendimento, Benveniste depreende que a língua (vista como um sistema de signos) significa a partir de dois planos de sentido: o semiótico e o semântico. O primeiro plano, o semiótico, que retoma a teoria de Saussure, “[...] corresponde ao nível

‘intralinguístico’ em que cada signo é distintivo, significativo em relação aos demais, dotado de valores opositivos e genéricos e disposto em uma organização paradigmática” (FLORES; TEIXEIRA, 2015, p. 31). Já o segundo, o semântico, “[...] resulta da atividade do locutor que coloca a língua em ação [...]” (ibidem, 2015, p. 31), é nesse ponto que ele vai além de Saussure.

Assim, Benveniste, ao reconhecer a natureza social da linguagem, cunha a noção de subjetividade na produção do discurso que é garantida pela interação estabelecida entre *eu* e *tu*, ou seja, “[...] eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será, na minha alocação um tu” estabelecendo uma condição de diálogo que indica reciprocidade constitutiva da “[...] pessoa”, ao usar eu dirijo-me a um *tu* que por sua vez torna-se um *eu* (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Nesse processo de interação o indivíduo, ao colocar a linguagem em ação (em funcionamento), o faz por meio de três elementos linguísticos: 1) a categoria de pessoa (com pronomes e verbos para expressar pessoalidade); 2) a categoria de tempo (com verbos e advérbios para expressar temporalidade); e 3) categoria de espaço (com advérbios e pronomes para expressar espacialidade).

A categoria de pessoa trata, portanto, das noções de pessoa e não pessoa que servem para fundamentar a presença linguística da subjetividade na linguagem (FLORES, 2013, p. 88). O *eu*, para o linguista, é considerado aquele que fala, o *tu* refere-se àquele com quem o *eu* fala, e a terceira pessoa, *ele*, àquele de quem o *eu* fala. Em um enunciado, o *eu* designa aquele que fala e implica que quando diz *eu* não tem como não falar de si (BENVENISTE, 2005). O mesmo acontece com o *tu* que não pode ser pensado fora de uma situação iniciada por um *eu*. Assim sendo, a relação *eu-tu* define a noção de pessoa que possui duas características: 1^a) a unicidade, “[...] o eu que enuncia, o tu ao qual o eu se dirige são cada vez únicos”(BENVENISTE, 2005, p. 253); e 2^a) a da inversibilidade, “[...] o que eu define como tu se pensa e pode inverter-se em eu e eu se torna um tu”. Já *ele* estaria fora da relação *eu-tu*, e “[...] pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum” (ibidem, p. 253). O *ele* é definido como categoria de não pessoa que, embora se refira a alguém ou a alguma coisa, não significa dizer que se trata de uma pessoa específica. Fato esse que denominaria de não pessoa uma categoria em que seus elementos não se autoreferenciam⁵⁶ como acontece na relação *eu-tu*.

⁵⁶ Benveniste propõe um nível de significado em que ocorre a referência aos interlocutores. Ou seja, os interlocutores referem e correferem na atribuição de sentido às palavras (FLORES; TEIXEIRA, 2015, p. 32).

Quanto às categorias do espaço e do tempo linguístico (o *aqui* e o *agora*), Benveniste as define como aquelas que “[...] delimitam a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância de discurso que contém eu” (BENVENISTE, 2005, p. 279). O tempo da língua é instaurado sempre no momento em que o sujeito enuncia, por isso o tempo da língua é sempre o presente, ao que Benveniste chama de *agora*, o que garante a irrepetibilidade do evento. Isto é, o momento da enunciação é sempre outro. Já a noção de espaço é representada por um sistema de coordenadas espaciais que se organizam em torno do *eu* que é o centro e o ponto de referência e costuma ser representada pelos índices de ostensão, como por exemplo, os demonstrativos e de localização espacial como os advérbios.

A enunciação para Benveniste seria, então, o ato de colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização e que comporta três aspectos: 1) o aspecto vocal da língua (os sons emitidos e percebidos); 2) a conversão da língua em discurso, momento em que o locutor mobiliza a língua e constrói sentidos por meio das palavras; e 3) o quadro formal de sua realização por meio do ato, da situação e dos instrumentos.

É a este último aspecto que Benveniste se refere em seu texto o *Aparelho Formal da Enunciação* (2006). Ou seja, para ele o aparelho formal da enunciação é o ato individual de utilização do locutor que atualiza o aparelho da língua toda vez que a coloca em funcionamento. Do que foi visto até aqui podemos **resumir o processo da enunciação como um processo sempre novo de constituição de sentidos**. Nele, o locutor apropria-se do aparelho formal da língua para enunciar e colocar, pois, o outro diante de si, seu alocutário (tu). Ao enunciar, o locutor constrói o aparelho formal da enunciação ao fazer referência aos índices de pessoa, de espaço e de tempo, aspectos que são renovados a cada ato de enunciação. O que se percebe é uma relação que coloca em jogo tanto o aparelho formal da língua, quanto o aparelho formal da enunciação diante de um aspecto igualmente importante: a experiência de vida e de mundo que permitem ao locutor mobilizar seu conhecimento prévio sobre a língua e sobre suas leituras de mundo a cada enunciação (aqui no processo de leitura, como um co-enunciador).

Para Flores e Teixeira (2015, p. 30) a inovação do pensamento benvenistiano é justamente a de “[...] supor sujeito e estrutura articulados [...]” aspecto que me permite pensar a aprendizagem e o ensino da compreensão leitora de uma dada língua a partir da relação desses dois grandes eixos: *sujeito e estrutura* (língua). Logo, conhecer como o processo da enunciação acontece e igualmente compreender como se engendram os elementos que o constituem é um ponto-chave para que, a partir desse contexto, se possa pensar em como eles (sujeito e estrutura) podem contribuir para a qualificação da aprendizagem e do ensino da

compreensão leitora em língua estrangeira. Flores (2013, p. 116) evidencia como o linguista deveria proceder na realização de uma análise,

[...] partir do ato, examinar a situação em que se dá esse ato e, finalmente, descrever os recursos linguísticos (os instrumentos) que tornaram possível o ato.

Não deveria, então, o professor ensinar o aluno como percorrer o texto a ser lido e dele extrair o percurso do locutor do discurso escrito para construir sentido? Assim, o aluno seria capaz de reconstruir e seguir as relações estabelecidas no momento da enunciação daquele discurso. É nesse sentido que estabeleço as bases para uma proposta metodológica, mas antes, ainda se faz necessário avançar e abordar a leitura na perspectiva enunciativa e na sequência os conceitos de aprendizagem e de ensino com foco na qualificação da compreensão leitora em LE.

3.2.3 A leitura na perspectiva enunciativa

O processo de leitura por uma perspectiva enunciativa leva em consideração três aspectos: 1) o próprio ato; 2) a situação em que ele é realizado; e 3) os instrumentos de sua realização (material linguístico manipulado pelo enunciador do discurso escrito). Ao desconsiderar tais orientações, como os

[...] indicadores do lugar do enunciador, das posições assumidas por ele em relação ao tema e às outras vozes discursivas, dos objetivos e da orientação argumentativa articulados no texto [...] o leitor corre o risco de realizar interpretações não-pertinentes (TEIXEIRA, 2005, p. 200).

Significa que o leitor, para garantir a compreensão de um texto, precisa percorrer no ato da leitura tanto o material linguístico quanto a situação discursiva do texto.

Na leitura enunciativa, as funções discursivas invertem-se. Vimos ao conhecer um recorte da teoria benvenistiana que enquanto na produção do discurso o *eu* dirige-se a um *tu*, no processo de leitura “[...] o alocutário, leitor do discurso produzido, passa a ser o locutor, no processo de interação com o discurso e, nessa interação, dirige-se ao alocutário, que é o locutor do discurso escrito” (NIEDERAUER, 2015, p. 22). Nessa inversão de papéis, a autora considera que o leitor passa a ter o mesmo status do *eu*, pois no momento da leitura se apropria da língua e assim se constitui como *eu*, o que nos coloca diante de um locutor-leitor.

Para a leitura, o tempo linguístico manifesta-se em situações distintas: a) na primeira, o *aqui* e *agora* são determinados pelo locutor no momento da produção do discurso; e b) na segunda, o *aqui* e *agora* são determinados pela perspectiva do leitor. No instante em que lê, o leitor atribui sentido ao que é lido no seu *aqui* e *agora*. Niederauer (2015) argumenta que o sentido construído pelo locutor-leitor pode ser inclusive diferente do construído pelo locutor no momento da produção do discurso e acrescenta que “o mesmo leitor (como sujeito empírico) pode ler o mesmo discurso em tempos/espacos distintos e em cada um desses tempos/espacos atribuir a tal discurso um sentido diferente”, mas não qualquer sentido (NIEDERAUER, 2015, p. 23). Nessa perspectiva, a leitura seria uma atividade de interação na qual o leitor interage com o discurso ao percorrer as marcas linguísticas e suas relações deixadas pelo locutor do discurso escrito para construir sentidos. Assim, o leitor não é visto como mero receptor de informações, ele participa da construção do sentido do texto que está lendo.

Minha exposição até este momento evidenciou a potencialidade da aproximação Saussure/Complexidade e, conseqüentemente, a construção do sentido vista por meio de relações e, ainda, um olhar sobre o contexto enunciativo do discurso ao avançarmos para o campo da leitura. Mas como operacionalizar essas teorias para se chegar a um método de ensino?

Podemos começar com a seguinte pergunta: o que um aprendiz de língua estrangeira precisa saber para mobilizar a língua? Precisa compreender as relações que se estabelecem entre as palavras para que assim produzam sentido, além de compreender a língua em uma dada situação comunicativa. Esse processo permitirá ao aprendiz de LE aprender e apreender: a) o vocabulário da língua-alvo; b) as regras/possibilidades de funcionamento da língua; c) reconhecer as situações em que as regras podem ocorrer, e d) ser capaz de colocar esse conhecimento em ação, ou seja, ser capaz de produzir discursos em LE (oral ou escrito).

Assim, quando o aluno percorrer o texto em LE, pode reconhecer o funcionamento da língua, ter ciência do seu uso e compreender os mecanismos que tornam essas escolhas possíveis na produção do sentido. A leitura na perspectiva enunciativa permite ao leitor ‘ler’ as estruturas da língua que foram mobilizadas pelo enunciador do discurso lido e conhecer as situações discursivas em que ocorrem. Isso permite ao aluno apropriar-se da língua e mobilizá-la por sua conta em outras formas de expressão como a escrita e a oralidade (TOLDO, 2018). Compreendo, então, que a habilidade leitora vista pela perspectiva enunciativa consiste no domínio do aparelho formal da língua para construir ou reconhecer o aparelho formal da enunciação.

Em língua estrangeira percebo o aluno preso a traduções que o colocam em armadilhas. Ao desconhecer a estrutura da língua e suas relações, o aluno costuma colocar a tradução no mesmo patamar da leitura, o que faz com que construa sentidos equivocados. Por exemplo, dependendo do contexto o adjetivo *grand* em francês pode significar *grande (forte)* ou *alto*, e o que determina seu sentido é a relação estabelecida em uso; o verbo *passer* pode significar *passar, fazer*, assim como o termo *des* que poder ser tanto um artigo indefinido no plural quanto um possessivo plural. Caso o aluno não busque estabelecer as relações necessárias entre os signos da frase não compreenderá o discurso lido.

3.2.4 Aprendizagem e ensino: recurso (potencializador) de mediação para a prática pedagógica do professor

Quando Freire traz para sua concepção de educação, o diálogo, a ação-reflexão do homem, reconhece a educação como um processo social que, portanto, não acontece sem interação. Ele defende a extinção de uma educação bancária, mecanicista, de reprodução de conhecimento em direção a uma educação libertária, democrática, reflexiva e crítica. Nesse entendimento, a educação como ação-reflexão busca construir conhecimento para agir na realidade que nos cerca (no contexto desta pesquisa nosso foco é na leitura em língua estrangeira), o que exige o diálogo com os conceitos de aprendizagem e de ensino, os quais nos ajudam a refletir sobre a relação intrínseca entre o indivíduo e o mundo. De certo modo, estou falando do diálogo que se estabelece entre autor do texto e os leitores, das relações que prescindem de interação.

Freire insere no debate o encontro (interação) entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Ao enfatizar a interação Freire considera também os aspectos sociais, a memória enciclopédica (aquilo que cada um já tem de conhecimento) e o conhecimento de mundo que são atravessados pelas nossas experiências pessoais e vão permitindo que façamos a leitura de mundo, algo que, ao mesmo tempo, precede e impacta a leitura da palavra. O autor defende que antes de ler o texto (palavra), lemos o mundo e essas relações dialógicas permitiam (e permitem ainda) a interpretação dos enunciados e atravessam os processos de ensino e de aprendizagem. Vigostki vai dizer que o diálogo é a chave para o desenvolvimento cognitivo, o que corrobora com a visão de Freire. A teoria sociocultural tem influenciado os processos de ensino e aprendizagem de LE, uma vez que enfatiza a interação dos aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem.

Arrisco-me a dizer que processos colaborativos de aprendizagem modificam os papéis tradicionalmente atribuídos aos professores e alunos papéis que são reconfigurados em uma espécie de horizontalização da educação na qual o professor/tutor/mediador (sem ter medo de perder status) trabalha para engajar o estudante na tarefa; simplifica a tarefa (se necessário); investe energia para manter a motivação do estudante; mapeia e identifica pontos importantes que podem ajudar na solução das tarefas; elabora estratégias para desafiar os estudantes a encontrarem soluções para as tarefas; fica atento em relação ao estresse do estudante; explica e dá soluções parciais, sempre com o objetivo de que o estudante possa ir construindo respostas e aprendendo a aprender.

Veja, nem Freire e nem Vigotski utilizaram em suas teorias a palavra tutor, mas a leitura de ambos no contexto atual, considerando espaço e tempo, bem como minha memória enciclopédica e conhecimento de mundo, me permitem propor aproximações entre ambos nesta perspectiva. Os dois se debruçaram sobre a interação social como significativa para a aprendizagem. Escreveram que no contato com o outro, no encontro, na dialogicidade se estabelece aquilo que Vigotski chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Volto a isso mais à frente no texto.

Essa leitura ganha potência quando olhamos para a potencial relação entre Freire e Vigotski, que contempla o processo de humanização, especialmente no que tange à dimensão da humanização como relação dialética na qual o homem produz conhecimento, faz história e transforma a realidade ao mesmo tempo em que é transformado por ela.

No empreendimento ao qual me lanço, considero importante pensar tais conceitos à luz de uma teoria que possa alicerçar e garantir uma educação para a vida. Aqui, escolho, então, compreendê-los a partir da teoria sociocultural de Vigotski (1896-1934) e de seus colaboradores Luria (1902-1977) e Leontiev (1904-1979). Tal teoria, também conhecida como Histórico-cultural, integra tanto fatores biológicos quanto culturais a partir dos quais o homem passa de biológico a histórico por meio da relação dialética estabelecida com o meio em que vive e com outros sujeitos. Assim, os termos aprender e ensinar trazem com eles a carga semântica da interação social na constituição do sujeito.

Primeiro, esclareço minha escolha em fazer referência aos processos de ensino e de aprendizagem, não como um processo interdependente, grafado **ensino-aprendizagem** (mesmo que também concorde que essa percepção compreenda a complexidade de um sistema que se constitui por vários aspectos em interação na relação entre o educador, o educando e o ambiente escolar), nem como **ensino e aprendizagem** como se fossem processos independentes. Adoto, nesta pesquisa, a grafia **aprendizagem e ensino**, assim,

nessa ordem, por entender que dessa maneira olho para meu problema de pesquisa por outra perspectiva: a formação acadêmica (domínio teórico) e a prática pedagógica do educador. Em um contexto formal de ensino, cabe ao educador e aos agentes envolvidos no processo educativo compreender como se aprende (falo das teorias que discutem a aprendizagem e de forma específica, para o professor de línguas estrangeiras, as teorias linguísticas) para somente depois pensar nas melhores estratégias que coadunem com o que se compreende ser a aprendizagem.

Então, a ênfase na aprendizagem em primeiro lugar diz respeito à formação do professor que: 1) aprende; 2) reflete sobre sua aprendizagem; 3) estabelece parcerias teórico-conceituais; 4) apropria-se de métodos do aprender e do ensinar; para só então 5) voltar-se para as atividades de ensinar propriamente ditas.

Assim, a prática pedagógica do professor de línguas estrangeiras (sustentada por uma concepção de educação libertária) precisa estar fundamentada em um amplo conhecimento de teorias linguísticas e da aprendizagem, pois considero que a relação intrínseca desses dois campos, permite ao professor refletir sobre suas ações em sala de aula, “[...] somente a partir do entendimento de como o sujeito aprende/conhece e de o que pode promover aprendizagem é que redonda viável pensar em como se ensina e em o que ensinar” (AZEVEDO, 2013, p. 194).

Pensar nessa ordem poderia ir contra o que se apresenta na teoria de Vigotski? Afinal, para a teoria sociocultural o ensino não precede a aprendizagem? O fato é que não firo o que propõe Vigotiski, proponho uma adaptação para melhor se adequar ao contexto de ensino de uma língua estrangeira. Primeiro pelo fato de pensar na formação dos professores, como estes compreendem as teorias de aprendizagem e de ensino e, conseqüentemente, como usam esses recursos teóricos como potencializadores para sua prática didática. Depois, em relação à ação de instrução escolar em si que envolve tanto o ensino, quanto a aprendizagem na perspectiva do aluno e seu conseqüente desenvolvimento. Como o aluno aprende? Em qual teoria o professor vai pensar suas ações ao ensinar? Pois como já citado, somente depois que se compreende como o estudante aprende é que se torna viável pensar em como ensinar. Ou seja, é pensar o processo de aprendizagem e de ensino em uma dupla dimensão: a do professor em relação ao seu domínio teórico, e o professor em relação a como o aluno aprende (para somente depois ensinar de maneira a ser coerente e responsável com suas ações em sala de aula).

Feitas as devidas observações, retorno a Vigotski. Para o autor o desenvolvimento psicológico e cognitivo dos indivíduos (como, por exemplo, as funções psicológicas

superiores como a consciência e o discernimento) é resultado das “[...] relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”, em que “[...] o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (LURIA, 2018, p. 25). Assim sendo, a aprendizagem é vista como um processo de interação com o meio (o indivíduo inserido em seu contexto histórico e cultural) e é por meio dela que o indivíduo passa das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores, ou seja, desenvolve-as. Mas é preciso avançar nesse entendimento propondo uma reflexão que melhor se adeque ao contexto de aprendizagem de língua estrangeira, principalmente, aquela que envolve os processos de leitura em LE. Por conseguinte, faz-se necessário primeiro imergir no conceito de aprendizagem em Vigotski.

Aprendizagem para Vigotski é mediada seja por instrumentos (ou ferramentas), seja por signos como, por exemplo, amarrar um barbante na ponta do dedo para lembrar de algo ou ainda a linguagem, considerada um instrumento de mediação produzido pela sociedade e responsável pela organização do pensamento e das ideias, bem como da relação entre as pessoas.

Vigotski (2018) considera que a aprendizagem ocorre quando ela mesma é uma fonte de desenvolvimento (gera aprendizado) e, para compreendermos essa visão, é preciso considerar e conhecer o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vigotski, existem dois níveis de desenvolvimento: o *desenvolvimento efetivo da criança*, considerado o “[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKI, 2018, p. 111); e a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, área que permite “[...] determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que produziu, mas também o que produzirá no seu processo de maturação” (VIGOTSKI, 2018, p. 113).

Para o autor (2018), o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* destaca que a aprendizagem é útil quando se move à frente do desenvolvimento. Dessa forma, o professor pode propor atividades que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem para além da ZDP. A aprendizagem seria desnecessária se utilizasse o que já amadureceu no processo de desenvolvimento, logo, para que seja uma fonte de desenvolvimento, precisa desencadear funções que estão na fase de maturação, ou seja, na *Zona de Desenvolvimento Proximal*. E como essa perspectiva contribui para a pesquisa? A resposta reside no fato de a aprendizagem (e o conseqüente desenvolvimento) somente ocorrer na vivência social - o que se ancora na visão freiriana de Educação como processo social - e, por conseguinte, entendo que a

interação social é condição essencial na aprendizagem de língua estrangeira. No contexto desta Tese foi preciso realizar a busca por uma definição adaptada da ZDP que descolasse o debate da aprendizagem da criança e que tivesse o foco na aprendizagem de uma LE. Para Otha (2001, p. 9), a ZDP adaptada é

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela produção linguística feita de forma individual, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela produção linguística feita em colaboração com um professor ou um par.

Vale dizer que essa não é uma definição fechada e que o próprio autor chegou a identificar nela pontos fracos, porque tem como foco o contexto da sala de aula e, tanto Vygostky quanto Freire vão dizer que a educação, a aprendizagem podem ocorrer fora da sala de aula. Mas cabe dizer que essa proposta traz mais luz à dimensão e potência da interação nas situações de aprendizagem. Clapper (2015), Dorniey (1997) e Oxford (1997) também observam que as interações promovem engajamento, estimulam o processo de internacionalização dos aspectos linguísticos, além de promover o aprimoramento das relações interpessoais.

Para o ensino de línguas estrangeiras, os conceitos de mediação e ZDP foram importantes para o desenvolvimento de pesquisas na área de aprendizagem de segunda língua, bem como, o conceito de *scaffolding* (andaime), criado pelos neo-vigotskianos Wood, Bruner e Ross (1976) para descrever o apoio dado por adultos a crianças na resolução de tarefas como, por exemplo, na montagem de blocos em madeira. O termo pode significar um apoio, uma ajuda temporária na realização de uma tarefa. “[...] o conceito de *scaffolding* enfatiza a importância da instrução e da orientação que os professores provêem a seus aprendizes para fazer com que eles se desenvolvam em seu processo de aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2019, p. 52).

Na aprendizagem e no ensino de LE cabe ao professor identificar as zonas de desenvolvimento proximal dos aprendizes para, que por meio da mediação, forneça andaimes (na área de educação andaime pode ser entendido como ferramenta, estratégia, práticas que favoreçam a aprendizagem) que contribuam com a resolução de situações-problema. Por essa perspectiva, as atividades em LE são, portanto, mediadas, guiadas, colaborativas. Na medida em que a aprendizagem ocorre, essa mediação precisa ser reavaliada para que os andaimes possam ser retirados aos poucos até que a autonomia do aluno se concretize. O que foi exposto até aqui exemplifica o que Lantolf (1995) defende para o ensino de segunda língua. Para o autor, os andaimes devem ser graduais (de acordo com as dificuldades encontradas),

contingentes (quando realmente necessários) e dialógicos (é por meio deles que se identifica a ZDP e se pode determinar o tipo de ajuda a ser oferecida).

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que a colaboração/interação pode ocorrer em muitas direções: aluno-aluno, professor-aluno, aluno-meio⁵⁷ ou ainda aluno-material didático; e cabe ao professor conhecer e compreender essas possibilidades de mediação na aprendizagem, para que possa potencializar suas práticas pedagógicas. Discorrerei mais adiante sobre as afirmações que acabo de fazer, antes falarei sobre o entendimento de ensino para a teoria sociocultural.

Avanço meu raciocínio para tratar da questão do *ensino*, também alicerçada em Vigotski (2018). Para o autor, existe uma relação intrínseca entre instrução escolar e desenvolvimento cognitivo, o que evidencia a importância da escolha de teorias, técnicas adequadas e estratégias que propiciem efetivamente o desenvolvimento do aluno, pois “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p. 115). Dessa maneira, o ensino de LE teria o objetivo de fazer com que o aluno alcançasse o que ainda lhe falta e não o que já foi efetivado. O ensino tem a finalidade de orientar o processo de *aprendizagem* e não ficar atrás dele. Parte-se da compreensão de que o ensino precisa proporcionar ao aluno situações-problema que oportunizem a realização de aprendizagens.

Ao olhar pela lente de uma teoria que considera que a aprendizagem é construída socialmente pelas relações de interação, constato que a aprendizagem e o ensino de LE são vistos por um processo colaborativo, em que ao apropriar-se da língua, o aluno não apenas se apropria de estruturas linguísticas, mas, sobretudo, da cultura do outro, participa das práticas socioculturais de um determinado grupo, passando também a inserir-se nele.

No ensino de LE a teoria sociocultural enfatiza a interação e a importância dos aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem em que, por meio da mediação, o estudante passa das funções que ela ainda não domina para aquelas que será capaz de mobilizar e internalizar, ou seja, aprender. E é com base nesse entendimento que proponho que o domínio de teorias de aprendizagem e de ensino (aqui a teoria sociocultural) seja tomado como recurso de mediação, a partir das lentes propostas nesta tese, na prática pedagógica do professor de língua estrangeira.

⁵⁷ Embora este estudo esteja voltado para a aprendizagem em ambientes formais de ensino (como a escola ou mesmo a universidade, as aulas particulares, as aulas virtuais etc. e que prescindem da figura do professor mediador) é importante evidenciar que a aprendizagem ocorre também fora da sala de aula e que também é levada para esse contexto, pois fazem parte do conhecimento de mundo conquistado pelo estudante. E esse conhecimento faz parte das trocas realizadas em sala de aula.

De forma específica, neste estudo, e em futuros desdobramentos desta pesquisa, o domínio teórico pode favorecer: o processo de formação do professor; e a qualificação das práticas docentes ao possibilitar ao professor a elaboração (ou aplicação de atividades já elaboradas em livros didáticos) de atividades que funcionem como andaimes no processo de aprendizagem de LE. Elenco que, no processo em que se busca a qualificação da compreensão leitora do aluno, caberia ao professor garantir que suas atividades: **1)** estejam consolidadas em uma corrente teórica que ligue sua proposta de trabalho físico (as atividades elaboradas) e as possibilidades de ação em um contexto de instrução escolar (sala de aula, por exemplo); **2)** possibilitem a interação leitor-texto e que o leitor, ao percorrer as marcas linguísticas do texto, bem como seu contexto discursivo, seja capaz de, por meio das relações reconstruídas, interagir com o discurso escrito; e **3)** propiciem, também, a interação entre professor- aluno e aluno-aluno na reconstrução dos elementos dados no texto, ou seja, que as atividades possam ser realizadas com o apoio do outro. Assim, os conceitos de aprendizagem e de ensino podem ser tomados como recursos que qualificam as práticas pedagógicas dos professores por meio da mediação.

4 A TERCEIRA MARGEM: A PROPOSTA METODOLÓGICA

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Paulo Freire, 2016, p. 85

A epígrafe deste capítulo nos provoca a refletir sobre a articulação entre a curiosidade e o movimento (a ação) como forças que encharcam o fazer docente e que operam de forma a produzir uma *práxis* que não compreende o aprender e o ensinar como processos independentes e finitos. Nessa direção, pensar a transformação (mudança) da prática pedagógica do professor na perspectiva da Complexidade exige de nós, professores de línguas, uma multiplicidade de olhares para nossa atuação profissional. Abordei no primeiro capítulo, *Teia teórica: os primeiros fios*, o conceito de educação em Freire como um sistema que se constitui por dimensões interdependentes nas quais interagem, entre muitos elementos, o educador, o educando, a escola (como um espaço cheio de significação), a política e o mundo.

O mesmo proponho para a prática docente do professor de línguas estrangeiras, o que exige uma ação-reflexiva sobre sua formação acadêmica e sua atuação profissional, pois “[...] a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a *práxis*, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 2016, p. 25). Nesse processo crítico do saber fazer e do saber ensinar, cabe ao educador relacionar e gerir os aspectos que envolvam a teoria e a prática, não mais como um binômio, mas como uma teia de elementos constantemente em interação que vão, mutuamente, operando uns sobre os outros.

O desejo de conhecer (a curiosidade como vemos na epígrafe desse capítulo) possibilita ao professor aprofundar seus conhecimentos teóricos para que, a partir deles, possa refletir sobre os desafios encontrados nos contextos de sua atuação profissional. Desafios que são de diversas ordens como: as necessidades e particularidades do ambiente de formação/ensino (a exemplo da escola pública); o perfil e o interesse dos estudantes; o conteúdo a ser ensinado; a competência para transformar o conteúdo ensinado; entre outros aspectos que emanem de uma visão crítica destinada a uma dada situação-problema que possa se interpor no trabalho do professor.

Por tudo isso e porque me movo como educadora porque também me movo como gente, arrisco esboçar uma proposta metodológica que parte dessa primeira dimensão: a formação inicial e continuada do professor e ambiciona chegar na dimensão que compreende a prática docente, a intervenção e a aplicação de um conhecimento teórico. Logo, uma articulação entre a teorização e a aplicação (entre a teoria e a prática) através de uma proposta na qual esboço ações para qualificar o desempenho da leitura de estudantes de língua estrangeira em um contexto formal de ensino, sobretudo da educação básica de escolas públicas.

Ressalto que não tenho como objetivo pensar em uma proposta voltada para níveis específicos de proficiência como os estabelecidos, por exemplo, no *Cadre Européen Commun de Référence*⁵⁸ *pour les langues*, que determina níveis elementares, intermediários e avançados (definindo um público específico). Entendo que o exposto aqui pode ser usado como base para qualquer nível de proficiência e, no caso da escola pública, para qualquer série ajustando-se, no entanto, o nível de exigência dos exercícios propostos a partir da consideração atenta da “realidade” da turma. Articula-se aqui a perspectiva da autonomia trazida por Freire e já abordada neste texto, com o viés da complexidade em Saussure (entendendo a língua como um sistema aberto) sob as lentes trazidas para a enunciação por Benveniste.

Os galos (autores referência desta Tese) vão permitindo a tessitura de uma proposta metodológica de ensino complexa que não pode ser vista de forma mecanicista e/ou fragmentada.

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente via a ser (FREIRE, 2001, p. 118).

Articulando Freire, Saussure, Benveniste e Morin, temos uma teia da ordem da complexidade que reconhece que: a simplificação é a barbárie do pensamento; a complexidade é uma forma de civilização das ideias; as ideias são instrumentos conceituais para conhecer o mundo que ajudam o desenvolvimento de um pensamento complexo, profundo e interligado; aproxima a realidade (no caso do texto lido observa as pistas deixadas pelo autor); busca maior clareza; envolve diversos campos e disciplinas (conhecimento de mundo, leitura de mundo e memória enciclopédica); busca e favorece possibilidades e estratégias para entender a assimetria; e mobiliza e incentiva o pensamento agregador. Não traz em si uma verdade apenas, um fim em si mesmo, mas promove um método de

⁵⁸ Quadro Europeu Comum de Referência (CECR) para as línguas, publicado em 2001 pelo conselho da Europa.

aprendizagem que reconhece o erro como legítimo e tem, imbrincado em si mesmo, a incerteza da finitude. E, ao reconhecer tudo isso, a ordem, a desordem e a reorganização produzem outras formas de prática e de interação que podem ser, simplesmente, informadas de modo racional e cartesiano.

Apresentam-se aqui as possibilidades de pensarmos para além das margens conhecidas do rio. Para tanto, é necessário incorporar as cegueiras do conhecimento (significa reconhecer que todo conhecimento comporta risco e ilusão, erros mentais, intelectuais e da razão), são elas: os princípios do conhecimento pertinente; o conhecer a condição humana (significa, antes de mais nada, situar o humano no universo uma vez que somos sujeitos terrestres, cósmicos, biológicos e culturais); enfrentar as incertezas da própria ciência (ainda não incorporamos a ideia e a necessidade de que não estamos prontos para o inesperado); aprender a compreensão (a compreensão não pode ser quantificada e, menos ainda, explicada porque inclui simpatia, generosidade, sinceridade, identificação, empatia. Significa aprender em conjunto, abraçar junto); e, por fim, aplicar a ética da compreensão. Faço esse recorte a partir das leituras que fiz de Morin e aproximo a teoria trazida na tese aos Sete Saberes por ele trabalhados, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de novas/outras tessituras.

Ambiciono evidenciar a importância da composição de saberes, do contexto e do conhecimento de mundo nas práticas que envolvem os processos de leitura na perspectiva da enunciação. Provoco reflexões e outros entendimentos. Não pretendo uma proposta fechada.

A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas (MORIN, 2003, p. 100).

Assim como apresenta o pensamento complexo, a partir de Morin (2003), não me oponho ao pensamento simplificado, e sim, o incorporo numa tentativa de dar visibilidade àquela margem (do rio – como proposta metodológica) que, muitas vezes, nem é imaginada. Mas para defender sua existência foi necessário elaborar princípios.

4.1 PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA EM LE.

Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também

numa canoinha de nada, nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.

Excerto do Conto a Terceira Margem do Rio de Guimarães Rosa.

A dimensão enunciativa desta Tese foi construída a partir do preceito da solidariedade que é da ordem da Complexidade. Os conceitos e teorias trazidos (educação, ciência, as teorias de Saussure e Benveniste, aprendizagem, ensino, etc) são solidários entre si para promover (e sustentar) uma possibilidade de ação (intervenção) para qualificar o desenvolvimento da habilidade leitora em língua estrangeira (LE). Como água que não para. Longas beiras. Rio abaixo. Rio a fora. Rio a dentro (como trago na epígrafe deste subcapítulo), há que se entender a construção da Tese, nessa perspectiva da complexidade, como algo que vai também sendo modificado no processo. Assim como o rio, que sobe, que desce e cujas águas não são mais aquelas que passaram antes num mesmo espaço e tempo. Águas que de forma solidária movimentam-se e conduzem aqueles que se atrevem, arriscam e/ou ousam navegar por elas.

Assim, o que compreendo como Educação é solidário aos princípios da complexidade, bem como, Benveniste é solidário aos postulados saussurianos, ou ainda, eu, a autora desta tese, sou solidária ao leitor que percorre esta pesquisa. Como já anunciei antes, é uma espiral que vai se formando em uma dimensão enunciativa entre as partes colocadas neste discurso que dialogam entre si, ainda que em silêncio. É um não voltar ao mesmo lugar uma vez que os elementos que alicerçam esta Tese estão em constante relação e interação. Trata-se de uma margem imaginada, a terceira que muito mais do que o lado direito ou esquerdo do rio, dependendo da posição de quem olha para ele pode ser, ao mesmo tempo, direito e esquerdo, centro, outra... Não se trata de um círculo vicioso, mas de um procedimento em espiral que amplia o conhecimento a cada retorno e que se coaduna com o fato de reconhecer que o aprendizado (entendido como as águas) é sempre incompleto e para toda a vida. E, para além disso, pressupõe a consciência de si e do mundo.

A proposta didática que esboço é, então, a terceira margem do meu estudo e compreende os procedimentos de leitura nesse processo de solidariedade, de espiral, de rio que não volta ao mesmo lugar, que de certa forma é sempre um rio diferente. O ato de leitura é visto como um não voltar ao mesmo lugar justamente pela presença da subjetividade. E, embora o discurso lido seja o mesmo, nem o momento da leitura será o mesmo, tampouco o leitor, pois este já sofreu perturbações aleatórias, desacomodou-se e teve que se reorganizar.

Nesse processo espiral apresentam-se a ordem, a desordem e a reorganização. Ordem e desordem convivem nos sistemas e, nos humanos, essa dinâmica subordina-se à ideia de auto-organização (na qual a transformação extrapola o indivíduo estendendo-se ao ambiente circundante). É uma forma de compreender que o sujeito está no mundo, mas o mundo está no sujeito em uma relação recíproca, e isso produz possibilidades legítimas de leitura na perspectiva enunciativa que exigem uma reorganização.

Para essa reorganização o leitor sofre influência de elementos internos e externos, que fazem com que seja possível entender as relações entre os componentes do texto e os indivíduos, que acabam por produzir uma unidade complexa. Essa unidade complexa garante solidariedade relativa a essas ligações, como possibilidade de duração (permanência), apesar das perturbações aleatórias. Ou seja, ao percorrer o discurso escrito o leitor percorre as pistas deixadas pelo locutor do discurso e reconstrói seu caminho. O que significa que em meio à desordem o leitor reorganiza o que leu e atribui sentido. Nessa direção, qualificar a habilidade leitora do aluno exige uma auto-eco-organização que expressa uma nova maneira de enxergar a indissociabilidade sujeito - mundo. Insere-se aqui, a partir de Morin (2000), o macroconceito trinitário: sistema-interações-organização, no qual temos:

1. o sistema que exprime a unidade complexa e fenomenal do todo, bem como o complexo das relações entre o todo e as partes; 2. as interações que expressam as relações, ações e retroações realizadas num sistema; 3. a organização que representa 'o caráter constitutivo destas interações – aquilo que forma, mantém, protege, regula, rege e se regenera' (MORIN, 2000, p. 205).

Dessa maneira, o processo de leitura precisa que cada leitor a partir da sua subjetividade, do seu recorte, do seu conhecimento de mundo olhe para o texto, para as pistas deixadas pelo autor, como balizas, referências, pontos norteadores que orientam, direcionam e restringem as possibilidades de compreensão. E, ao mesmo tempo, não permitem qualquer compreensão e interpretação descolada dessas pistas. O que tento dizer é que não cabe ao leitor uma compreensão aleatória do texto, desconectada das marcas deixadas pelo autor. É preciso validar a leitura numa relação complexa e solidária!

No processo de leitura, a perturbação (ou as perturbações aleatórias), assim como a desordem, é daquele que está lendo, pois não podemos garantir uma única leitura para todos que lêem um dado discurso. O que defendo parte do reconhecimento de que muitos de nós, professores de línguas estrangeiras, solicitamos nas atividades que propomos para nossos estudantes, que eles respondam a uma pergunta sobre um texto lido produzindo uma única resposta certa ou, ainda, que o texto seja usado para explorar aspectos gramaticais de forma isolada. Tal prática só se justificaria se as perguntas fossem objetivas como: data de

nascimento, morte, outras datas, números, indicadores ou dados. Mas quando o enfoque são as práticas leitoras na perspectiva sistêmica e da enunciação isso é uma grande contradição epistemológica.

Por conseguinte, as pistas deixadas no texto servem para guiar o leitor nessa espiral de ordem-desordem-reorganização trazida por Morin. É essa reorganização que defendo como aspecto necessário para garantir e qualificar a compreensão leitora em língua estrangeira. Jean Foucambert (1998), professor de francês que propõe um método considerado revolucionário para o ensino da leitura para crianças ao inserir nas práticas de leitura um olhar complexo escreve:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é (FOUCAMBERT, 1998, p. 31).

Pensar nessa direção é compreender que o trabalho do professor com a leitura deverá refletir um esforço de tolerância, mudança e flexibilidade não se atendo somente a condições singulares, locais e particulares (a sintaxe, por exemplo), mas abrindo-se às incertezas. Proporcionando práticas para além de exercícios como: *The book is on the table* (o livro está sobre a mesa), jargão dos manuais de inglês, por exemplo.

Lembro de um exercício parecido, de Francês, que traduzido era mais ou menos assim: “Havia um cachorro embaixo da mesa e dois gatos em cima da mesa”. E as perguntas eram: Quem estava embaixo da mesa? Quantos animais estavam embaixo da mesa? Onde estavam os gatos? Etc. Esses exercícios servem para fixar o uso de alguns pronomes, advérbios e, também, para trabalhar com gênero, número e outros conceitos. Mas não produzem e/ou favorecem o tipo de leitura enunciativa que permite que os educandos consigam, no futuro, compreender os enunciados para além da sintaxe da língua. Logo, pode significar que, na maioria das vezes, as dimensões semânticas ficam excluídas das práticas leitoras colocadas em uso pelos professores de língua estrangeira (LE).

Tenho certeza de que você, que está lendo este texto agora, lembra de uma ou duas frases utilizadas pelos seus professores de língua estrangeira na escola, mas será que apenas com o que estudou em LE na escola você se considera uma pessoa fluente nesta língua? Um leitor que consegue entender o texto? O que isso pode significar? Deixo essas perguntas apenas para reflexão.

Assim como proponho olhar para o processo de leitura por meio do preceito da solidariedade coloco como primeiro aspecto:

- 1) **o processo de leitura pela perspectiva enunciativa**, como exposto no corpo da Tese, trata-se de forma específica do trabalho a ser desenvolvido com o discurso escrito levado pelo professor para a sala de aula;

Coloco também no mesmo patamar da espiral, outros três aspectos que precisam ser geridos na prática didática do professor de LE e que com o primeiro se articulam:

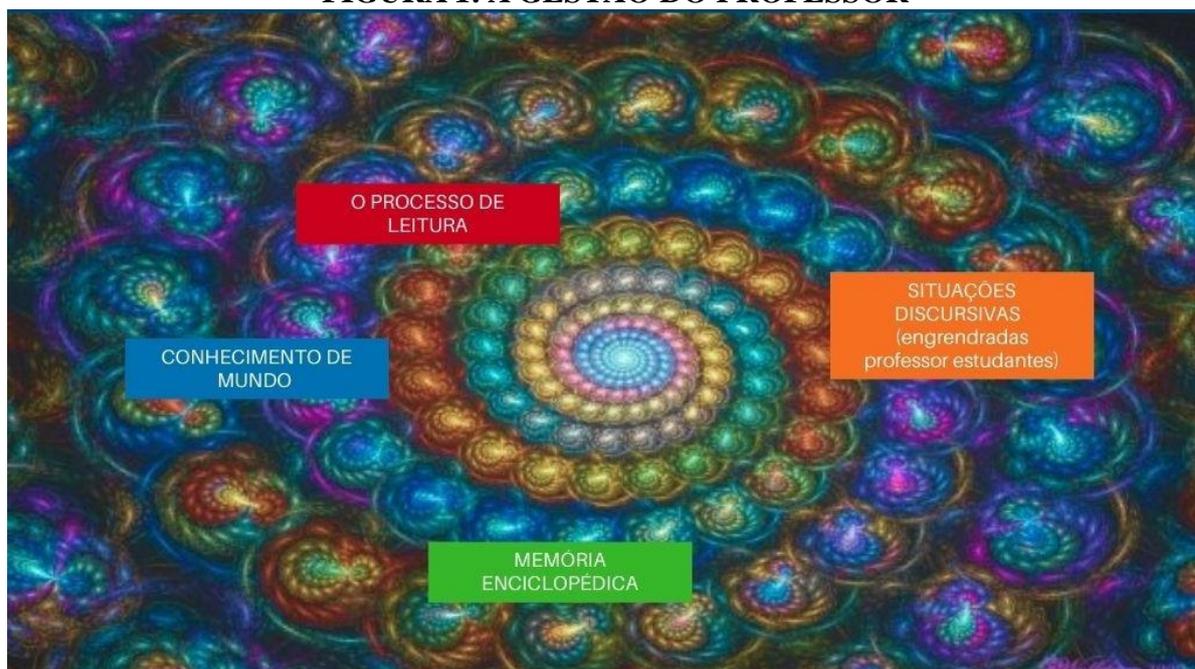
- 2) **as situações discursivas engendradas pelo professor e pelos estudantes em sala de aula**, em que ocorre a interação do professor e dos estudantes e entre os próprios estudantes, momento enriquecedor para discutir os atos enunciativos ali presentes. Costa Silva (2020, p. 8) considera a sala de aula “[...] um espaço intersubjetivo fundamental de inversibilidade enunciativa *eu-tu*.”, espaço rico de discursos nos quais estudantes e professores deixam suas marcas de subjetividade, seus valores culturais, seus conhecimentos de mundo e, que assim, constituem-se sujeitos na linguagem;

- 3) **a memória enciclopédica dos estudantes**, aquilo que o estudante vai aprendendo e armazenando como conhecimento em sua mente.

- 4) **o conhecimento de mundo dos estudantes** (aquilo que o estudante já sabe sobre o mundo, que já traz consigo e que precisa ser observado nas práticas pedagógicas pelo professor), elementos que estão em constante interação e que interferem nas possibilidades de leitura.

As interações estabelecidas em sala de aula, bem como o conhecimento de mundo dos educandos e a memória enciclopédica são igualmente importantes ao se trabalhar o processo de leitura pela perspectiva enunciativa, são pontes em constante interação que implicam nas diferentes possibilidades de interpretação.

Na figura da próxima página proponho a apresentação dos quatro elementos que estão em interação na sala de aula e que precisam ser geridos pelos professores: **1) as situações discursivas engendradas pelo professor e pelos estudantes em sala de aula; 2) a memória enciclopédica; 3) o processo de leitura perspectiva enunciativa; e 4) o conhecimento de mundo dos estudantes.**

FIGURA 1: A GESTÃO DO PROFESSOR

Fonte: Figura elaborada pela autora.

Na Figura 1 apresento uma espiral na qual estão dispostos, aleatoriamente e sem necessidade de sinalização de ordem (já que sua ocorrência pode variar durante as práticas), os quatro elementos a serem geridos pelos professores na sala de aula e que, de certa forma, orientam e direcionam suas práticas. Na sequência do texto, as possibilidades de relação destes elementos ficarão mais latentes quando insiro na proposta metodológica os princípios que a norteiam.

4.1.1 Os princípios

Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos.

Excerto do Conto a Terceira Margem do Rio de Guimarães Rosa.

Da mesma maneira que a canoa teve de ser fabricada, a proposta metodológica que trago na Tese também o foi. Para ser ‘escolhida forte e arqueada em rijo’ elenquei princípios que atravessam de forma dialógica as dimensões da formação inicial e continuada do professor e as práticas de ensino. Princípios que se apresentam como operadores cognitivos (diretrizes capazes de dar consistência à proposta metodológica). Proponho que o processo de leitura seja visto pela ordem da espiral. Que a própria gestão do professor, ao articular a

situação enunciativa da sala de aula (ou do discurso escrito), por exemplo, valorize e aproveite também o conhecimento prévio dos estudantes (conhecimento de mundo e a memória enciclopédica) no momento em que propõe atividades que qualifiquem a habilidade leitora dos estudantes. Essa dimensão é trazida pela complexidade que vai se sustentar no entendimento de que complexo deve ser tomado como aquilo que é ‘tecido junto’.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2003, p. 36).

Essa união entre a unidade e a complexidade permite e favorece a criação e a recriação de conexões, relações, ações, novos saberes e caminhos. Para que tal empreendimento seja possível faz-se necessário a criação de princípios que orientem o trabalho didático do professor. E, para tanto, ao esboçar a proposta metodológica, proponho olhar para a interação a partir de duas lentes: **a) a formação do professor** (inicial e continuada); e **b) a prática didática do professor**.

a) A formação do professor (inicial e continuada)

Pensar a formação inicial e continuada do professor é como observar a canoa que precisa durar na água uns vinte ou trinta anos, porque esse é o tempo (médio) de atuação de um profissional na educação básica. Ainda que saibamos que a formação do professor não se encerra com sua titulação no ensino superior (licenciatura) ela é a base sobre a qual o professor desenvolve e constrói suas práticas. Na perspectiva sistêmica que proponho nesta Tese, quatro princípios direcionam, em maior ou menor intensidade, o olhar em espiral sobre a formação do professor: **Princípio I – Processos Abertos e Acessíveis; Princípio II – A expressão direta dos interessados; Princípio III – Sínteses inclusivas da diversidade dos pontos de vista; e Princípio IV – Para uma ação concertada.**

Tais princípios podem se articular em qualquer ordem ou sentido considerando as diferentes experiências de vida e práticas formativas de cada professor de língua estrangeira, bem como, levando em conta e validando o conhecimento de mundo e a memória enciclopédica dos estudantes para os quais o professor vai pensar suas práticas. Ao organizá-la o professor pode dar ênfase maior a um dado princípio, por exemplo: **A Expressão direta**

dos interessados, porque os demais princípios já são de seu domínio e estão mais internalizados no fazer pedagógico.

QUADRO 1 – OS PRIMEIROS QUATRO PRINCÍPIOS

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO	SIGNIFICA
I – Processos Abertos e Acessíveis	A partir de uma didática complexa promover a transformação da prática pedagógica do professor da educação básica ao engendrar o fortalecimento de sua formação inicial e continuada.	<p>Não impor um ponto de vista <i>a priori</i>, mas privilegiar perguntas abertas, os processos de análise semântica e as reflexões críticas.</p> <p>Reconhecer que a formação não se esgota na titulação e que ela não é algo estanque em um espaço tempo que não sofre as alterações do meio. A educação do professor vai sendo tecida de forma orgânica e atravessada por aspectos culturais, políticos e sociais e pela própria prática docente.</p> <p>Na teoria da complexidade de Morin corresponde, de certa forma, ao princípio dialógico⁵⁹.</p>
II – A expressão direta dos interessados	Conhecimento das teorias de aprendizagem e de ensino, pois com base na compreensão de como o estudante aprende o professor torna-se capaz de potencializar sua prática didática ao escolher melhores formas de intervenção.	Ao entender os diferentes processos do aprender o professor não disputa espaço com os estudantes e, sim, almeja empoderá-los para o exercício de uma cidadania de forma independente e com maior autonomia, sem intermédios na representação. Pressupõem relações de ensino menos horizontalizadas. Proponho pensar no conceito de aprendizagem, a partir de Vigotiski, visto como um processo de interação do indivíduo com o meio. Caberia ao professor identificar

⁵⁹Entendido como a possibilidade de aproximação daquilo que é aparentemente antagônico, que é complementar. O dialógico é composto pelas interpelações e relações e sinaliza que superar dicotomias é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. O princípio dialógico procura manter a coerência e evitar análises apenas emocionais, embora as considere.

III – Sínteses inclusivas da diversidade dos pontos de vista

Conhecimnto teórico do conteúdo a ser ensinado, no âmbito desta tese, trata-se das teorias linguístico-discursivas.

a ZDP dos aprendizes e fornecer, por meio da mediação, andaimes que possam contribuir com a realização das atividades propostas. Na teoria da complexidade de Morin trata-se, de certa forma, ao princípio recursivo⁶⁰.

Ser inclusivo no maior número de pontos de vista em contraste com as sínteses concebidas como reduções do que já foi repetido. Conhecer para transgredir. Conhecer para (re)conhecer as mudanças e as diferentes nuances trazidas pela perspectiva de uma leitura enunciativa em língua estrangeira. Conhecer para que professor e estudantes possam mover-se juntos: co-mover. Na teoria da complexidade de Morin corresponde, de certa forma, e em articulação, aos princípios sistêmico-organizacional⁶¹ e dialógico.

IV – Para uma ação concertada

Qualificação da habilidade de transformar o conteúdo/teoria a ser ensinada(o) de maneira que possa ser aprendida(o) pelo estudante.

Produzir e potencializar um conhecimento suficientemente profundo para levar diretamente à ação concertada que possibilite a produção de resultados atraentes que representem uma mais-valia para os participantes das práticas de leitura em LE. A ação concertada produz resultados que podem ser mais facilmente reproduzidos e difundidos, para além da mera decodificação dos sintagmas. Na

⁶⁰Esse princípio diz que os produtos e efeitos são produtores e causadores do que se produz. O indivíduo produz a sociedade e é, também, produzido por ela. O princípio promove uma causalidade que está presente nas interações sujeito/meio, sujeito/objeto, educador/educando.

⁶¹Se fizermos a transposição desse princípio a partir de Morin para as situações de ensino e aprendizagem, teríamos: o pesquisador/professor, o objeto/estudante e o método/proposta de prática estão imbricados de tal maneira que, conscientes ou não, a conduta de um influencia a do outro e vice-versa. Por isso faz-se necessário reconhecer os contextos e espaços em que ambos estão presentes (MORAES; VALENTE, 2008, p. 42).

teoria da complexidade de Morin corresponde, de certa forma, ao princípio da auto-eco-organização⁶².

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora.

⁶²Trata-se do princípio que prevê a relação autonomia/dependência que vai dizer que o sujeito só pode ser autônomo a partir de suas relações em um determinado contexto (MORAES; VALENTE, 2008, p. 42).

Todos esses princípios, tomados como operadores cognitivos, constituem-se instrumentos ou categorias do pensamento que nos ajudam a pensar a proposta metodológica e a colocá-la em prática. Por conseguinte, refletir sobre a qualidade da prática pedagógica do profissional da educação implica também uma sólida formação intelectual. Logo, capacitar o professor no âmbito teórico pode potencializar suas ações de intervenção nas situações-problema enfrentadas no cotidiano formal de ensino.

Nessa direção entendo que, somente uma formação sólida, baseada em conhecimentos teóricos variados e aprofundados, capacita o professor a adotar uma postura pedagógica reflexiva para intervir diante de situações de ensino. Em entrevista ao *Fronteiras do Pensamento*⁶³, em janeiro de 2017, com o título **É preciso educar os educadores**, Morin responde a uma série de perguntas que tensionam, tanto o modelo ideal de educação, quanto à formação de professores. O teórico responde quando é chamado a dar sua opinião sobre o sistema brasileiro de ensino: “- *O Brasil é um país extremamente aberto a minhas ideias pedagógicas. Mas, a revolução do seu sistema educacional vai passar pela reforma na formação dos seus educadores. É preciso educar os educadores. Os professores precisam sair de suas disciplinas para dialogar com outros campos de conhecimento. E essa evolução ainda não aconteceu. O professor possui uma missão social, e tanto a opinião pública como o cidadão precisam ter a consciência dessa missão*”. (grifos meus). Portanto, dessa maneira, a proposta metodológica que apresento pode contribuir com a formação de professores.

Mas como esses princípios vão permitir a construção de uma proposta metodológica? Para responder a essa pergunta começo retomando alguns aspectos e conceitos já abordados ao longo deste texto. No primeiro capítulo, trouxe a discussão sobre a necessidade de fortalecer a disciplina de Didática de Línguas Estrangeiras (DLE). Um fortalecimento que preconiza um olhar, pelo viés da complexidade, para as especificidades da sala de aula de línguas estrangeiras. Além de destacar que, para o professor trabalhar com o ecletismo metodológico, por exemplo, precisa estar preparado (em termos de domínio teórico). Para Richer (2007):

O ecletismo metodológico implica necessariamente uma formação acrescida e extensiva dos professores: saber onde encontrar as respostas possíveis aos problemas suscitados pelas situações de ensino-aprendizagem, ser capaz de justificar a utilização de várias metodologias, ser capaz de avaliar continuamente os aprendentes, todas estas atividades de ensino vinculadas a uma prática eclética só

⁶³Fonte: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores> Acesso em: 13 jun 2021.

pode ser alcançada com base em conhecimentos metodológicos e didáticos amplos e diversificados (RICHER, 2007, p. 32)⁶⁴ (tradução minha).

Logo, quando penso no que ocorre de fato no ambiente escolar, percebo muito rapidamente (por meio de práticas observadas e relatadas e das minhas) que a formação do professor de língua estrangeira, ainda, encontra-se muito ligada ao domínio teórico das metodologias constituídas. É comum e natural que a formação inicial do professor esteja permeada por aspectos presentes no período de estudos desse profissional que ele, mesmo sem perceber, reproduza certas práticas.

Na minha formação da graduação em Língua Francesa e Língua Portuguesa (Licenciatura), embora o Método Comunicativo (MC), cujo foco é a interação dos falantes com o objetivo de promover a comunicação em uma segunda língua (exploram-se, portanto, as quatro competências linguísticas – ler, falar, escrever e compreender o que ouve), já fosse amplamente conhecido e usado (final dos anos 90 e início dos anos 2000) não foi muito abordado. Ou seja, experienciei uma formação fortemente voltada para a Metodologia Direta (cujo objetivo era ensinar sobretudo as habilidades oral e auditiva de uma segunda língua de modo similar à aprendizagem da língua materna), pois meus professores eram oriundos desse tipo de abordagem.

Foi somente com o retorno à sala de aula de professores que estavam em licença para cursar mestrado e doutorado, já no último ano da graduação, que tive contato com o Método Comunicativo (MC). Não foi uma imersão suficiente para produzir mudanças na minha prática porque eu sequer consegui, naquela época, perceber as possibilidades que uma metodologia trazia em relação a outra. E, acho importante sinalizar que, ao mesmo tempo, em que tive contato com o MC na Graduação, estudava na Aliança Francesa de Aracaju também com o uso de material pedagógico alinhado ao MC. Acredito que por não ter experiência na docência não conseguia observar o quanto o MC poderia contribuir para uma prática pedagógica mais impactante na formação em LE.

O que quero dizer é que reproduzir em sala de aula as metodologias constituídas que foram ensinadas como referência em nossa formação é um processo muito natural, mas que, infelizmente, tende a servir como um atrator fixo da prática pedagógica. O professor tende a

⁶⁴ “L’éclectisme méthodologique implique nécessairement une formation accrue et étendue des enseignants : en effet, savoir ou trouver des réponses possibles aux problèmes que suscitent les situations d’enseignement/apprentissage, pouvoir justifier le recours à des méthodologies diverses, pouvoir évaluer en continu les apprentissages des apprenants, toutes ces activités enseignantes liées à une pratique éclectique ne peuvent se réaliser qu’à partir de connaissances méthodologiques et didactiques larges et diversifiées” (Richer, 2007, p. 32).

‘preparar’ suas aulas a partir de modelos que costumam ignorar a complexidade, não apenas da própria formação, mas também do ambiente em que ele vai atuar. E que, para além disso, desconsideram a diversidade dos educandos, seu conhecimento de mundo e acabam propondo atividades a partir de estudantes idealizados e pouco reais, configurando mais uma contradição da escola. Respondendo à já citada entrevista, Morin (2017) explicita:

- A figura do professor é determinante para a consolidação de um modelo “ideal” de educação. Através da Internet, os alunos podem ter acesso a todo o tipo de conhecimento sem a presença de um professor. Então eu pergunto, o que faz necessária a presença de um professor? Ele deve ser o regente da orquestra, observar o fluxo desses conhecimentos e elucidar as dúvidas dos alunos. Por exemplo, quando um professor passa uma lição a um aluno, que vai buscar uma resposta na Internet, ele deve posteriormente corrigir os erros cometidos, criticar o conteúdo pesquisado. É preciso desenvolver o senso crítico dos alunos. O papel do professor precisa passar por uma transformação, já que a criança não aprende apenas com os amigos, a família, a escola. Outro ponto importante: é necessário criar meios de transmissão do conhecimento a serviço da curiosidade dos alunos. O modelo de educação, sobretudo, não pode ignorar a curiosidade das crianças.

O que emerge nesse momento (e que pode, também, ser depreendido da fala transcrita acima) é a necessidade de ampliar os debates sobre a formação (inicial e continuada) dos professores de línguas estrangeiras, para que essa abarque a complexidade do próprio processo de formação ao promover a capacitação do professor para intervir nas particularidades do contexto em que ele vai atuar em vários aspectos: condições de ensino; particularidades do público alvo; interesses dos alunos; etc. Trata-se de uma formação voltada para um aprofundamento teórico sem dúvida, mas que também seja capaz de articular esse conhecimento com as exigências das situações-problema encontradas no cotidiano de ensino. Essa articulação entre o plano teórico e prático exige do professor uma ação reflexiva para repensar, constantemente, sua prática pedagógica e nela intervir quando necessário.

O aluno-professor deve receber, no âmbito da disciplina, uma formação que lhe permita transcender os seus conhecimentos, poder inscrever-se na ordem da metacognição, de forma a poder refletir sobre a língua que aprende e que terá que ensinar, sobre seu funcionamento como sistema cujos elementos constitutivos se articulam e dependem uns dos outros (a linguagem é um sistema), dos referentes teóricos na origem dos conceitos e, além disso, da relevância do conteúdo implementado, os objetivos selecionados, as competências definidas e os métodos adotados (SAHNOUN, 2005, p. 55)⁶⁵ (Tradução minha).

⁶⁵L’élève-maître doit recevoir, dans le cadre de la discipline, une formation qui lui permette de transcender son savoir, d’être en mesure de s’inscrire dans l’ordre de la métacognition, afin de pouvoir réfléchir sur la langue qu’il apprend et qu’il aura à enseigner, sur son fonctionnement en tant que système dont les éléments constitutifs s’articulent et dépendent les uns des autres (la langue est un système), sur les référents théoriques à l’origine des concepts et, au-delà, sur la pertinence des contenus mis en œuvre, des objectifs sélectionnés, des compétences définies et des méthodes retenues (Sahnoun, 2005, p. 55).

O que Sahnoun (2005) propõe ao defender que o aluno-professor precisa saber articular sua reflexão sobre a língua, sobre o ensinar a língua como um sistema e, ainda, a relevância do conteúdo, objetivos e métodos adotados, é que na prática pedagógica do professor de LE (à luz da Complexidade) não existe um sistema absoluto de intervenção. Para o autor, é a qualificação profissional que possibilita ao professor gerir aspectos dos mais variados em sala de aula como a diversidade metodológica.

Para além do conhecimento aprofundado das metodologias constituídas que ao longo da história dominaram o cenário do ensino de línguas estrangeiras, faz-se necessário articular o conhecimento com outras áreas como, por exemplo, a das teorias da aprendizagem. Como já enunciei, compreendo que é somente com o conhecimento de como se aprende que o professor pode refletir sobre sua prática de ensino e pensar em como ensinar.

Considero importante que esse domínio ocorra em duas dimensões. Na primeira, o professor usa a compreensão dos conceitos de *aprendizagem* e de *ensino* para qualificar sua prática pedagógica, pois, ao dominar tais conceitos potencializa a maneira de intervir em uma situação-problema. Em um segundo momento, o professor vai interferir no ensino e na aprendizagem na perspectiva do estudante (em como ele aprende).

Outro domínio trazido para esse contexto é o domínio linguístico do idioma a ser ensinado e, conseqüentemente, do conteúdo a ser trabalhado. Segundo Almeida Filho (2004, p. 8) para ensinar o professor precisa minimamente da competência lingüístico-discursiva o que “[...] lhe permitirá ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua alvo”. Azevedo (2016, p. 77) afirma

[...] para que possa ser um verdadeiro mediador da aprendizagem de uma língua, para que possa efetiva e eficazmente promover o desenvolvimento, pelo aluno, das habilidades que o uso da língua pressupõe, o professor precisa, além de aprender a transformar esse saber teórico em um meio para que seu aluno utilize eficazmente a língua, ser um usuário proficiente dessa língua; não basta saber falar sobre ela, classificá-la, analisá-la sintaticamente ou saber falar sobre as teorias linguísticas: produzir um discurso coerente e coeso é bem diferente de, pela Linguística do Texto, definir coerência e coesão.

No caso do professor de línguas estrangeiras essa questão parece mais evidente e talvez mais preocupante, pois costuma em sua grande maioria não ser um falante nativo. Logo, antes mesmo de o professor possuir o domínio de saberes teóricos sobre a língua precisa tornar-se um falante fluente dessa mesma língua. Em um mundo ideal não se faria uma licenciatura para aprender um idioma. Um exemplo, para concorrer a uma vaga no Curso de Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais (Libras) – considerada a segunda língua oficial do Brasil - o candidato deveria ser fluente em Libras (falar e conhecer a Libras antes mesmo do início do

Curso). O mesmo poderia ocorrer em cursos de Licenciatura ou Bacharelado em Espanhol, Francês ou Inglês, entre outras opções de LE. Por outro lado, já é de conhecimento público que falar a língua não pressupõe que o falante possua os conhecimentos teóricos para ensiná-la.

Essa problematização diz respeito ao que se aprende em uma licenciatura em LE, que é da ordem do aprender a ensinar uma LE e não do aprender uma língua. Essa reflexão pode ser expandida quando pensamos se todo professor de LE tem formação para lecionar essa disciplina ou se está, por ser uma pessoa com facilidade na língua e por ter outra licenciatura, em desvio de função... É mais ou menos como estar atuando em uma biblioteca sem ter formação em biblioteconomia, ocupando uma vaga e desenvolvendo uma função para a qual não possui formação. Quando ajusto minhas lentes ao ensino de LE na escola pública parece que tal situação é, ainda mais, recorrente. Essa não é uma afirmação aleatória.

Segundo o Censo da Educação Básica de 2018⁶⁶, no indicador adequação da formação docente⁶⁷, existe uma alta porcentagem de professores de línguas estrangeiras que não são formados nas disciplinas que lecionam (a situação também se repete no Censo de 2019)⁶⁸. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a disciplina de língua estrangeira apresenta o pior resultado, apenas 40,1% das disciplinas de LE são ministradas por professores formados na área, sendo que apenas 32,7% das disciplinas são ministradas por professores com nível superior e não necessariamente em LE e 22,5% são ministradas por professores que sequer possuem formação superior. Essa situação fere os documentos legais normativos que orientam e regem a atuação dos professores nas escolas, tais como a Resolução nº 7 do CNE/CEB,

Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº07/2010 (8), que fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu artigo 31, reafirma a adequação da formação de licenciatura em pedagogia à regência das disciplinas da grade curricular comum dos anos iniciais da Educação Básica, mas a amplia para os licenciados em Educação Física e Artes, quando na regência dessas disciplinas, e especifica que a **disciplina de Língua Estrangeira, quando componente da grade curricular, deverá ser ministrada por professor com licenciatura específica**, desde que assegurada a integração com os demais

⁶⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 05 jan. 2021.

⁶⁷O indicador de adequação docente apresenta uma classificação dos docentes em exercício na Educação Básica considerando sua formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que leciona.

⁶⁸ Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

componentes trabalhados pelo professor de referência da turma. (BRASIL, Nota Técnica nº 20/2014⁶⁹) (grifos meus).

Já para os anos finais do Ensino Fundamental a adequação da formação docente é de 48,4% para as disciplinas de LE, sendo que 34,% das disciplinas são ministradas por professores com nível superior (com formação em outra licenciatura e não em LE) e 12,1% das disciplinas são ministradas por professores que sequer possuem formação superior. Quanto ao Ensino Médio, a adequação da formação docente é de 55,2%, sendo que 31,9% das disciplinas são ministradas por professores com nível superior, mas não em LE, e 6,9% são ministradas por professores que sequer possuem formação superior

Tais práticas não são desconhecidas na escola, aliás é de conhecimento comum que no ‘chão da escola’ muitos professores de LE não possuem formação acadêmica na área. Deixo mais algumas questões para reflexão. O que é mais grave: não ter professor de LE na escola e os estudantes ficarem privados da aprendizagem de uma segunda língua ou um professor fluente em LE mas, sem formação específica para docência de LE, estar ministrando estas aulas? Não estou questionando, embora essa seja outra reflexão necessária, a constitucionalidade ou não destas práticas porque tal debate tomaria grande vulto nesta Tese e este não é o objetivo. Apenas trago o assunto para problematizar o tipo de prática ofertada na maioria das escolas públicas de educação básica no país, de acordo com o Censo, por profissionais sem habilitação específica para o ensino de LE que estão atuando com essa disciplina.

Não quero colocar na formação em nível superior a garantia da qualidade das práticas em LE postas em ação nas escolas, porque seria ingenuidade acreditar que a formação de um professor esgota-se na academia. Mas a formação é necessária para legitimar a profissão e, até mesmo, as metodologias em ação. No entanto, mesmo que essa formação não seja garantidora de qualidade no ensino, é por meio dela que podemos engendrar mudanças na própria formação do professor (ao buscar qualificá-la para além da licenciatura pela formação continuada). Essas mudanças não de se refletir e produzir práticas pedagógicas mais adequadas às situações-problema encontradas em sala de aula ao considerar os diferentes contextos, sujeitos e realidade das escolas e turmas promovendo um processo de ensino e aprendizagem em LE mais orgânico e sistêmico. Vale perguntar se o professor está preparado para essas mudanças e se está disposto a repensar sua prática.

⁶⁹Disponível

em:https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdfAcesso em 13 jun 3021.

Outro aspecto importante diz respeito à capacidade do professor de transformar o conteúdo a ser ensinado para que este possa favorecer o desenvolvimento de habilidades pelos estudantes (nesse caso a compreensão leitora em LE). Para me ajudar nessa discussão adoto aqui o conceito de transformação didática consoante Azevedo (2016). A autora propõe uma revisão do termo transposição didática presente na obra de Chevallard (2005). Para Chevallard, transposição didática consiste na transformação do saber científico para o contexto escolar, assim os conceitos científicos ou técnicos passam por ‘deformações’ para que possam ser compreendidos pelos alunos. Numa dimensão sistêmica, estamos falando de ordem, desordem e nova organização. Segundo Chevallard (2005, p. 45) a transposição didática seria:

Um conteúdo de saber que foi designado como saber a ensinar, sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado Transposição Didática. (Tradução minha. Grifos do autor).

No entanto, para Azevedo (2016) a transposição didática proposta por Chevallard não abarca a aprendizagem de línguas que não requer a formação de conceitos, mas sim, o desenvolvimento de habilidades.

Diferentemente de disciplinas curriculares como História, Geografia, Biologia, Química que pressupõem uma aprendizagem voltada à formação de conceitos, a aprendizagem de língua, materna e/ou estrangeira, exige o desenvolvimento de habilidades. De que adianta formar conceitos como os de língua, frase, verbo, advérbio para aprender a usar uma língua de forma oral e escrita? (AZEVEDO, 2016, p. 76).

É importante destacar que Azevedo (2016, p. 76) reconhece que o termo **transposição didática** alcança o processo de formação do professor, pois o profissional precisa “[...] formar conceitos que alicerçam a Linguística, bem como, a aprendizagem e o ensino de língua”. Já o estudante, usuário da língua não precisa de conceitos linguísticos para falar ou escrever uma língua “[...] o que o torna proficiente é sua exposição a várias e diversas situações enunciativas orais e/ou escritas, a fim de que desenvolva suas habilidades de utilização adequada e apropriada da língua conforme seu(s) interlocutor(es) e seu(s) propósito(s) em cada circunstância de discurso” (*ibidem*, p.76). O que a autora destaca é que o estudante não precisa formar conceitos linguísticos, mas desenvolver habilidades que o permitam usar proficientemente a língua, o que pode acontecer com a transformação didática do conteúdo a ser levado para a sala de aula.

A finalidade didática das teorias linguísticas no processo de aprendizagem do uso de uma língua (quer oral, quer escrito) não é mais o de fornecer os conceitos e princípios descritivos/explicativos da língua e, por isso, ser transposta didaticamente ao contexto educativo formal, mas o de se transformar didaticamente em uma espécie de “ferramenta” que potencialize, por meio de atividades (problemas e exercícios), o desenvolvimento das habilidades indispensáveis a essa aprendizagem. Dito de outra forma: para o ensino de língua, não basta adaptar ou, como diz Chevallard (1990) ‘deformar’ o conhecimento cientificamente produzido com o intuito de simplificá-lo e torná-lo possível de ser aprendido pelo aluno, é mais do que isso, trata-se de transformar uma teoria científica em ‘instrumento’ para o desenvolvimento de habilidades (AZEVEDO, 2016, p. 77).

Na perspectiva da transformação didática proposta por Azevedo cabe ao professor estar preparado para estabelecer um percurso metodológico que abarque atividades capazes de possibilitar ao estudante o desenvolvimento da compreensão e da internalização das situações enunciativas dos textos trabalhados. Acrescento, então, as relações discursivas estabelecidas, tanto no âmbito da própria sala de aula, quanto nas interações estabelecidas com o mundo que cerca o estudante. É sobre este aspecto que proponho a formação acadêmica do professor como elemento em constante interação no ensino de língua estrangeira e a perspectiva dialógica que se estabelece.

Assim sendo, ao se pensar na formação do professor (como um processo crítico e reflexivo) percebe-se a importância do desenvolvimento de uma competência teórica sobre os processos de aprendizagem e de ensino de línguas estrangeiras, além das teorias linguísticas. Tal competência seria então, sob essa ótica, a força motriz capaz de transformar as práticas pedagógicas. Agora, avanço para questões que envolvem as práticas de ensino.

b) A Prática Didática do Professor

Tomo como pressuposto que a prática didática do professor de LE é reflexo de sua formação inicial e continuada e, no âmbito desta Tese, é justamente essa prática que precisa ser repensada e transformada com base nos quatro princípios já expostos: **1) processos abertos e acessíveis; 2) a expressão direta dos interessados; 3) sínteses inclusivas da diversidade dos pontos de vista; e 4) para uma ação concertada.** Logo, a partir desses princípios, podemos pensar em ações concretas que qualifiquem o trabalho do professor ao ensinar uma língua estrangeira e, de forma específica, como essa qualificação do trabalho pode também contribuir para a qualificação da habilidade leitora do estudante em LE.

Mas como essa qualificação poderia ser desenvolvida? O primeiro passo é promover práticas que oportunizem aos estudantes a possibilidade de observar a língua em uso para, somente depois, a partir das inferências dessa observação, aprimorar os conhecimentos acerca

da língua. O professor pode, ao explorar as situações discursivas do texto a ser trabalhado, construir perguntas de compreensão que possibilitem ao estudante conhecer a situação enunciativa do discurso. Perguntas que podem ser construídas, por exemplo, com base nas questões trazidas por Costa Silva (2020). A autora sugere que o professor convoque o estudante a redescobrir a língua em uso ao refletir sobre os seguintes questionamentos:

Como o locutor, aquele que se apropriou da língua, faz a passagem para sujeito?; Como deixa suas marcas no texto e como implanta o seu interlocutor?; Qual a referência do texto (sentido global)?; Como essa referência é construída (modos como as formas se relacionam para produzirem sentido) para possibilitar ao outro correferir? Como o locutor se inclui no discurso e se situa na sociedade? (COSTA SILVA, 2020, p. 5).

Os questionamentos propostos possibilitam tanto a compreensão das relações discursivas estabelecidas no discurso escrito por meio dos postulados benvenistianos (noção de subjetividade; pessoa/não pessoa; e espaço e tempo), quanto pelas relações que constroem sentido por meio da noção de valor presente em Saussure.

Para alcançar tais aspectos, que levarão o estudante a compreender as relações que estabelecem sentido em língua estrangeira desenvolvi outros três princípios que podem orientar as práticas pedagógicas: **V – Diálogo entre o sistema língua e o mundo; VI – Direito da palavra igual para todos; e VII – Capacidade de produzir sínteses e seleção.**

QUADRO 2 - OS OUTROS TRÊS PRINCÍPIOS

PRINCÍPIO	OBJETIVO	SIGNIFICA
V – Diálogo entre o sistema língua e o mundo	Oportunizar o desenvolvimento pelo estudante da compreensão de que as relações discursivas estabelecidas no processo de leitura refletem, também, sua relação com o mundo.	O trabalho com a linguística enunciativa benvenistiana oportuniza a compreensão de saberes sobre a língua, sobre o discurso e sobre as relações do homem na sociedade. Essas relações podem ser estabelecidas por atividades colaborativas mediadas pelo professor (teoria sócio-cultural de Vigotiski).
VI – Direito da palavra igual para todos	Oportunizar o desenvolvimento da habilidade discursivo-enunciativa pelo estudante com base nos princípios benvenistianos (noção de subjetividade; pessoa/não pessoa; e espaço e tempo).	A necessidade de desenvolver uma fase individual antes de passar a expressão coletiva. Essa fase individual identifica, reconhece e aproveita o conhecimento de mundo do estudante como potência para o desenvolvimento das habilidades leitoras em LE.
VII – Capacidade de produzir sínteses e seleção	Oportunizar o desenvolvimento pelo estudante de habilidades linguísticas com base na noção de valor e de sistema presentes nos postulados saussurianos	Considerar o sistema língua em Saussure como aberto , bem como, que o sentido de um texto pode ser construído a partir da noção de valor , possibilita evidenciar a potencialidade de ações de intervenção que trabalhem com essa perspectiva nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas com foco na formação de leitores.

Fonte: Quadro desenvolvido pela autora.

Acho importante destacar, da mesma forma que já fiz quando apresentei os primeiros quatro primeiros (princípios I a IV) que os princípios V, VI e VII podem se articular em qualquer ordem ou sentido considerando as diferentes experiências de vida e práticas formativas de cada professor de língua estrangeira, bem como, considerar e validar o conhecimento de mundo e a memória enciclopédica dos estudantes para os quais o professor vai pensar suas práticas.

Ao propor como quinto princípio (**V – Diálogo entre o sistema língua e o mundo**) o entendimento de que o homem está inserido na língua e que por meio dela se insere no mundo reconheço a articulação entre língua, homem e sociedade. Para Benveniste (2005, p. 287) “[...] única é a condição do homem na linguagem”, assim é pela linguagem que o homem constitui-se sujeito. Adotar uma concepção de língua pela perspectiva enunciativa é escolher partir da língua em funcionamento, a língua usada pelo homem em sua individualidade, mas que com o mundo dialoga. A enunciação, portanto, coloca em jogo uma língua viva de sujeitos sociais e culturais que deixam marcada sua percepção de mundo, logo, pensar a língua como exercício da linguagem nos permite pensar mudanças no ensino de línguas estrangeiras.

Ensinar língua estrangeira é ensinar a referenciar o mundo e reconhecer-se no discurso, nas formas de língua atualizadas, então, aprender uma língua é aprender a utilizá-la, por isso, o sexto princípio (**VI – Direito da palavra igual para todos**) busca proporcionar o desenvolvimento de uma competência discursiva pelos estudantes. No caso específico da leitura, ao percorrer as marcas deixadas pelo enunciador, o leitor as identifica e pode, por meio delas, reconstruir o sentido do discurso lido.

Formulo esse princípio a partir dos postulados de Benveniste (pessoa/espaço/tempo). Na passagem da língua-sistema de Saussure para a língua- discurso de Benveniste as relações estabelecidas pelas palavras, que articuladas (escolhidas) pelo enunciador do discurso, referem-se à situação do discurso e à atitude desse locutor (COSTA SILVA, 2020). Por isso, conhecer a situação discursiva de um dado enunciado (aqui proponho o trabalho com o texto) possibilita ao estudante compreender que “[...] a língua significa e que significa de maneira diferente a depender de fatores como *quem diz, para quem diz, o que diz e como diz*. Eis os elementos enunciativos necessários à reflexão sobre os usos da língua em distintas situações” (COSTA SILVA, 2020, p. 2). É ajustar nosso olhar para esses elementos o que proponho.

O sétimo princípio (**VII – Capacidade de produzir sínteses e seleção**) consiste em oportunizar ao estudante o desenvolvimento da habilidade de construir sentido ao reconhecer as relações estabelecidas pelos signos. Como resultado, tem-se um distanciamento de práticas

que reforçam o ensino da gramática de forma descontextualizada. Como base teórica desse princípio uso os postulados saussurianos de *sistema* e de *valor*. Pensar que a língua é vista como sistema é condição para um ensino distante da classificação de elementos que costuma considerar o texto como um pretexto para ensinar gramática. “[...] A formulação da concepção de sistema e, atrelada a ela, a de valor fazem-se necessárias para o empreendimento metodológico de um professor que busca estudar a língua a partir da relação que seus elementos estabelecem no interior do sistema” (COSTA SILVA, 2020, p. 3).

No texto, que trago para exemplificar como está proposta metodológica pode ser edificada, considero que os princípios de I a IV (**I - processos abertos e acessíveis, II - a expressão direta dos interessados, III - sínteses inclusivas da diversidade dos pontos de vista; e VI - para uma ação concertada**) tratam das **competências da prática a partir da formação do professor**. Já os princípios de V a VII (**V - diálogo entre o sistema língua e o mundo; VI direito da palavra igual para todos; e VII - capacidade de produzir sínteses e seleção**) tratam do **aspecto da intencionalidade** porque operam sobre os estudantes e têm como objetivo **possibilitar a qualificação da habilidade leitora em LE**. É a articulação desses princípios e a consequente criação de questões para a compreensão do discurso escrito que esboço como proposta metodológica.

Cabe destacar que a proposta que apresento é uma possibilidade de reflexão na tentativa de mostrar como os princípios se entrecem para possibilitar o desenvolvimento e a qualificação da habilidade leitora em língua estrangeira. Não se esgota e nem se extingue aqui. Tampouco se apresenta como única possibilidade de construção de prática. A forma como os professores irão entrecer os sete princípios elencados é subjetiva e vai resultar da forma como eles são afetados por cada um dos princípios numa dimensão complexa e sistêmica que incorpora, também, sua memória enciclopédica, seu conhecimento de mundo e sua capacidade de refletir sobre sua própria prática.

Explicando como organizo a proposta. Primeiro, discuto as questões originais (comumente utilizadas por professores de LE) e provoço a reflexão do porquê elas podem não contribuir sozinhas para a compreensão do discurso escrito, bem como, evidencio que as questões gramaticais postas podem não ser garantidoras da construção de sentido. Na sequência, elaboro questões com base nos princípios elencados para a construção da proposta e discorro como as **potenciais** articulações entre eles podem contribuir para a compreensão do discurso escrito em LE.

Antes de avançar, esclareço que o texto utilizado como exemplo foi retirado de provas de proficiência leitora de exames de algumas universidades do país e, ainda, que não pretendo

discutir características específicas de níveis de proficiência linguística. No entanto, as atividades apresentadas pressupõem, no mínimo, um nível intermediário de francês e são trazidas aqui como um recorte. O que trago como trabalho pode ser realizado para qualquer nível de proficiência e é, por essa razão, que não volto minha pesquisa para nenhum deles especificamente.

4.2 A TERCEIRA MARGEM

A proposta metodológica parte da construção de sete princípios que poderão guiar as práticas pedagógicas do professor. Os princípios de I a IV, permitem que o professor problematize as atividades disponibilizadas aos estudantes com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento e a qualificação das habilidades leitoras em língua estrangeira em consonância com os princípios de V a VII. Observo e reforço que os princípios são sistêmicos e não possuem uma ordem exata a ser seguida, eles podem aparecer em qualquer ordem e sentido. Em diferentes articulações e com maior ou menor ênfase. Entretanto, na proposta metodológica não é possível olhar para os exercícios propostos sem entender que os princípios I a IV dizem respeito **à formação do professor (inicial e continuada)** e os de V a VII referem **à prática didática do professor**.

Com vistas ao entendimento da proposta faz-se necessário retomar como ocorre o processo de leitura na perspectiva enunciativa. Nesse processo, o leitor, ao percorrer o texto, lê as estruturas da língua que foram mobilizadas pelo enunciador do discurso lido. O locutor-leitor passa a

“[...] refletir sobre o funcionamento da língua, analisar e entender o emprego das formas da língua, percebendo as relações linguísticas construídas pelo emprego das formas, ou seja, pelo aparelho formal da língua, para construir sentido e construir um ‘aparelho de enunciação’, assim o aprendiz pode apropriar-se da língua e mobilizá-la por sua conta” (TOLDO, 2018, p. 433).

Logo, é para esse processo que o professor precisa olhar, pois “[...] ensinar a ler significa ensinar a pensar sobre o aparelho formal da língua, colocado em funcionamento e, com ele, construir um aparelho de enunciação” (TOLDO, 2018, p. 433). Ler significa, então, conhecer as relações estabelecidas pelo aparelho formal da língua, e intrínseca a esse movimento a língua em uso, ou seja, o ato enunciativo. Portanto, a habilidade leitora a qual me refiro nesta Tese é possibilitar um maior domínio do aparelho formal da língua para construir e ou reconhecer no discurso escrito o aparelho formal da enunciação.

As questões propostas aqui partem do pressuposto de que, tanto as noções saussurianas de valor e de sistema, quanto a linguística enunciativa de Benveniste contribuem para oportunizar ao estudante o desenvolvimento da habilidade leitora em língua estrangeira. Tais questões foram construídas de forma a que os estudantes reflitam sobre as relações linguísticas que produzem sentido na língua e sobre os elementos enunciativos do texto a partir dos seguintes questionamentos: Quem diz? Para quem? Sobre o quê? Por que? e Como diz?

A título de exemplo, vejamos como o que proponho pode materializar-se na prática analisando as questões produzidas para o Texte 1 - **LES 'BAYAMSELLAM', DES VENDEUSES À LA SAUVETTE**, disponível na próxima página.

TEXTE 1

LES “BAYAMSELLAM”, DES VENDEUSES À LA SAUVETTE

1 Au Cameroun, des femmes commerçantes, de plus en plus nombreuses, sont appelées des “bayamsellam”. Ce nom vient de l’anglais
 2 “buy and sell”, quiveutdire “acheter et vendre”. Il s’agit donc de revendeuses spécialisées dans la revente de nourriture. Tôt le matin, elles
 3 quittent leurs domiciles pour aller se ravitailler aux abords des champs. Elles font transporter leurs produits dans des cars, jusqu’aumarché.
 4 Avant onze heures du matin, elles auront vendu tous leurs produits et realize d’importants bénéfices. Par la suite, elles retournent à la
 5 maison préparer à manger pour leur mari et leurs enfants. Toutes les études réalisées par certaines organizations internationales
 6 reconnaissent l’importance des “bayamsellam” dans les familles camerounaises. La plupart du temps, elles sont la seule source de
 7 revenus de la famille, et elles doivent également s’occuper de la scolarisation des enfants.

NIJKÉ, Jackson N. Civilisation progressive de la Francophonie. Paris: Clé International, 2005. (Adapté)

* Tradução minha

As bayamsellam, as vendedoras de rua

Em Camarões, mulheres comerciantes, cada vez mais numerosas, são chamadas de “bayamsellam”. Este nome vem do inglês “buy and sell”, que significa “comprar e vender”. Trata-se, portanto, de revendedoras especializadas na revenda de alimentos. No início da manhã, elas deixam suas casas para obter suprimentos na orla dos campos. Elas transportam seus produtos em ônibus até o mercado. Antes das onze horas da manhã, elas já terão vendido todos os seus produtos e obtido lucros significativos. Logo depois, elas voltam para casa para preparar comida para seus maridos e filhos. Todos os estudos realizados por algumas organizações internacionais reconhecem a importância das “bayamsellam” nas famílias camaronesas. Na maioria das vezes, elas são a única fonte de renda familiar, e elas também devem cuidar da escolaridade dos filhos.

QUESTÕES ORIGINAIS

QUESTÃO 1- Quelle est l'origine du mot "bayamsellam" et qu'est-ce qu'il signifie?

QUESTÃO 2 - Quelle est la principale activité des femmes camerounaises?

QUESTÃO 3 – Pourquoi les organisations internationales considèrent important le travail des femmes camerounaises ?

ANÁLISE DAS QUESTÕES

- a) As questões **limitam** o trabalho de compreensão do texto à abordagem da **temática textual**.
- b) As questões **centram-se na localização de informações específicas do texto** que costumam exigir dos estudantes a realização de estratégias como o *skimming* ou o *scanning* típicas de modelos como a perspectiva Global do Texto (GT).
- c) As questões apresentadas **não conduzem o estudante ao entendimento de que a linguagem constrói sentidos e não o levam a um espaço de reflexão sobre a língua em uso**. O texto é usado como **pretexto para a localização de informações específicas** ou mesmo a **tradução** como forma de verificar a informação solicitada.
- d) As questões **não abordam a compreensão do sentido construído pelo enunciador do texto escrito** e assim **não permitem ao leitor uma reflexão sobre a linguagem em uso**.
- e) Na questão 2, por exemplo, questiona-se qual a principal atividade exercida pelas camaronesas, no entanto, a formulação da pergunta induz o estudante a considerar que existe uma atividade principal, mas o texto não faz essa afirmação. O enunciador do discurso escrito não construiu esse sentido no texto.

QUESTÕES PROPOSTAS

1. O sentido do termo *bayamsellam* é construído, por exemplo, pelas relações com expressões do tipo *vendeuses à la sauvette* (título), *acheter e vendre* (linha 2); *femmes commerçantes* (linha 1); *revendeuses spécialisées* (linha 2).

QUESTÃO: Essas relações anunciam tanto a principal atividade das mulheres camaronesas quanto a temática do texto, que expressões indicam a temática? Que elementos ajudam você a fazer essa leitura do texto?

2. A expressão *revendeuses spécialisées* faz referência tanto à atividade desenvolvida pelas camaronesas, quanto à especialidade dessa atividade.

QUESTÃO: Qual a especialidade da atividade desenvolvida? Comente ao citar as referências construídas.

3. A expressão *tôt le matin* define o momento do dia (que traz a idéia de algo que é rotineiro) em que as camaronesas começam a desenvolver suas atividades.

QUESTÃO: Quando as atividades terminam? Quando e por quê?

4. A expressão *par la suite* anuncia que o trabalho das camaronesas continua quando elas voltam para casa.

QUESTÃO: Qual atividade elas realizam nesse momento?

5. O uso de pronomes possessivos (*leurs*) nas linhas 3, 4 e 5 indica pertencimento, posse.

QUESTÃO: Ao que e a quem eles se referem?

LUGAR ONDE OS PRINCÍPIOS SE ENTRETECEM - A TERCEIRA MARGEM

1. Na construção da questão 1 o professor evidencia o princípio VI - **Direito da palavra igual para todos** ao discutir a relação discursiva eu-tu-ele (pessoa - não pessoa). O enunciador do discurso escrito marca essa relação ao anunciar o referente, ou seja, de quem se fala: *les bayamsellam*. Significa que ao conhecer o estudante é convidado a pensar em quem, para quem escreve e sobre o quê escreve.

Embora o *eu* e o *tu* não estejam marcados, eles são delimitados pela oposição ao referente. O *eu* (não marcado) fala do referente a um *tu* que será sempre o leitor.

Por sua vez, o referente é construído por meio das relações estabelecidas entre o termo *bayamsellam* e expressões do tipo: *vendeuses à la*

sauvette (título); *femmes commerçantes* (linha 1); *acheter e vendre* (linha 2); *revendeuses spécialisées* (linha 3), entre outras. O que marca a presença do princípio VII - **Capacidade de produzir sínteses e seleção**, são essas relações que o leitor irá percorrer para conhecer o universo semântico do termo *bayamsellam*, atribuir-lhe sentido e, por fim, chegar à temática do texto.

Para elaborar a questão o professor precisou mobilizar os princípios **II – A expressão direta dos interessados**, ao demonstrar conhecimento de teorias de aprendizagem e de ensino. No caso específico da tese, a teoria sócio-cultural de Vigotski., assim, o professor ao conhecer a ZDP dos estudantes pode propor atividades com o texto de forma colaborativa e mediada; e **III – Sínteses inclusivas da diversidade dos pontos de vista**, ao demonstrar que pode dominar teorias linguísticas (Saussure e Benveniste) trazidas para o contexto da Tese. Os dois princípios oportunizam o acesso a um ensino preocupado com a qualidade do conteúdo que é levado ao estudante com o objetivo de possibilitar a reflexão sobre a língua em uso.

A articulação dos princípios apresentados possibilitam a emergência do princípio **V – Diálogo entre o sistema língua e o mundo**. Nele, o estudante apreende que as relações discursivas estabelecidas durante a leitura refletem, também, sua relação com o mundo.

2. Na questão 2, o princípio em destaque é o **VII – Capacidade de produzir sínteses e seleção**. O sentido é construído a partir do valor atribuído a um dado signo (pela relação que mantém com outros signos do discurso). O leitor é levado então, a percorrer os termos que se relacionam ou se opõem à expressão *revendeuses spécialisées* para poder, primeiro, compreender o sentido de *revendeuse*. Uma relação possível de ser estabelecida é a associação entre os termos *revendeuse* e *revente* que levaria o estudante a compreender que *revendeuse* é aquela pessoa que revende um dado produto. Depois o sentido a ser construído seria o da palavra *spécialisées* por meio da relação com o termo *nourriture*, o que levaria à compreensão de que *nourriture* é aquilo que é vendido. São essas relações que podem possibilitar ao leitor compreender que a atividade desenvolvida é a revenda e a especialidade é a revenda de comida.

Outro princípio presente é o **V – Diálogo entre o sistema língua e o mundo**, por meio dele o professor pode oportunizar ao estudante a compreensão dos saberes sobre a língua, sobre o discurso e sobre as relações entre o homem e a sociedade.

Por sua vez, o professor mobilizou sobretudo os princípios **II – A expressão direta dos interessados**, ao demonstrar conhecimento de teorias de aprendizagem e de ensino. No caso específico da tese, a teoria sócio-cultural de Vigotski., assim, o professor ao conhecer a ZDP dos estudantes pode propor atividades com o texto de forma colaborativa e mediada, ao fornecer os andaimes necessários para a realização das tarefas; e **III – Sínteses inclusivas da diversidade dos pontos de vista**. Como vimos, o domínio das teorias linguísticas (na proposta de Tese, elaborado a partir da articulação de Saussure e Benveniste) possibilita a reflexão sobre a língua em uso. Ao transformar um saber teórico em um saber a ser ensinado o professor oportuniza ao estudante a compreensão de que a língua significa a partir de elementos presentes no ato de enunciar: quem diz? para quem? sobre o que diz? e como diz?

3. A construção da pergunta é feita com base no princípio **VI – Direito da palavra igual para todos**, ao trazer para análise mais um aspecto da situação enunciativa do discurso: o tempo. A expressão *tôt le matin* marca o tempo em que as atividades das camaronesas começam é uma marca de tempo do referente ou seja, do assunto tratado no texto. Esse *tempo* é uma marca de continuidade, algo que acontece todos os dias, assim como o termo *par la suite* de que tratarei na questão 4. Em relação ao referente o “agora” marcado pelo início e término da atividade (relação entre *tôt le matin* e *avant onze heures du matin*) não é um hoje, mas todos os hoje (que ocorre todos os dias), algo rotineiro.

Em relação aos princípios articulados pelo professor, evidencio a presença dos princípios **II – A expressão direta dos interessados**, ao demonstrar conhecimento de teorias de aprendizagem e de ensino. No caso específico da tese, a teoria sócio-cultural de Vigotski., assim, o professor ao conhecer a ZDP dos estudantes pode propor atividades com o texto de forma colaborativa e mediada e **III – Sínteses inclusivas da diversidade dos pontos de vista**. Como princípios basilares da proposta esboçada aqui ambos estão presentes de maneira recorrente na elaboração das perguntas.

Quanto ao domínio das teorias linguísticas elencadas na tese busca-se explorar os elementos enunciativos que engendram uma reflexão sobre a língua em uso nas mais variadas situações.

4. A questão 4 espelha a questão 3 quando destaca o princípio **VI – Direito da palavra igual para todos** ao tratar do aspecto *tempo*. Nessa pergunta, tem-se a relação entre os termos *par la suite, retourner à la maison e préparer à manger e, ainda, s'occuper de la scolarisation des enfants* (linha 7). O professor pode, também, explorar outro elemento da situação enunciativa do discurso: o *espaço*. No caso do texto, o espaço do referente que se refere ao país Camarões.

Tanto na questão 3 quanto na 4, o professor pode relacionar o *tempo* do referente com o *tempo* do enunciador do discurso. Explicar que o *tempo* do *eu* é sempre um tempo presente, um tempo zero, ou seja, o *tempo* da fala, da enunciação.

Bem como o tempo do *tu* que será sempre o *tempo* de quem for ler, do leitor. Além de destacar que a cada leitura o *tempo* será outro, e assim, também pode provocar outras compreensões do que foi lido (mas não qualquer compreensão).

5. O princípio em destaque da questão 5 é o **VII – Capacidade de produzir sínteses e seleção**. Como ainda é frequente o uso do texto para ensinar a gramática, essa questão pretende mostrar que a noção saussuriana de *valor* pode contribuir para o ensino ao possibilitar ao estudante compreender o sentido de um termo por meio das relações que estabelece com outros termos do discurso. Ao compreender que os possessivos *leurs* indicam ideia de posse, o estudante precisa percorrer as relações entre os signos que permitam chegar aos termos aos quais eles se referem. As relações estabelecidas entre as palavras na tessitura do texto possibilitam fortalecer o vocabulário na língua francesa; internalizar as regras/possibilidades de funcionamento da língua e reconhecer as situações em que as regras podem ocorrer. Isso permite desenvolver a habilidade de colocar esse conhecimento em ação, logo, ser capaz de produzir discursos em língua estrangeira, seja ele oral ou escrito. Logo,

colocar a língua em funcionamento sem que para isso decore uma lista de vocabulário, nomenclaturas, ou estruturas gramaticais.

4.2.1 Algumas reflexões a partir das questões propostas e das articulações entre os princípios

Durante as atividades desenvolvidas pelo professor, ao trabalhar o texto por meio de questões que espelhem as situações enunciativas, propus como mais três elementos a serem geridos na sala de aula: 1) as situações discursivas estabelecidas entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos; 2) o conhecimento de mundo do estudante; e 3) a incorporação e reconhecimento de sua memória enciclopédica.

Considero que a complexidade permeia o ambiente da sala de aula e seria contraditório propor o desenvolvimento de atividades de leitura que tratassem o texto de forma isolada. Por tal razão, o professor não pode ignorar que as situações discursivas engendradas durante as aulas, bem como o conhecimento enciclopédico e de mundo do aluno podem, também, contribuir para que os estudantes compreendam que é por meio dos atos enunciativos que eles colocam a língua em uso e, ao fazerem isso, referenciam o mundo em que vivem (viver na e pela linguagem).

O estudante pode ser instigado, por meio de suas falas em sala de aula, a compreender que em seus discursos mobiliza os mesmo elementos presentes no processo enunciativo do locutor do discurso escrito (quem escreve? para quem? sobre o quê escreve?). Assim como o enunciador do texto, o estudante usa o *sistema língua* (que pertence ao coletivo) para se expressar (por meio do ato individual) e estabelecer relações entre os signos escolhidos para construir sentidos (referir o mundo). Essa ação individual sobre a língua marca a subjetividade do estudante e estabelece uma operação de correferência ao convidar aqueles que estão à sua volta a interagir discursivamente com ele. O estudante estabelece uma relação intersubjetiva (*eu-tu*) e uma operação de referência (*eu-tu-ele*).

Trabalhar com os elementos enunciativos do discurso é um convite ao estudante para reconhecer que no ato da leitura realiza uma ação semelhante ao momento em que enuncia, mas no primeiro processo fará um percurso para reconstruir as escolhas realizadas pelo locutor do discurso escrito. Ou seja, a leitura em uma perspectiva enunciativa permite ao leitor percorrer o texto e ‘ler’ as estruturas da língua que foram mobilizadas pelo enunciador do texto lido. Benveniste (2006) define enunciação como o colocar a língua em funcionamento por meio de um ato individual de utilização e é por meio dela que se estabelece uma relação entre o homem e o mundo. É portanto, a língua uma das formas de expressarmos nossa relação com o mundo.

A interação entre língua, homem e mundo evidencia que o sistema língua é aberto. Nessa dimensão, ao responder as perguntas que elaborei os estudantes podem romper o entendimento de uma leitura apenas para a decodificação das palavras em LE, para aprender regras gramaticais e apreender um vocabulário estranho e descontextualizado, sem qualquer possibilidade de estabelecer uma referência com o contexto espaço-temporal no qual está inserido no momento da leitura. A leitura em LE apresenta-se, por conseguinte, como possibilidade de ler o mundo, de construir saberes articulados, de desenvolver e imergir na cultura de uma outra língua e de ampliar a memória enciclopédica dos estudantes.

Sob o olhar da complexidade o aprendizado é caótico e representa um constante reorganizar de um sistema em constante mudança, mas não prescinde da ordem (das pistas que direcionam a leitura para as leituras possíveis). Isso significa dizer que cada leitor pode fazer a leitura de uma maneira específica, baseando-se em variáveis distintas e em tempos diferenciados. No entanto, há determinados caminhos no texto pelos quais todos os leitores irão passar e que orientarão a leitura na perspectiva da enunciação – permitindo ou não determinadas interpretações.

Ao tomarmos a língua como um sistema aberto não podemos continuar aplicando exercícios e métodos cartesianos e lineares porque não estaríamos ampliando a própria ideia e dimensão de leitura, não estaríamos causando uma perturbação e forçando a emergência de uma nova adaptação do sistema a partir da desordem e do caos.

Entendo que as particularidades linguísticas, socioculturais e políticas, assim como a ruptura com certas práticas engessadas e as possibilidades trazidas pela leitura enunciativa em consonância com a complexidade permitem uma outra perspectiva contemporânea de ensino de língua ancorada nos sete princípios que apresentei aqui nesta Tese. Morin (1999) escreve

[...] todo acontecimento cognitivo necessita da conjunção de processos energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, **culturais, linguísticos, lógicos**, ideais, **individuais, coletivos, pessoais, transpessoais e impessoais**, que se encaixam uns nos outros. O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social (MORIN, 1999, p. 18). (Grifos meus)

Daí um dos desdobramentos ou ecos possíveis desta proposta metodológica que não se pretende fechada nem se apresenta como manual de como fazer. A própria proposta provoca a reflexão que convoca à superação da fragmentação do ensino de leitura em LE na escola, transgredindo e flexibilizando as fronteiras. Destaco, porém, que isso não significa desconsiderar outras possibilidades de trabalho na sua legitimidade.

O que proponho é o ajuste das lentes para uma opção educativa que tem aderência a ação crítica e reflexiva na qual o ensino orientar-se para propor um saber escolar mais autônomo, independente, reflexivo e complexo que acolhe a incerteza e a imprevisibilidade que se faz notar na impossibilidade de obtenção de uma única resposta válida e verdadeira para uma leitura na qual se inter-relacionam múltiplos e diferentes sujeitos, variáveis e dimensões. Outras questões poderiam ter sido formuladas e, com certeza, outros professores produziram outros discursos a partir de suas leituras do texto referência para os exercícios. Não há uma unanimidade, não há uma única verdade e ou leitura.

Trata-se de uma tentativa de dar corpo e forma a uma proposta metodológica que articula Freire, Vigostki, Saussure, Benveniste e Morin a partir do meu conhecimento de mundo, da minha memória enciclopédica, das minhas leituras, experiências e práticas como professora de LE nos diferentes níveis e modalidades de ensino (educação básica, ensino superior e escola de línguas). De apresentar as possibilidades da Terceira Margem...

5 ESBOÇANDO UMA REFLEXÃO (NUNCA) FINAL

De maneira retrospectiva ao que expus até aqui considero que a transformação da prática didática do professor implica o entendimento primeiro de que as ações adotadas em sala de aula (escolha de métodos, técnicas estratégias, elaboração de atividades, etc.) precisam estar alicerçadas no conhecimento, tanto de teorias linguísticas, quanto de teorias da aprendizagem. As ações em sala não podem sustentar um ensino somente intuitivo da língua no qual o professor não é capaz de gerir as situações-problema encontradas em seu cotidiano.

Ao discutir o ensino de língua estrangeira (LE), e de forma particular o ensino de francês, em uma perspectiva complexa que preconiza o fortalecimento da disciplina de Didática de Língua Estrangeiras (DLE), espera-se que o professor possua a capacidade de escolher as ações mais adequadas para a sala de aula ao optar por métodos e/ou estratégias que julgue ser mais adequados a um dado contexto (situações-problema coerentes com o público a ser alcançado). A complexidade, portanto, nos leva à compreensão de que no ensino de LE interagem fatores dos mais diversos cuja gestão pressupõe sólida formação docente que não teme refletir sobre seu próprio fazer.

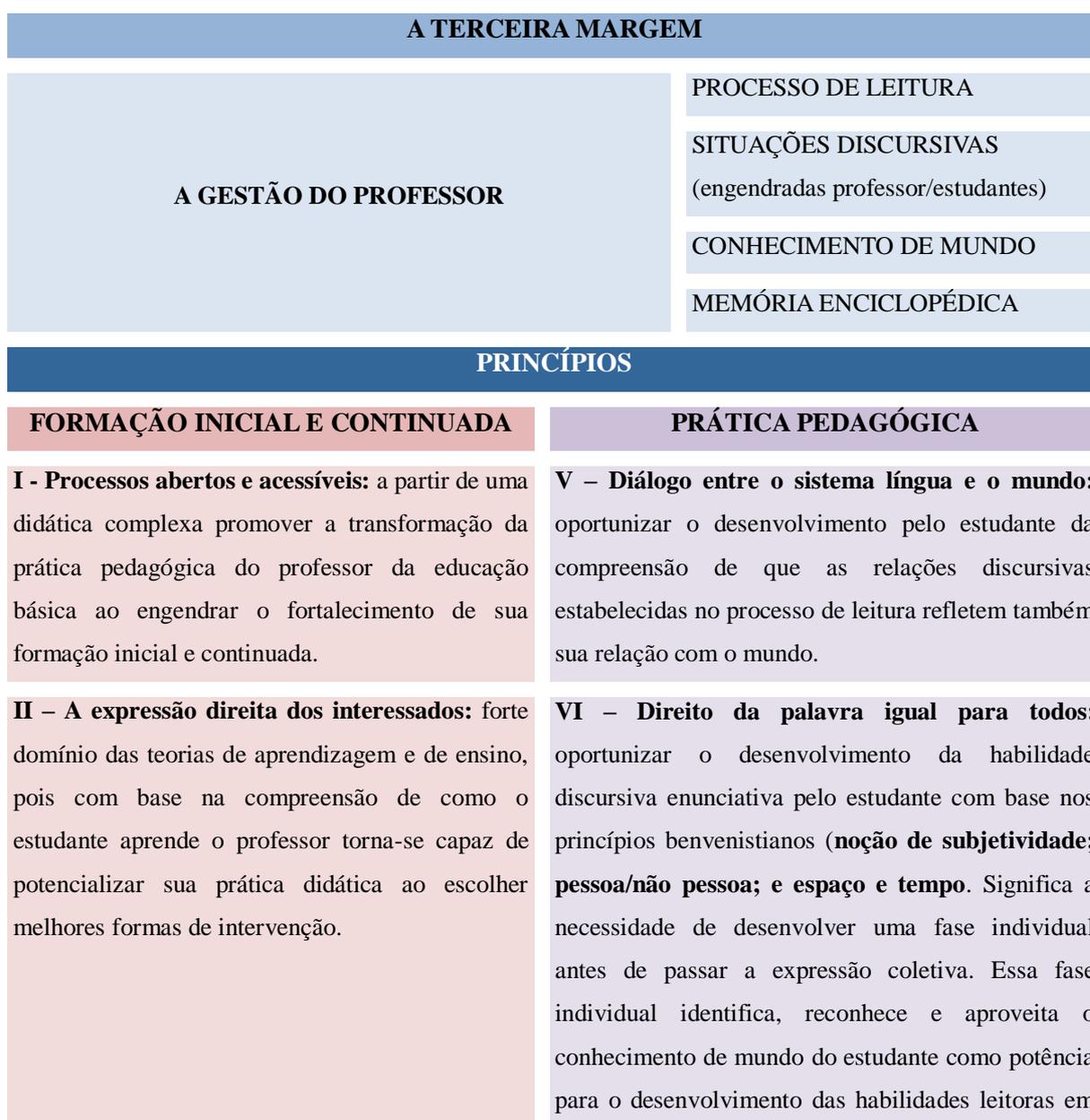
A encruzilhada dos métodos (PUREN, 1997) que por meio do diálogo possibilita o enriquecimento da prática pedagógica foi a abertura necessária para a proposta didática que esbocei aqui. Aliás, o deslocamento foi maior, não sustentei meu caminhar nessa ou naquela metodologia constituída, pois acredito que o professor, em contato com os recursos necessários, pode produzir intervenções pontuais ou não para um problema encontrado em meio à diversidade dos ambientes de ensino (sobretudo da escola pública) com vistas a qualificação da formação leitora em LE. A escolha, então, recaiu no ajuste (bem poderia ter escrito numa releitura no século XXI) dos postulados saussurianos e benvenistianos em associação com a teoria sociocultural e alguns princípios da complexidade para promover o desenvolvimento e a qualificação da habilidade de compreensão leitora do estudante de língua estrangeira.

A proposta apresentada buscou aproximar a leitura de uma perspectiva enunciativa a uma visão sistêmica. Ao percorrer as pistas deixadas pelo enunciador do discurso escrito, o leitor reorganizará as escolhas linguísticas para (re)construir o sentido. É um caminho de ordem-desordem-organização que guia o leitor. Logo, é a habilidade de reorganização que defendo como aspecto que possibilita qualificar a compreensão leitora do estudante de LE, em especial, do francês. Ou seja, trazendo para o viés enunciativo torna-se hábil aquele estudante

que amplia o conhecimento sobre as relações que constituem sentido no aparelho formal da língua e constrói ou reconhece no discurso escrito o aparelho formal da enunciação.

A partir de uma perspectiva sistêmica e enunciativa, proponho que o professor, ao gerir na sala de aula, o processo de leitura, as situações discursivas do próprio professor e dos estudantes, bem como o conhecimento de mundo e a memória enciclopédica, permeie suas ações com sete princípios que poderiam atravessar, tanto a sua formação (inicial e continuada), quanto suas práticas de ensino. Para esquematizar minha fala, trago um quadro síntese da proposta.

FIGURA 2: A PROPOSTA METODOLÓGICA



	LE.
<p>III – Sínteses inclusivas da diversidade dos pontos de vista: forte domínio teórico do conteúdo a ser ensinado, no âmbito desta tese, trata-se das teorias lingüísticas.</p>	<p>VII – Capacidade de produzir sínteses e seleção: oportunizar o desenvolvimento pelo estudante de habilidades linguísticas com base na noção de valor e de sistema presentes nos postulados saussurianos.</p>
<p>IV – Para uma ação concertada: qualificação da habilidade de transformar o conteúdo/teoria a ser ensinada de maneira que possa ser aprendida pelo estudante.</p>	

Fonte: figura desenvolvida pela autora.

Esses princípios possibilitam o ensino de língua estrangeira que tome como pressuposto que o homem constitui-se como sujeito na e pela linguagem, ou seja, que é por meio da língua que o homem expressa sua visão de mundo, suas particularidades, seus desejos. Um ensino enunciativo da língua preconiza, portanto, a língua em funcionamento sem priorizar nomenclaturas ou regras gramaticais. A leitura, então, passa a ser um recurso que possibilita ao estudante reconhecer os elementos que mobiliza para enunciar em vários momentos de seu cotidiano. Se a língua é viva, o ensino também precisa ser e mostrar que se conecta com o mundo ao qual pertencem os estudantes.

A teia teórica construída na tese e suas derivas para a prática na qual procurei estabelecer relações entre o texto (as pistas deixadas pelo autor), o conhecimento e leitura de mundo, a memória enciclopédica, etc, mostra como ponto forte a possibilidade de engendrar outras estratégias de ação (prática) para o professor, para além das margens que já estão postas. É a terceira margem que não pretende esgotar as formas de intervenção em sala de aula, o que considero aqui como novas/outras tessituras.

O que quero reforçar como resultado do que exponho é que ao tomar a língua como um sistema aberto, proponho a ruptura com práticas de ensino engessadas. Unir a leitura pela perspectiva enunciativa e a complexidade nos leva a uma perspectiva contemporânea de ensino de LE que amplia a própria ideia e dimensão de leitura. Um processo de leitura que permite estabelecer referências com o contexto do tempo e do espaço no qual está inserido o estudante no momento da leitura e, mais do que isso, a possibilidade de ler o mundo e de construir saberes que se articulam com a cultura do outro, pela língua do outro.

A proposta provoca algumas reflexões: a) por não se pretender um manual de como fazer está sempre aberta a novos desdobramentos; b) convoca à superação

da fragmentação do ensino de leitura em LE na escola pública; c) representa uma ação educativa que se pretende crítica e reflexiva na qual o ensino da leitura é concebido pela inter-relação de múltiplos e diferentes sujeitos, variáveis e dimensões; e d) os exercícios construídos não são a única possibilidade de trabalho, outras atividades poderiam ser formuladas a partir da leitura do próprio texto e de mundo do professor (de suas referências).

Logo, considero que as contribuições deste estudo vão além da qualificação do trabalho do professor, ao ter em mãos atividades que podem possibilitar o desenvolvimento da habilidade leitora dos aprendizes com o objetivo de qualificar tal competência e, assim, fortalecer o ensino da língua francesa. Minha pesquisa, ainda, destaca meu interesse de ocupar os espaços vazios (como já narrei) deixados por essa nova realidade de ensino de línguas nas escolas públicas da região (criação das escolas bilíngues). Um espaço que foi (re)conquistado com muita luta, principalmente, pelos professores que viam seu espaço de atuação profissional ficar cada vez menor.

Ao fortalecermos o ambiente de ensino de língua francesa na escola pública, fortalecemos também as políticas linguísticas da área e, conseqüentemente, consolidamos mudanças que são significativas e importantes para a criação de novos ambientes de ensino para o componente curricular de francês. E, nesse caminho de luta, muitas parcerias podem ser engendradas envolvendo instituições de ensino como a Universidade Federal do Amazonas, Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, centros de línguas, públicos ou não para a realização de ações em diversas frentes: a) produção de material didático; b) cursos de extensão para os professores-alunos (formação inicial); c) cursos de formação docente (especialização); d) realização de estágio docente; e e) ampliação da oferta de ensino da língua francesa.

Encerro meu discurso de tese com o desejo de que minha pesquisa e as possibilidades de reflexão, que dela derivam, em torno do ensino de línguas estrangeiras, possam servir de elementos instigadores e norteadores para debates futuros. Discussões que não considerem apenas a dissonância entre a prática docente e as teorias de aprendizagem e linguístico-discursivas que pavimentam o fazer pedagógico, mas que, sobretudo, fortaleça o espaço dedicado à língua francesa nas escolas públicas do país.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s): profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 03, nº 1, p. 7-18, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36404>. Acesso em: 25 mar. 2019.
- AGUSTINI, C.; LEITE, J. Benveniste e a teoria saussuriana do signo linguístico: o binômio contigência-necessidade. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 30, p. 113-129, 2012. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao30/edicao30.html> . Acesso em: 08 mar. 2021.
- ARAÚJO, Érica Daniela de. **A Linguística Geral de Émile de Benveniste como acontecimento no espaço político-simbólico da Linguística: língua, cultura, personalidade**. 2019. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Uberlândia/MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27377>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- ARRIVÉ, Michel. **Em Busca de Ferdinand de Saussure**. São Paulo: Parábola, 2010.
- ATLAN, Henri. **Entre le cristal et la fumée**. Essai sur l'organisation du vivant. Paris : Seuil, 1979.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. Por uma aprendizagem significativa da língua materna: o ensino fundamentado em saussure e ausubel. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, vol. 1, núm. 20, pp. 191-212, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451670011> . Acesso em: 15 jan. 2019.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21558> . Acesso em: 20 jul. 2019.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BATESON, G. “Os Homens são como a Planta: a metáfora e o universo do processo mental”. In: W.I. Thompson (org.). *Gaia: uma teoria do conhecimento*. GAIA Ltda., 2001.
- GERALDI, João W., BENITES, Maria & FICHTNER, Bernd. **Transgressões convergentes – Vigotski, Bakhtin e Bateson**. Campinas: Mercado de letras, 2006.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BENVENISTE, Émile. **Categorias de pensamento e categorias de língua. Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

BOT, K; LOWIE, W; VESPOOR, M. **Seconde Language Acquisition: An Advanced Resource Book**. Londres: Routledge, 2005.

BOUQUET, Simon. De um pseudo-Saussure aos textos saussurianos originais. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 25, n.1, p.161-175, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25475>. Acesso em: 5 jan. 2019.

BRANDÃO, Helena N. O leitor: co-enunciador do texto. **Polifonia**, Cuiabá, v.1, n. 1, p. 85-90, 1994. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1199>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. BULEA, Ecaterina. BOTA, Cristina. (Orgs.). **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa, 1996.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, C. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Traduzida por Claudia Gilman. Buenos Aires: Editora Aique, 2005.

CLAPPER, T. C. Cooperative-based learning and the zone of proximal development. **Simulation & Gaming**, v. 46, n. 2, p. 148 – 158, mar. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273919771_Cooperative-Based_Learning_and_the_Zone_of_Proximal_Development. Acesso em: 11 fev. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

COSTA SILVA, Carmem Luci. Como a linguística da enunciação pode contribuir com o ensino-aprendizagem da língua materna? **ReVEL**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 34, p. 1-22, mar. 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/6a95e72ec1376d9c28c65c12637fd4f9.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

DE MAURO, Túlio. SAUSSURE, AS LINGUAGENS E A LINGUÍSTICA DE HOJE. In: **O projeto de Ferdinand de Saussure**. Fortaleza: Ed. Parole ET Vie, 2014.

DEMOUGIN, F. La didactique des langues – cultures à la croisée des méthodes. **Tréma** [en ligne], França, n. 30, p. 101-111, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/trema/427>. Acesso em: 5 fev. 2020.

DEPECKER, Loïc. **Compreender Saussure a partir dos Manuscritos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

DORNEY, Z. Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/328891?origin=crossref&seq=1>. Acesso em: 5 fev. 2020.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Saussure e Benveniste no Brasil: quatro aulas na École Normale Supérieure**. São Paulo: Parábola, 2017.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAMBERT, J. **A Criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805> . Acesso em: 5 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Primeiras Palavras. In: **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, Uberlândia/MG, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, 31 jan. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722>. Acesso em: 5 dez. 2019.

HERVOT, B. M. ; NORTE, M. B. O processo de leitura em língua estrangeira. **Nuances Revista do Curso de Pedagogia**, Presidente Prudente - SP, v. 3, n.3, 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/58> . Acesso em: 10 fev. 2020

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

KHUN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.
- LANTOLF, J.P.; ALJAAFREH, A. Second Language learning in the zone of proximal development: a revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, v. 23, p. 619-632, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. Disponível em: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complexity Systems and Applied Linguistics**. Oxônia, Reino Unido: Oxford University Press, 2008.
- LEFFA, J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Luzatto, 1996.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da USFC, 1988. p. 211-236.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura; texto, leitor e interação social. In.: LEFFA, Vilson J., PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br> . Acesso em: 27 dez. 2017.
- LORENZ, E. N. **The essence of chaos**. Seattle: The University of Washington Press, 2001.
- LURIA, A. R. Vigotiskii. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018.
- MAINARDES, J; PINO, A. **A publicação brasileira na perspectiva vigotskiana**. *Educação e Sociedade*, v.21, n. 6, p. 341-350, 1990.
- MANDELBROT, B.B. **The fractal geometry of nature**. New York: W. H. Freeman and Company, 1982.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**. Editora: Psy II, 1995.
- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 15-43.
- MOIRAND, Sophie. **Situations d'écrit**. Compréhension, production en langue étrangère. Paris: CLE international, 1979.
- MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papyrus, 2003.
- MORAES, M. C. VALENTE, J. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, Edgar. **O Método 2**. A vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- MORIN, Edgar. **O método 3**: a consciência da consciência. Trad. Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- MORIN, Edgar. **Educar na Era Planetária** – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIN, Edgar. “Entre causalité et finalité (Débat Henri Atlan-Edgar Morin)”, pp. 247- 253 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge. **Arguments pour une méthode** (autour d’Edgard Morin). Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris: Seuil, 1990.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Trad: M. Bagno, São Paulo: Loyola, 2002.
- NIEDERAUER, Carina. **Compreensão leitora e formação docente**: princípios de transposição didática de um modelo teórico metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso. 2015. 111f. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul/UniRitter, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2015, Caxias do Sul/RS.
- NORMAND, Claudine. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- OLIVEIRA, M, K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, M, K. **O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação**. Cadernos CEDES, ano XX, n. 35, p. 11-18, 2000.
- OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05510.x>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.

PAIVA, V. L. M.O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). **Análise de textos falados e escritos**: aplicando teorias. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.

PAIVA, V.L.M.O. O modelo fractal de aquisição de línguas. In: Bruno. F.C. (Org.) **Reflexões e prática em ensino/aprendizagem de lingual estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36.

POINCARÉ, H. **The foundation of science: science and method**. New York: The Science Press, 1921.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **Order out of chaos**: man's new dialogue with nature. London: Heinemann, 1984.

PURAN, Christian. **Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères**. Les Cahiers pédagogiques, 1998, 360, p. 13-16.

PURAN, Christian. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. **Essai sur l'éclectisme**. Paris: Didier, 1994. Disponível em: <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PURAN, Christian. Que reste t'il de l'idée de progrès en didactique des langues?. **Synergies Monde**, n. 4, 1997. Disponível em: <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1842>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1999.

RICHER, Jean-Jaques. De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. **Éla. Études de linguistique appliquée**, 161, p. 63 -77, 2011. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-ela.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RICHER, Jean-Jaques. Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du FLE. **Synergie Chine**, 2, p 27-37, 2007. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Chine2/richer.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAURRURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de Linguística Geral**. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAHNOUN, Mokhta. Didactique de l'oral: articulation et harmonisation. **Le français aujourd'hui**, 154, p. 45-56, 2005. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui.htm>. Acesso em: 5 dez. 2020.

SILVA, Sílvia. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos ESCRITOS. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 321-347, jan./jun. 2004. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/268.

Acesso em: 10 dez. 2019.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. **Conceitos de Vigotski no Brasil**: Produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. Caderno de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 633-661, 2004.

SEVERO, Renata Trindade. Língua e linguagem como organizadoras do pensamento em Saussure e Benveniste. **Entretextos**, Londrina, v.13, n. 1, p. 80-96, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/14495/0>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TEIXEIRA, M. É possível a leitura? **Nonada**: Leitura em Revista, Porto Alegre, ano 8, n. 8, p. 195-204, nov., 2005. Disponível em:

<https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=issue&op=view&path%5B%5D=26&path%5B%5D=showToc>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TOLDO, Cláudia. **O aparelho formal da enunciação: que aparelho é este?** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 14, n. 3, p. 424-434, set./dez. 2018

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WILLIAMS, G.P. **Chaos theory tamed**. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 1997.

WOOD, D; BRUNER, J.S; ROSS, G. **The Role of Tutoring in Problem Solving**. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.