

**LEITURA E PEDAGOGIA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS: A
ARTICULAÇÃO COM O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR**

Antonio Escandiel de Souza¹

Carla Rosane da Silva Tavares Alves²

RESUMO

O presente artigo discute as relações existentes entre as dinâmicas de leitura e as ações da pedagogia crítica, voltadas para as propostas utilizadas, no ensino de línguas estrangeiras, tendo em vista a formação do leitor. Para esse mister, recorre-se, basicamente, a aportes teóricos de autores como: Bordini & Aguiar (1988), Freire (2003), Kuenzer (2002), Kleiman (2004) e Eco (2000), no âmbito da leitura e Fairclough (1992), Wallace (1996, 2003), Meurer (2000), Brahim (2007), Busnardo e Braga (2001), cujas contribuições, no universo da pedagogia crítica no ensino de línguas, têm se revelado significativas para o ensino-aprendizagem da leitura em língua inglesa. Nesse sentido, contribui-se com as discussões relativas ao ensino de língua estrangeira, ressaltando a necessidade de constituição de um espaço para a reflexão linguístico-textual, tão imprescindível no processo de formação de leitores, dotados de capacidade crítica em LI.

Palavras-chave: Linguagem. Língua estrangeira. Texto. Reflexão. Leitura crítica.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura, de um modo geral, representa uma das mais ricas fontes de cultura e lazer; associá-las, por sua vez, constitui-se em um caminho promissor para a construção do conhecimento. Na atualidade, quando o educador se depara

com questões de ordem didático-pedagógicas, problemas, necessidades de avanço em termos metodológicos, a leitura, em sentido amplo, apresenta-se como uma das alternativas mais viáveis, capaz de contribuir também com o aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo, indispensável à tomada de posições frente à realidade sociocultural.

Nessa direção, resgata-se a função social da leitura, enquanto mecanismo necessário à formação do leitor. Tendo presente que “é através da linguagem que o homem se reconhece como humano, pois pode se comunicar com os outros homens e trocar experiências” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 9), ressalta-se a importância do espaço de convivência social, enquanto nascedouro da(s) linguagem(ns), eis que, no exercício dela(s), o ser humano se constitui como sujeito.

No processo de socialização, as relações dialógicas entre o “eu” e o “outro” fazem com que esse sujeito perceba os sentidos da linguagem, abrindo-se para a inter-relação com esse outro. Como destaca Freire (2003, p. 1-2), a “[...] compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo [...]”, pressupondo, portanto, o estabelecimento de relações entre “texto” e “contexto”.

Por outro lado, vale ressaltar que, no campo da linguística aplicada (LA), muito se tem discutido e pesquisadores como Fairclough (1992), Wallace (1996, 2003), Meurer (2000), Brahim (2007) entre outros, têm dedicado parte de seu tempo ao estudo da pedagogia crítica no ensino de línguas. Os resultados dessas pesquisas têm contribuído significativamente para o ensino da leitura em língua inglesa (LI).

2 LEITURA CRÍTICA E CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

“Leitura, escrita e fala não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas [...] são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob

condições concretas.” (KUENZER, 2002, p. 101), ou seja, implicam no exercício dinâmico das competências linguísticas, na trajetória do sujeito enquanto cidadão e não especificamente como aluno.

A leitura possibilita o alargamento do universo conceitual e, conseqüentemente, político e, ao ler LE, o leitor realiza, simultaneamente conexões linguísticas em sua língua materna, no caso, em língua portuguesa, e em língua estrangeira, pois, querendo ou não, as correlações mentais são estabelecidas em um plano profundo.

Por outro lado, o leitor realiza a completude das lacunas ou “janelas” deixadas pelo autor, no processo de escritura, atribuindo, no ato de ler, a re(significação) dos sentidos pela interpretação e/ou crítica. Nas palavras de Eco (2000, p. 31): “Um texto é um universo aberto onde o intérprete pode descobrir uma infinidade de conexões.” Nessa ótica, ler criticamente significa demonstrar uma atitude ativa diante do texto, posicionar-se diante dele, captando, completando e redimensionando as lacunas que se apresentam. Isso pressupõe o envolvimento do leitor e de sua própria prática histórica.

No avanço dessa discussão, torna-se importante resgatar algumas concepções de leitura, partindo de Paulo Freire por entender que o teórico brasileiro traz importantes contribuições para a pedagogia da leitura crítica. Freire (2003) entende que o ato de ler implica uma compreensão crítica que vai além da mera decodificação da palavra escrita. O ato de ler, segundo ele, envolve a relação texto/contexto, isto é, uma leitura deve envolver reflexão e contextualização, uma vez que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra “ (FREIRE, 2003, p.11).

Brahim (2007) corrobora a relevância das ideias de Freire na abordagem da leitura crítica por entender que, embora ele não tenha focado o ensino de LE em seus trabalhos, sua filosofia e contribuições teórico-metodológicas têm sido incorporadas nas reflexões sobre a pedagogia crítica e o ensino de leitura em LE, na busca de resgatar a valorização do contexto social e cultural dos aprendizes. Outra teoria freireana aplicável à leitura, conforme Brahim (2007) refere-se à ênfase dada aos fatores sociopolíticos, através de um processo de crítica cultural. Isso pode ocorrer, segundo ela, por meio da reflexão, negociação e

transformação da relação entre o ensino, na sala de aula, produção de conhecimento e relações sociais que envolvem a sociedade, o Estado e a Nação, que poderão contribuir para a conquista da autonomia do aprendiz.

Esta autonomia, segundo a autora, oportuniza aos aprendizes afirmar e celebrar os efeitos de diferentes vozes e experiências, enquanto reconhecem que tais vozes devem ser questionadas por vários interesses ontológicos, epistemológicos, éticos, ideológicos e políticos.

Apesar de não focar a leitura em LE em seus trabalhos, Ângela Kleiman agrega-se aos autores que trazem importantes contribuições para a reflexão sobre o ensino da leitura crítica. A autora percebe a leitura como uma atividade de compreensão, que envolve uma multiplicidade de atos cognitivos que o leitor utiliza para construir os sentidos (KLEIMAN, 2004). Todavia, segundo ela, isso não significa que compreender um texto escrito seja considerá-lo apenas um ato cognitivo, pois “a leitura é um ato social entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas” (p. 10)

Nesse sentido, o ato de ler deve ser visto como um processo interativo, onde estão envolvidos fatores individuais conscientes e inconscientes que levam à compreensão do texto escrito. Para Kleiman (2004), compreender a estrutura de um texto é chegar ao seu esqueleto, que, basicamente, é o mesmo para cada tipo textual. Processar o texto, segundo ela, é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais, perceber a intenção, ou seja, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação.

A autora compreende que o processo de interação na leitura envolve dois tipos de conhecimento: o prévio (conhecimentos de natureza linguística, textual e de mundo) e o esquemático, que se refere ao conhecimento parcial, que temos armazenado na memória sobre temas específicos, situações, eventos característicos de nossa cultura.

Kleiman (2004) considera que o leitor deve tomar consciência de seu papel nesse processo interativo, pois, quando isso ocorre, ele se torna efetivamente um leitor crítico. A compreensão de um texto implica, ainda, na visão

da autora, o entendimento de aspectos estruturais, de argumentos e intenções, além da compreensão do contexto.

Essa abordagem está presente nas palavras de Moita Lopes (1996), quando o autor salienta que ler é ter consciência do envolvimento em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico. É a leitura vista, portanto, como uma prática social na qual se envolvem autores e leitores num processo de interação através da linguagem. Disso decorre a necessidade de, no ensino da leitura, conforme Moita Lopes (1996), desenvolver a consciência crítica sobre como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade.

O teórico advoga que a única habilidade em LE que parece ter uma justificativa social é a leitura. Isso porque, segundo ele, trata-se de “uma habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode continuar a usar em seu próprio meio. É assim a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término do seu curso de LE” (MOITA LOPES, 1996, p. 131).

Alinhando-se a esses princípios, Souza (2002) concebe a leitura como uma atividade intelectual que, além da compreensão e interpretação, exige uma postura crítica indispensável ao contexto social atual. Como Kleiman (2004), o autor considera essencial ao leitor, a capacidade de atribuir uma intenção ao texto. E para adquirir essa capacidade, segundo ele, é necessário uma conscientização linguística crítica, ou seja, realizar uma análise de como a linguagem foi empregada a serviço das intenções do autor.

Essa postura crítica caracteriza-se como fundamental e indispensável ao leitor, cabendo, portanto, ao professor desenvolver estratégias de leitura que conscientize os aprendizes sobre seu papel enquanto leitor crítico competente. No ensino da leitura em LE, especificamente, atividades que oportunizem o contato com a cultura de outros países, estabelecendo comparação com a cultura nacional, podem levar a essa consciência crítica.

Em sua abordagem sobre a consciência crítica da linguagem, Fairclough (1992) afirma que linguagem e discurso são constituídos de ideologia e essa ideologia é que sustenta toda a matéria social e não há como se referir a discurso, sem estabelecer relação com a ideologia. Ele afirma, ainda, que um texto é

resultado de práticas discursivas, incluindo produção, distribuição, e interpretação que ocorrem durante as práticas sociais. De acordo com essa ideia, o significado de um texto é construído não apenas a partir das palavras nele encontradas, mas também de como estas palavras são usadas em um contexto social particular.

O autor afirma que, para desenvolver a consciência crítica da linguagem, há necessidade de atitudes de valor e atenção aos aspectos sociais importantes de linguagem, sobretudo no que se refere ao relacionamento entre língua e poder, o que deve ser enfatizado na educação linguística. A falta de criticidade acerca da linguagem está, portanto, relacionada à pouca atenção dada a esses aspectos, que podem ser significativos para a efetivação de práticas de leitura crítica, na sala de aula de LE.

Na abordagem de Fairclough (1992), emerge a concepção da leitura como uma prática social, através da qual as pessoas interagem socialmente umas com as outras, compreendem a sociedade e interagem com ela, compreendem suas relações com o mundo e com o outro, aspectos inerentes ao processo de leitura crítica.

Nesse sentido, Brahim (2007) argumenta que a interação ocorre por meio das convenções sociolinguísticas, baseadas em ideias do “senso comum”, cabendo à consciência trazer à tona essas convenções sociais e revelar as concepções desse “senso comum”, que estabelecem as relações sociais, a fim de manter poderes conquistados ou rejeitá-los.

As pessoas interagem dentro de convenções sociolinguísticas, recheadas de idéias [sic] baseadas em “senso comum”. Cabe à consciência crítica da linguagem esmiuçar o discurso, trazer à tona as convenções sociais e revelar idéias do “senso comum” que produzem as interações linguísticas e criam o caráter das relações sociais, mantendo poderes conquistados ou rebelando-se contra eles. Esta é a consciência crítica da linguagem que não apenas desvenda o que está por trás do discurso, mas também habilita o falante/ouvinte e escritor/leitor a escolher o seu próprio discurso. Esta é a consciência crítica da linguagem, que possibilita às pessoas se apoiarem na reflexão crítica para contestar as práticas que as subjugam, como também a utilizarem a linguagem para não subjugar outros; sendo assim, a consciência crítica da linguagem pode contribuir para a conquista da emancipação humana. (BRAHIM, 2007, p.19)

Brahim (2007) afirma que, por meio da conscientização, os aprendizes se tornarão capazes de perceber as coações exercidas sobre as suas próprias práticas, das possibilidades e de possíveis consequências de se desafiar, individual ou coletivamente, essas coações e se engajar em uma prática “emancipatória” da linguagem.

Ao refletir sobre a leitura crítica, Busnardo e Braga (2001) procuram mostrar a importância de práticas envolvendo o ensino de inglês como LE e o ensino de português como língua materna, priorizando o trabalho concomitante entre reflexão crítica e reflexão linguística. As autoras enfatizaram a importância da reflexão cultural crítica atrelada ao ensino da LI, devido a sujeição dos alunos brasileiros à cultura americana, em um contexto no qual o idioma inglês possui status hegemônico.

Devido a isso, as considerações presentes na abordagem de Kezen (2007) mostram-se extremamente relevantes, pois a autora argumenta que a tendência à supervalorização da cultura estrangeira, o que ela denomina como “posição colonizada”, é característica dos brasileiros e, por isso, sugere um ensino através do qual o professor dispense um tratamento igual tanto para a cultura da LE, quanto para a cultura nacional, evitando atitudes de sujeição diante do que é estrangeiro.

Busnardo e Braga (2001) alertam para a importância da existência de um espaço para a reflexão linguístico-textual na formação de leitores críticos em inglês, ressaltando que muitos estudos clássicos da pedagogia crítica, como os de Freire, por exemplo, estimulam a reflexão socioideológica sem oferecer diretrizes para o professor que necessita de uma prática mais informada pelos recentes avanços nos estudos da linguagem.

Nessa perspectiva, Brahim (2007) destaca que, além de um conceito de ensino de leitura que possibilite a conscientização como diálogo e negociação, há a necessidade da adoção de um conceito de leitura que objetive a negociação e a construção de interpretações “situadas”, ou seja, um conceito de leitura como prática social, conceito este que abranja os tipos de conhecimento necessários ao processo de interpretação: conhecimento linguístico-textual, conhecimento prévio, de práticas sociais e discursivas. Parte-se do pressuposto que o professor

necessariamente lançará mão desses vários tipos de conhecimento nas suas tentativas de “desvelar” os discursos/ideologias dos textos, e engajar os alunos em um processo caracteristicamente crítico (BRAHIM, 2007).

Na visão da autora, para que se efetive uma pedagogia crítica, na sala de aula de LI, é necessária a definição do papel do professor em uma prática de leitura denominada crítica. Segundo ela, o professor que possui práticas de leitura coerentes com a pedagogia crítica tem dois papéis, o de desvelador da realidade, ou seja, conscientizador da ideologia dos discursos hegemônicos, e também o papel de ajudar os alunos a se aliar a outros discursos, na busca da justiça e igualdade (BRAHIM, 2007).

Entretanto, conforme a autora, além desses dois papéis, cabe ainda ao professor que se diz crítico, a conscientização e auxílio na interpretação das ideologias subjacentes aos discursos, a tarefa de ensinar a LE com a qual trabalha. Ela acrescenta ainda, que o professor de leitura crítica teria também a responsabilidade de formar leitores capazes de discernimento e reflexão.

No entanto, para que isso ocorra, Meurer (2000) afirma que é necessária, além da dimensão cognitiva, a percepção da leitura em sua abrangência social. Ele assegura que é preciso incentivar os alunos, professores e pessoas em geral a se interessarem em contestar ou quebrar o círculo do senso comum, a fim de impedir ou evitar formas de desigualdade e discriminação.

A leitura crítica, como pondera Meurer (2000), implica, além da observação do contexto de um texto, associações mentais que oportunizem entender que, através das práticas discursivas, as pessoas criam, recriam ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação.

Nessa perspectiva, para formar leitores críticos, o professor deve estimular os aprendizes a desenvolverem habilidades que viabilizem a compreensão do texto como um todo, isto é, levá-los a perceber a relação direta entre a estrutura linguística e a social e ainda que entendam as relações sociais envolvidas, considerando que as convenções sociais influenciam diretamente os discursos.

Para isso, entretanto, há teóricos que sugerem a mudança imediata do comportamento do professor, no que se refere ao trabalho com leitura na sala de

aula. Kezen (2004), por exemplo, afirma que a leitura crítica nunca foi encorajada em aulas de LE. Muitas vezes os professores têm a prática de “pular” a leitura, ou mandá-la como tarefa de casa, sem dar-lhe a devida importância. Na concepção da autora, os textos dos livros não são selecionados pelo seu potencial desafiador, para levar o aluno a pensar; são usados como meios de apresentar ou fixar estruturas linguísticas e vistos como um material de uso geral e não questionado. Segundo ela, os textos não devem ser vistos como produtos isolados, como vem ocorrendo na sala de aula de LE: o texto é lido, talvez analisado ou seguido de atividades, sendo que, na maioria das vezes, não se sabe nem a autoria.

Consoante à posição de Kezen (2004), Wallace (1992) assegura que os aprendizes de LE são frequentemente marginalizados como leitores e o que está faltando é situar as atividades de leitura e escrita em um contexto social, bem como o uso de textos provocativos e uma metodologia para a interpretação crítica dos textos discutidos na sala de aula.

Em relação à afirmação de que a leitura crítica nunca foi encorajada nas aulas de LE, Wallace (1996, p.71) propõe alguns procedimentos que podem encorajar uma leitura crítica: *pre-reading* (pré-leitura), *reading* (leitura) e *post-reading* (pós-leitura).

a) Pré-leitura - momento em que há a verificação das opiniões do aprendiz sobre o texto.

b) Leitura - oportuniza momentos para dedução de aspectos apresentados no texto, a partir de uma primeira análise da estrutura, títulos, subtítulos, imagens, tipo de texto, autor.

c) Pós-leitura - pode ser caracterizado como o momento em que há discussão sobre as formas possíveis de (re)escrever o texto. É neste processo que se busca conscientizar o aprendiz sobre outras formas de reconstruir o texto, sob outro ponto de vista.

A partir da pressuposição de que a maioria das pessoas não costuma ler criticamente os textos em LE, ou seja, ler nas entrelinhas, e que normalmente não se costuma explorar esse tipo de leitura na sala de aula, a autora sugere que

esse tipo de procedimento deve ser mais explorado pelo professor. Para isso, segundo ela, a leitura deve ser vista como um processo de interação entre texto e leitor, devendo este assumir um papel ativo diante do texto, evitando a mera aquisição de informações. O leitor deve impor-se e desafiar “o que é, ideologicamente, aceito como sendo verdade ou fato, sem ser questionado” (WALLACE, 1992, p.60).

Esse confronto é necessário, conforme a autora, para que a leitura se efetive de maneira crítica, e para que isso ocorra nas aulas de LE, o professor deve auxiliar os alunos na tentativa de que esses identifiquem o conteúdo ideológico presente no texto, ou seja, conduzi-los a uma “consciência do conteúdo ideológico simplesmente porque este é frequentemente apresentado como óbvio” (p. 61). Isso é extremamente necessário porque, segundo a autora, os alunos são carentes de força crítica para tentar resistir aos ataques da mídia, e a pior coisa que o professor pode fazer é colaborar para que eles tenham uma postura de reverência diante de textos.

Através dessa proposta de leitura crítica, que a autora denomina de “ler nas entrelinhas”, ela busca contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento crítico dos aprendizes de LE, auxiliando-os a contestar e desafiar a forma com que pessoas e temas, por exemplo, são apresentados nos textos (p. 67).

Wallace argumenta que a leitura crítica não tem sido estimulada nas aulas de LE e para que isso mude, é necessário que as atividades de leitura e os textos sejam inseridos no contexto social dos alunos. Os textos devem ser provocativos, que despertem a atenção e o interesse do grupo, e o professor deve adotar uma metodologia para interpretação de textos “que trate do que é, ideologicamente, aceito como sendo verdade ou fato, sem ser questionado, assim como significados proposicionais” (WALLACE, 1992, p. 61).

Segundo a autora, a leitura deve ser trabalhada, considerando que os leitores fazem parte de diferentes contextos (família, escola, igreja, etc.), e esses leitores trazem consigo diferentes formas de letramento. Outro aspecto a ser considerado é que as leituras realizadas, nestes diferentes contextos, trazem determinadas histórias ou marcas que determinam que os textos tenham uma forma e não outra, o que, de acordo com Wallace, compõe a significação do texto.

Ela apresenta, dessa forma, a necessidade de conhecimento das reais condições do contexto histórico no qual os textos são produzidos. E nessa perspectiva histórica, Wallace considera como impossível realizar uma leitura, sem relacionar o texto e suas relações intertextuais, bem como identificar a ideologia presente no material. Essas diferentes formas de tratar os diferentes assuntos, deve fazer parte da pedagogia crítica no ensino da leitura em LE.

Wallace (1992) aponta que, para se concretizar um processo de leitura de natureza crítica, é necessário oportunizar aos aprendizes práticas de reconstrução dos discursos no texto, o que implica um olhar crítico sobre como indivíduos de diferentes classes sociais são apresentados nos diferentes tipos de textos.

Para essa leitura crítica e reconstrução dos discursos propostos pela autora, segundo ela, é importante entender a língua como um sistema formal, uma vez que o modo como as pessoas, as coisas, etc. são tratadas nos textos implica escolhas linguísticas. Sendo assim, ler criticamente significa, além de outras coisas, analisar determinados tipos de pronomes e se nomes funcionam nas sentenças como agentes ou pacientes (WALLACE, 1992).

Como para a autora, aprendentes de inglês como LE possuem competência metalinguística para tratar os textos, o que se pode entender é que para esses aprendentes, tal análise não seria problema. A autora afirma que, em relação a estudantes que têm a LI como primeira língua, muitos estudantes de inglês como LE têm a vantagem de saber gramática. Nesse sentido, Wallace destaca a importância do trabalho com a metalinguagem na sala de aula de LE, e assegura que a capacidade metalinguística é essencial para o que ela denomina de “ler criticamente um texto”.

Wallace (id.), ao apresentar procedimentos para a leitura crítica, evidencia alguns aspectos que, por sua relevância para o processo de leitura, merecem ser destacados. O primeiro é a questão do tratamento do texto como uma unidade que faz parte de uma história, pois ela ressalta a relevância do contexto histórico no processo de leitura crítica. E o outro ponto é o cuidado para não marginalizar o aprendiz como um sujeito leitor. Nesta perspectiva, o aprendiz deve ser tratado

com um sujeito capaz, que, por meio de atividades que oportunizem reflexão sobre o texto, chegará a uma leitura crítica.

Numa abordagem sobre a pedagogia crítica na sala de aula de LE, Wallace (2003) defende um trabalho analítico, onde o aprendizado sobre a língua surge durante a análise. Ela afirma ainda, que a consciência e o desenvolvimento linguísticos podem acontecer concomitantemente, uma vez que tanto a leitura analítica, quanto a discussão crítica sobre textos configuram-se como oportunidades de aprendizado. A autora argumenta que a leitura crítica se fundamenta na compreensão adequada do sistema da língua, convencionalmente entendido (WALLACE, 2003).

A leitura de natureza crítica, na perspectiva de Wallace, envolve a consciência linguística, a leitura analítica e a compreensão do sistema lingüístico. Uma leitura crítica implica, dessa forma, um trabalho de análise crítica, que, de acordo com autora, vai além da constatação da lógica ou dos argumentos presentes no texto; é necessário ainda a constatação das marcas ideológicas nele presentes.

A pedagogia crítica no ensino da leitura, na perspectiva de Wallace (2003), vem facilitar as atividades de sala de aula, pois quebra pré-conceitos e barreiras estabelecidas e facilita a formação de alunos com capacidade de pensamentos e opiniões diversificadas, capazes de contribuir significativamente com a sociedade, sem discriminação e conceitos forjados por opiniões, que não se enquadram em um mundo de tantas línguas e conceitos.

Percebe-se a pedagogia crítica, dessa forma, como uma ferramenta que deve ser utilizada pelos professores que têm como objetivo formar indivíduos capacitados, preparados para enfrentar os mais variados contextos que a vida lhes apresentar. Não existe mais espaço para pessoas que apresentam ideias medíocres e que vivem em seu “mundinho” e conhecem apenas a sua realidade. A pedagogia crítica traz a mudança para dentro das salas de aula, com o intuito de ajudar a formar pessoas mais preparadas para ler e enfrentar o mundo (WALLACE, 2003).

Sob esse ponto de vista, uma prática de leitura crítica pressupõe a interação autor/leitor/contexto. A esse respeito, Kezen (2004) postula a

necessidade de conhecer a situação histórica na qual o texto foi produzido, as circunstâncias de sua produção e como esse texto se situa em relação a outros textos. A autora sugere que as teorias da análise do discurso podem auxiliar professores e alunos na compreensão de textos, através das seguintes perguntas: quem produziu o texto ?; para quem ele foi produzido ? (o público-alvo); por que ele foi produzido ?; este tipo de texto é relevante para você/ por quê/ por que não ?. Estas questões, segundo Kezen (2004), auxiliariam na reflexão sobre as influências sociopolíticas e como estas podem afetar o que é publicado.

Tais reflexões reforçam a ideia de que o processo de leitura crítica vai além da análise dos aspectos linguísticos, relacionando-os com a estrutura social, contexto e discurso, na busca de revelar crenças, valores, ideologias e relações de poder contidos nos textos em uma determinada situação comunicativa (Fairclough, 1989; Wallace, (1992, 2003); Moita Lopes, 1996; Kezen, 2004; Kleiman, 2004).

Para o ensino da leitura, numa perspectiva crítica na sala de aula, Heberle (2000) apresenta algumas sugestões norteadoras. A autora sugere algumas questões, as quais se dividem em blocos, conforme o que se pretende trabalhar: aspectos textuais, contextuais, lexicogramaticais, gramaticais, visuais e sociais do texto.

I. Questões gerais para análise do texto:

1. Quando e onde o texto foi escrito?
2. Por que o texto foi escrito?
3. Sobre o que trata o texto?
4. A quem o texto é dirigido? Quem são seus prováveis leitores?
5. Como o tópico é desenvolvido?
6. Qual é o gênero do texto?
7. Há elementos do discurso promocional, como palavras avaliativas positivas?

8. Há características autopromocionais de grupos específicos de pessoas ou objetos?

9. Há elementos interdiscursivos? Por exemplo, elementos de auto promoção, qualidades pessoais, discurso governamental / religioso/ educacional?

II. Questões lexicogramaticais:

1. Qual é o tipo de vocabulário predominante no texto? São itens lexicais formais, técnicos, informais ou expressões coloquiais (sugerindo uma relação próxima com os leitores?)

2. O vocabulário é mais emocional ou é mais lógico e argumentativo?

3. Há palavras que são significativas ideologicamente?

4. Que metáforas são usadas?

5. Quais são os verbos, os substantivos e os adjetivos que contribuem para projetar identidades do produtor do texto ou de um grupo específico de pessoas?

6. Há uso de pronomes como *nós* (significando o produtor do texto e o leitor) ou *você* se refere a um grupo social específico?

III. Questões sobre itens gramaticais:

1. Que tipos de processos verbais são usados. São verbos de ação (materiais), de sentimento e pensamento (mentais), dicendi (verbais) ou aqueles que estabelecem relação, classificam ou identificam entidades (relacionais)?

2. Qual é o tempo verbal mais utilizado?

3. As sentenças estão na voz passiva ou ativa ?

IV. Questões sobre elementos visuais:

1. Quais são os recursos visuais usados, além do texto verbal (cores, símbolos, figuras)?
2. Quais aspectos visuais são enfatizados ou deixados em primeiro plano?
3. De que maneiras as ilustrações/figuras se relacionam com o texto verbal?
4. Quais aspectos socioculturais podem ser identificados nas imagens?

V. Questões sobre aspectos sociais:

1. O texto contém sinais de assimetria nas relações entre homens e mulheres?
2. O texto reforça ideologias tradicionais de gênero? Há traços de sexismo?
3. Há sinais de atitudes estereotipadas? (HEBERLE, 2000, p. 130-133)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente destacar ainda que “[...] ler criticamente [...] quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito [...]” histórico com toda a sua percepção de mundo e valores (KUENZER, 2002, p. 101). Nessa direção o trabalho com LE, conforme a percepção de Almeida Filho (2000), leva à reflexão sobre a própria necessidade de desestrangeiramento das atividades, no sentido de evitar o declínio da “experiência cultural-educacional”, reduzindo-se à mera “experiência linguística”. Para esse mister, o ensino da leitura em LE representa também mais uma oportunidade, oferecida, em âmbito pedagógico, de discussões acerca de questões socioculturais, históricas e políticas, dentre outras possibilidades enriquecedoras do leitor, num processo crítico, dentro de uma abordagem interativa e humanista, na qual se privilegiem atividades variadas e dinâmicas, que resgatem diferentes saberes e/ou princípios/valores. Assim, o ensino de

leitura em LE poderá resgatar o prazer associado ao fazer pedagógico e cultural, garantindo maior aproveitamento por parte do aluno e assegurando possibilidades de interesse.

NOTAS

- ¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Diretor do Centro de Ciências Humanas e Comunicação, professor adjunto na UNICRUZ e pesquisador CAPES/FAPERGS. Este trabalho discute parte da teoria apresentada na tese de doutorado desenvolvida pelo autor no Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, sob orientação da prof. Dr. Marília dos Santos Lima.
- ² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Coordenadora do Curso de Letras, professora adjunta na UNICRUZ e pesquisadora CAPES/FAPERGS

READING AND CRITICAL PEDAGOGY IN LANGUAGE TEACHING: THE ARTICULATION WITH THE PROCESS FORMATION OF THE READER

ABSTRACT

This paper discusses the relations between reading strategies and the critical actions of the pedagogy, directed to the purposes used, in the foreign language teaching, observing the reader formation. For this objective, we use some authors such as: Bordini and Aguiar (1988), Freire (2003), Kuenzer (2002), Kleiman (2004) and Eco (2000), in reading questions, and Fairclough (1992), Wallace (1996, 2003), Meurer (2000), Brahim (2007), Busnardo e Braga (2001), whose contributions, in the universe of the critical pedagogy in the language teaching, have become very important to the teaching-learning of the reading in English Language. This way, we contribute with the discussions related to the foreign language teaching, showing the necessity of a space constitution to the language text thinking, which is so necessary in the process of readers formation, provided with critical capacity in English Language (EL).

Keywords: Language. Foreign language. Text. Reflection. Critical reading.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Língua além de cultura ou além de cultura, língua?* Aspectos do ensino da interculturalidade In: CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (orgs). *Textos Universitários. Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: EDUNB, 2000.
- BORDINI, M. G. & AGUIAR, V. T. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRAHIM, A. C. S. de M. *Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica*. *Revista X*, vol.1, 2007.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D.B. *Language and Power: on the Necessity of Rethinking English Language Pedagogy in Brazil*. In: SAVIGNON S.J. & BERNIS M.S. (eds). *Initiatives in communicative language teaching II: A book of Readings*. Addison Wesley, 1987. pp.15-32.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FREIRE, P.. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.
- HEBERLE, V. M. *Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies*. *Ilha do desterro*, n. 38, 2000, p. 115-138.
- KEZEN, S. *Ensino da leitura em língua estrangeira: a contribuição do modelo sociointeracional na construção do conhecimento e do sentido dos textos*. *Revista Virtual P@artes*. São Paulo, abril de 2004.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor*. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2004.
- KUENZER, Acácia. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEURER, J. L. *O Trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais*. *Ilha do desterro*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- SOUZA, A. E. *Cartas de mala-direta: uma proposta de oficina de leitura via pesquisa-ação*. Cruz Alta: Ed. Centro Gráfico UNICRUZ, 2002.

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

_____. *Critical literacy awareness in the EFL classroom*. In: N. Fairclough. *Critical language awareness*. Longman, 1996.

_____. *Reading*. Oxford, Oxford University Press. 1992.