

PEDAGOGIA CRÍTICA, LETRAMENTO CRÍTICO E LEITURA CRÍTICA

Adriana Cristina S. de Mattos Brahim¹

Devido à necessidade urgente de pedagogias que efetivamente dêem lugar para as questões sociais que são extremamente importantes na nova ordem global, quando vigora uma acelerada integração econômica e cultural dominada, sobretudo, pelo universo anglo-falante, justifica-se este trabalho que tem, como principal objetivo, apresentar o conceito de pedagogia crítica e discutir, brevemente, como este conceito, juntamente com os conceitos de letramento crítico e leitura crítica estão relacionados e podem, através da prática pedagógica do professor, se concretizar verdadeiramente em uma prática pedagógica de leitura que se diz crítica e que seja capaz de ajudar os indivíduos a se tornarem autônomos na interpretação das ideologias que subjazem os discursos os quais fazem parte do cotidiano sócio-cultural globalizado.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogia crítica; leitura crítica.

1. PEDAGOGIA CRÍTICA

Observa-se que muitas pesquisas têm sido realizadas sob o viés de abordagens sócio-culturais e sócio-políticas. Uma abordagem muito discutida que traz como pressuposto estas questões, é a pedagogia crítica.

Para Pennycook (1994) a pedagogia crítica fará com que a aula de inglês se torne um espaço de reflexão. Em seu livro *The Cultural Politics of English as an International Language*, além de enfocar a questão da hegemonia da língua Inglesa no mundo globalizado e suas implicações para o ensino/aprendizagem de LE, Pennycook propõe definições e aponta nove objetivos da pedagogia crítica, sugeridas por Giroux (1991)², que estão relacionadas a seguir.

1. Formar cidadãos políticos.
2. Ter a ética como ponto central no processo educativo.
3. Entender as diferenças de formação das identidades de professores e alunos, e como essas diferenças são mantidas.
4. Privilegiar a cultura e o conhecimento adquiridos antes da fase escolar.
5. Procurar formas críticas de conhecimento e também trabalhar na criação de novas formas.
6. Rejeitar a objetividade em favor de um conhecimento mais parcial e particular.

¹ Adriana Cristina S. de Mattos Brahim é Mestre em Lingüística Aplicada, com área de concentração em Aquisição de LE e L2 pela Unicamp. Atualmente faz doutorado na mesma área, também na Unicamp, e é professora titular de Língua Inglesa, Metodologia de Ensino e orientadora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Centro Universitário Campos de Andrade.

7. Incluir não apenas crítica da linguagem, mas também a visão de um mundo melhor *pelo qual vale a pena lutar*.
8. Ver como “intelectual transformador”, valorizando o significado de um trabalho que caminha em direção à transformação social.
9. Trabalhar com a noção de voz que valoriza a natureza política do sujeito.

Para Pennycook, de maneira geral, a pedagogia crítica é a educação que possui um desejo de mudança social e de “empowerment” (o fortalecimento do mais fraco), que objetiva promover mudança na escola e na sociedade para o benefício mútuo de ambas.

Considerando a escola não como um lugar onde um corpo neutro de conhecimento que faz parte do currículo é passado aos alunos com vários níveis de sucesso, a pedagogia crítica vê a escola como arenas culturais e políticas onde formas culturais, ideológicas e sociais diferentes estão constantemente em luta. O questionamento acontece ao redor de como construir uma teoria e prática de educação que possa então, por um lado, explicar porque alguns alunos desprivilegiados falham na escola e, por outro, desenvolver modos de ensinar que ofereçam maiores possibilidades para pessoas de cor, minorias étnicas, estudantes da classe trabalhadora, mulheres, homossexuais e lésbicas, e outros, não só para que eles possam ter uma melhor chance de "sucesso" nos modos tradicionalmente definidos pela educação mas também para que estas definições possam ser mudadas tanto dentro quanto fora da escola. (op. cit.: 297).

Como se pode observar, a citação acima apresenta os três grandes temas da pedagogia crítica de viés multiculturalista e pós-modernista: gênero, classe e raça³. Outros trabalhos fundamentados na pedagogia crítica de leitura através de temas, foram inspirados no conceito de *tema gerador* de Freire (1987). O tema na pedagogia freireana, originalmente pensada para camponeses, difere do conceito de tema do multiculturalismo, surgindo essencialmente a partir do universo do sujeito. Para Freire, investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis⁴ (op. cit.: 98).

Moraes (1996) se inspira em Freire e nos estudos bakhtinianos para formular o seu conceito de pedagogia dialógico-crítica para um público bilíngüe de minorias sociais e étnicas nos Estados Unidos. Para a autora, a pedagogia crítica é a pedagogia que afirma a voz do aprendiz e o torna cidadão melhor preparado para atuar no processo democrático de

³ Kumaravadivelu (1999), baseando-se em Foucault (1972), discute esses temas da pedagogia crítica como discursos que surgiram com o pós-estruturalismo.

⁴ Para Freire, práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. É a reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade. “Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-óprimidos.” (p. 38).

transformação da sociedade. O principal objetivo desta pedagogia é situar a aprendizagem nas experiências, culturas, entendimentos atuais, aspirações e no cotidiano dos alunos.

O projeto político e social da pedagogia crítica é a transformação da sociedade através do desafio das relações de poder dominantes e das ideologias que as apóiam⁵. (op. cit.:107)

Para Moraes (op. cit.), a pedagogia dialógico-crítica é a pedagogia que traz a possibilidade para as vozes serem ouvidas em uma consciência social dialógica na qual a voz do oprimido alcança a do opressor – sendo que este último é também um outro oprimido – e ambos se tornam agentes engajados na direção de uma liberdade social recíproca (p. 116). Desta maneira, é possível traçar características do papel do professor e do aluno:

1) Papel do professor:

- conduzir o aluno a uma dimensão crítica e criativa no processo de ensino-aprendizagem, que deve estar ligado às suas próprias experiências e formação cultural;
- encorajar o aluno para que este se torne um agente na luta pela transformação social e política;
- respeitar a diversidade, compreendendo seus alunos sob a luz da comunidade em que ele vive, ao invés de entender o comportamento do aluno como desvios inaceitáveis dentro das normas dominantes;
- criar situações de ensino-aprendizagem que sejam relacionadas às práticas sociais de relevância para a materialidade de seu cotidiano;
- reconhecer que a interação entre os alunos é de fundamental importância;
- contar com a colaboração do aluno no momento de preparar o seu programa de estudo.

2) Papel do aluno:

- envolver-se numa dimensão crítica e criativa no processo de ensino-aprendizagem, que deve estar relacionado às suas próprias experiências e formação cultural;
- expressar sua visão pessoal de uma perspectiva crítica, através de um processo dialógico;
- colaborar para a elaboração do seu programa de estudo;
- comprometer-se com o progresso de todos e não de forma individualista;
- ser ativo e dinâmico, considerando-se responsável pelo seu crescimento na construção de seu conhecimento.

Já Freire e Macedo (1987), definem a pedagogia crítica como forma de política cultural. Para os autores a pedagogia crítica trata da experiência do aprendiz, considerando os

⁵ Tradução da autora do trabalho. Texto original: “The social and political project of critical pedagogy is the transformation of society through challenging dominant power relations and the ideologies that support them.”

problemas e necessidades dos alunos como ponto de partida. Para os autores é função das pedagogias que se dizem críticas: 1) atribuir voz ao aluno; 2) investigar a produção de leituras (do mundo e da “palavra”) diferenciadas; 3) criar condições necessárias para identificar e problematizar os meios contraditórios e múltiplos de ver o mundo que o aluno utiliza na construção de sua própria visão de mundo; 4) desenvolver e interrogar como os alunos desempenham operações ideológicas para desafiar e adotar certas posições oferecidas a eles nos textos e contextos disponíveis tanto na escola quanto na sociedade; 5) oferecer base para o desenvolvimento de possíveis alianças e projetos a partir dos quais o professor e os alunos possam dialogar e lutar juntos para que suas posições sejam ouvidas dentro e fora da sala de aula, numa comunidade mais ampla; 6) fornecer uma base pedagógica para entender como e por que a autoridade é construída e a quais propósitos serve.

Observa-se que a proposta de pedagogia crítica de Freire e Macedo se constitui essencialmente da valorização do contexto do aluno e da concepção do papel do professor como desvelador ou desmistificador do outro poderoso, em outras palavras, vê o professor como conscientizador.

2. LETRAMENTO CRÍTICO

Antes de se propor algumas definições de letramento crítico, faz-se necessária uma breve discussão do termo letramento. Para isso se tomará por base o trabalho de Lankshear (1997) com os autores Gee, Knobel e Searle, intitulado *Changing Literacies*.

Segundo Lankshear (1997: 06) o termo letramento tem sido associado recentemente com iniciativas (de ensino de língua para adultos) que estão ligadas à transformação da consciência, e em particular à consciência política e social, de um modo que os termos “leitura” e “escrita” não estão. Neste sentido há um desconforto por parte de muitos professores que ainda possuem uma concepção mais tradicional de letramento. Para estes professores o letramento consiste em ensino mecânico e descontextualizado de habilidades de leitura e escrita para crianças.

Atualmente o termo letramento tem sido usado por muitos, como mencionado acima, sob um outro aspecto. Um exemplo citado por Lankshear (op. cit.) é um trabalho desenvolvido na Austrália, chamado *Australian Language and Literacy Policy*, que assim define letramento⁶:

⁶ Australia's Language, DEET 1991b:9 apud Lankshear, 1997:6.

Letramento é a habilidade de ler e usar informação escrita e escrever adequadamente, em uma variedade de contextos. É usado para desenvolver conhecimento e compreensão, para alcançar crescimento pessoal e funcionar efetivamente em nossa sociedade. O letramento também inclui o reconhecimento de números e sinais matemáticos básicos e símbolos no texto. O letramento envolve a integração da fala, compreensão auditiva, e pensamento crítico com leitura e escrita.⁷ (p. 06)

Percebe-se aqui que o autor vai além de suas definições iniciais de letramento, baseadas nos conceitos de adequação e funcionalidade. Fica claro que hoje em dia o termo letramento pode até se referir ao uso de símbolos em geral, à integração fala-escrita e ao pensamento crítico. Há um reconhecimento implícito de que os “letramentos” são múltiplos e fixados em práticas sociais diversas trazendo, assim, uma noção mais ampla de leitura.

Para Gee (apud Lankshear, 1997), com o seu conceito de “Discourse”⁸ e “coordinations”⁹, letramento crítico é a habilidade de justapor Discursos, e verificar como Discursos competitivos formulam e reformulam elementos variados, que dão origem a perguntas e questões sobre os interesses, objetivos e relações de poder entre e dentro de discursos. Para o autor, devido à nova ordem global na qual vigora a diferença¹⁰, o letramento crítico requer a criação de um novo Discurso, com uma nova comunidade de elementos humanos, que tenha como seu objetivo a reformulação de elementos, em nome da justiça social proporcionando um tratamento mais humano para todos. (Gee, op. cit.: xviii)

Na mesma obra, antes de propor uma definição para letramento crítico, Lankshear (op. cit.) discute a noção de criticidade. Para o autor, o conceito de crítica está relacionado a

⁷ Tradução da autora do trabalho. Texto original: “... the ability to read and use written information and to write appropriately, in a range of contexts. It is used to develop knowledge understanding, to achieve personal growth and to function effectively in our society. Literacy also includes the recognition of numbers and basic mathematical signs and symbols within text. Literacy involves the integration of speaking, listening, and critical thinking with reading and writing.”

⁸ Para o autor, “‘Discurso’ é a maneira de ‘estar junto no mundo para os humanos’, seus modos de pensar e sentir (etc.) e para as coisas não humanas, de modo que tais coordenações de elementos e os elementos em si tenham suas identidades reconhecidas. ‘Discurso’ nomeia “the patterning” das coordenações, seu reconhecimento, tal como dos seus elementos.

⁹ O autor define ‘coordinations’ como uma maneira diferente de olhar para a identidade, devido ao conjunto de diferenças que constituem a nova ordem global, conforme descrito na nota 24. As coordenações são construídas de elementos diferentes, sendo que alguns são pessoas, bem como sua maneira de pensar, agir, sentir, avaliar, interagir, vestir-se, mover-se, gesticular e ser, e outros são outros tipos de coisas como lugares, atividades, instituições, objetos, ferramentas, língua e outros símbolos. Cada elemento tem dois papéis: o de coordenar ativamente outros elementos (em seu próprio interesse) e o de passivamente ser coordenado por outros elementos. (op. cit.)

¹⁰ Para o autor, vivemos uma era de diferenças: *pessoas diferentes, lugares e atividades diferentes, objetos e ferramentas diferentes, palavras diferentes, roupas diferentes, todas revelam aspectos diferentes de nós mesmos... nós sentimos, agimos e parecemos pessoas diferentes*. Por isso, imaginando este cenário de diferenças, podemos sentir mudanças de identidade atuando em nosso corpo. (Gee, op. cit.)

termos de valores positivos como liberdade, democracia e “empowerment”¹¹, sendo que o contrário seria ingenuidade, superficialidade e acriticidade. O letramento crítico seria concretizado por duas abordagens principais: engajamento crítico com e através dos textos, e prática social crítica.

Para Baynham (1995), o letramento crítico está estritamente relacionado a engajar o sujeito em uma atividade crítica ou problematizadora que se concretiza através da linguagem como prática social.

O letramento crítico necessariamente implica em operacionalizar sobre nível da linguagem como prática social; ela envolve identificar o que é problemático, não aceitando a versão tida como garantida. Ela envolve perguntar “por quê?”.

Isto também quer dizer que, como prática social, o letramento crítico não existe em um vacum mas é expresso ou realizado no processo social. (op. cit.: 24)¹²

Como para Baynham o questionamento está na base de uma pedagogia que se diz crítica, o objetivo seria descobrir como algo funciona através das seguintes perguntas: 1)Por que isto existe ou acontece?; 2)Qual é o seu propósito?; 3)Aos interesses de quem serve?; 4)Os interesses de quem são frustrados?; 5)Como funciona?; 5)É necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor? Para Baynham o letramento crítico pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver o pensamento crítico simplesmente porque a língua é poderosa como prática social. Nas palavras do autor, as instituições e organizações sociais são mantidas e reproduzidas através da linguagem, sendo a mesma o veículo que apresenta o ser humano nas ordens sociais. O letramento crítico pode desenvolver uma consciência crítica dos propósitos sociais e dos interesses que os mesmos servem.

3. LEITURA CRÍTICA

Em relação às definições de leitura crítica, que estão estreitamente relacionadas às definições de pedagogia crítica e letramento crítico, há muitos autores que se poderia citar. Aqui consideraremos as abordagens de Freire (1987), Freire e Macedo (1987), Fairclough

¹¹ O termo pode ser traduzido como: ato de fortalecer o fraco, ato de dar poder ao fraco.

¹² Tradução da autora do trabalho. Texto original: “Critical Literacy necessarily implies operating on the level of language as social practice; it involves identifying what is problematic, not accepting the taken for granted version. It involves asking ‘why?’ . It also follows that, like social practice, critical literacy does not exist in a vacuum but is expressed or realized in social process.”

(1989, 1992, 1995), Baynham (1995), Meurer (2000), Busnardo e Braga (1987, 1993, 2000, 2001) e Wallace (1992).

Paulo Freire, autor brasileiro já citado acima, possui alguns conceitos que se tornaram fundamentais para a pedagogia e leitura críticas. Embora Freire não tenha enfocado o ensino de LE em seus trabalhos¹³, sua filosofia e contribuições teórico-metodológicas têm sido incorporadas nas reflexões sobre a pedagogia crítica e o ensino de leitura crítica em LE, na busca de resgatar a valorização do contexto social e cultural dos aprendizes. Pennycook, por exemplo, sugere como um dos caminhos para a pedagogia crítica do inglês a noção freireana de um currículo baseado em *colocação de problema* (“problem-posing curriculum”) para aumentar a consciência crítica de questões que fazem parte da vida dos aprendizes. Implícita nesta formulação está a possibilidade de um curso de leitura crítica poder ser concebido em torno de uma série de temas ou questões geradoras que conduziriam naturalmente à problematização da realidade social e do universo do sujeito.

A incorporação da realidade vivencial do aprendiz no contexto de ensino de leitura crítica (o que poderia ser chamado de uma “prática de interpretação situada”) é explorada em Freire e Macedo¹⁴. Neste trabalho, Freire argumenta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Deste modo, a leitura crítica implica na leitura dos contextos a partir dos quais dado texto foi produzido, e a partir dos quais é lido.

*A leitura não consiste meramente na decodificação da língua ou palavra escrita; antes, ela é precedida por uma relação com o conhecimento do mundo. Língua e realidade estão dinamicamente interligadas. A compreensão realizada pela leitura crítica de um texto implica perceber a relação entre texto e contexto.*¹⁵

Aqui fica evidente a tentativa de Freire de ir além do contexto social familiar do sujeito leitor, para levar em conta, também, um conceito mais amplo de contexto que considera as condições de produção do texto.

Uma outra noção da pedagogia freireana aplicável à leitura, é a ênfase em fatores sócio-políticos, através de um processo de crítica cultural (Baynham, 1995). Esta pode ser concretizada pela forma de refletir, negociar e transformar a relação entre o ensino em sala de aula, produção de conhecimento, estruturas institucionais da escola e as relações sociais e materiais presentes na macro-comunidade, sociedade e Estado Nação, que contribuirão para a

¹³ Como por exemplo em sua obra-prima: *Pedagogia do Oprimido*, cuja 1^a edição é de 1970.

¹⁴ Trabalho intitulado: *Reading the Word and the World*, publicado em 1987.

¹⁵ Tradução da autora do trabalho. Texto original: “Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by na intertwined with knwoledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context”.

autonomia dos aprendizes. Esta autonomia os oportuniza a 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.

Para a autora deste texto, é possível fazer uma relação dos conceitos de Freire sobre a importância de contextos sócio-políticos e ideológicos no ato de ler com os conceitos de Fairclough (1989, 1992, 1995), um outro autor muito importante para uma teoria de leitura crítica. Em seu conceito de Consciência Crítica da Linguagem, linguagem e discurso são elementos intrínsecos da “engenharia social”, inseparáveis dela. Linguagem e discurso são constituídos de ideologia assim como a engenharia social o é. A ideologia é a malha que sustenta toda a matéria social. Não há como se falar em discurso sem relacioná-lo à ideologia.

As idéias do autor parecem se apresentar da seguinte maneira: primeiro o mundo, uma construção de idéias que se associam a certos grupos e se multiplicam dentro deles. Depois as formas, criadas por essas idéias e usadas para criar, desenvolver e transmitir essas mesmas idéias e assim, refazer o mundo. A linguagem é uma dessas formas, e o discurso é a utilização máxima da linguagem, pois é a linguagem em uso, em um determinado momento e lugar, através de determinados agentes.

*Norman Fairclough começa definindo as características do Estudo Crítico da Linguagem, distinguindo-o de outras orientações da Lingüística que também tem procurado unir língua com sociedade. É central aqui duas afirmações; que língua é prática social e não um fenômeno externo para a sociedade ser acidentalmente à ela correlacionada, e que língua vista como discurso e não como texto pronto que nos leva a considerar apenas os instrumentos da linguagem, os produtos que nós ouvimos e vemos, mas também as condições de produção e interpretação dos textos, em suma o processo de comunicação do qual o texto é apenas uma parte.*¹⁶ (Christopher N. Candlin apud Fairclough, 1989: vii-viii).

Fairclough afirma que um texto é supostamente um produto de práticas discursivas, incluindo produção, distribuição, e interpretação que acontecem num complexo mosaico de práticas sociais. Ou seja, o significado de um texto é construído não apenas a partir das palavras impressas no papel, mas também de como estas palavras são usadas em um contexto

¹⁶ Tradução da autora do trabalho. Texto original: “Norman Fairclough begins by defining the characteristics of Critical Language Study, distinguishing it from those other orientations within Linguistics which have sought to connect language with society. Central here are two assertions; that language is social practice and not a phenomenon external to society to be adventitiously correlated with it, and that language seen as discourse rather than as accomplished text compels us to take account not only of the artifacts of language, the products that we hear and see, but also the conditions of production and interpretation of texts, in sum the process of communicating of which the text is only a part.”

social particular. Baseando-se nestes conceitos, o autor criou a sua concepção tri-dimensional de discurso, conforme esquema representado abaixo:

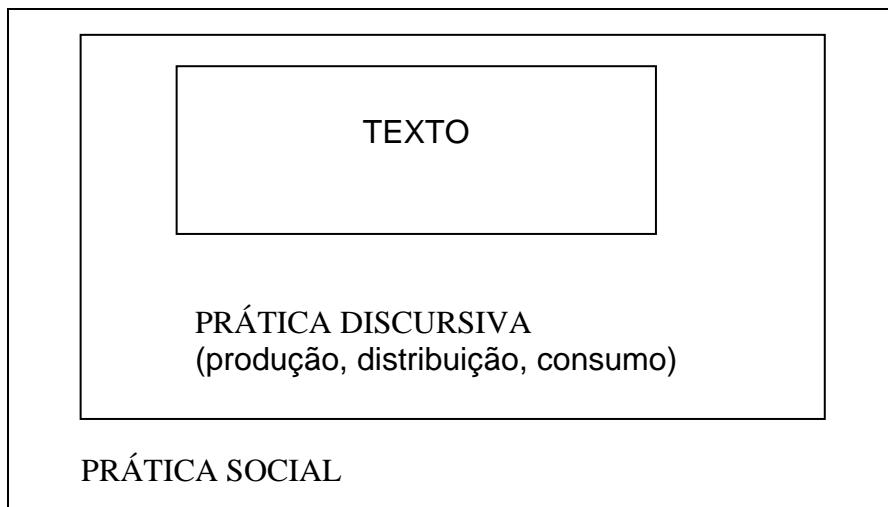


Figura 1. Three-dimensional conception of discourse
(Fairclough, Discourse and Social Change, 1992:73)

Ainda segundo Fairclough, as pessoas interagem dentro de convenções sociolíngüísticas, recheadas de idéias 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 língüísticas 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 humana¹⁷. Como argumenta Fairclough (op. cit.), através da conscientização, os aprendizes podem se tornar mais cientes das coações exercidas sobre as suas próprias práticas, e das possibilidades, riscos e custos de se desafiar, individual ou coletivamente, essas coações e se engajar em uma prática “emancipatória” da linguagem. Neste sentido para Meurer (2000),

¹⁷ Segundo Freire, “para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo”. (1987:75).

Ler criticamente significa procurar entender que representar o mundo de uma determinada maneira, construir e interpretar textos evidenciando determinadas relações e identidades constituem formas de ideologia. E, como observa Fairclough (1989:85), “a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível”, quando as coisas são vistas como senso comum, naturais, não problemáticas. A ideologia perpassa nossas práticas discursivas e sociais e está implícita nas formas de ver, pensar, compreender, recravar ou desafiar e também em mudar maneiras de falar e agir. Assim, como também afirma Fairclough (p. 85), se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum, daquilo que parece natural, sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprios ou de si própria, “aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente”. (op. cit.:169).

Ainda para Meurer é preciso ver o processo de leitura na sua abrangência social e não apenas na sua dimensão cognitiva. Para o autor é premente a necessidade de desenvolver e testar formas de incentivar os alunos, professores e indivíduos em geral, a se interessarem em contestar ou *quebrar o círculo do senso comum, daquilo que parece natural, não problemático, mas que recria e reforça formas de desigualdade e discriminação* (p. 169).

No trabalho de Freire (1987), pode-se encontrar esta mesma idéia através do que o autor chama de educação problematizadora:

...a prática bancária (...) implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos; a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento¹⁸ da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (p. 70).

O modelo tri-dimensional de análise crítica do discurso de Fairclough (conforme figura 1) se assemelha ao modelo de leitura como prática social de Baynham (conforme figura 2). Para Baynham, uma teoria adequada de leitura deve também dar espaço para diferentes aspectos de organização lingüístico-textual e vários tipos de conhecimento prévio do leitor. Assim, na leitura como prática social, os processos interpretativos nascem a partir da interação entre o texto e os recursos (conhecimentos) que o leitor traz para a tarefa de ler.

¹⁸ Grifo da autora deste trabalho.

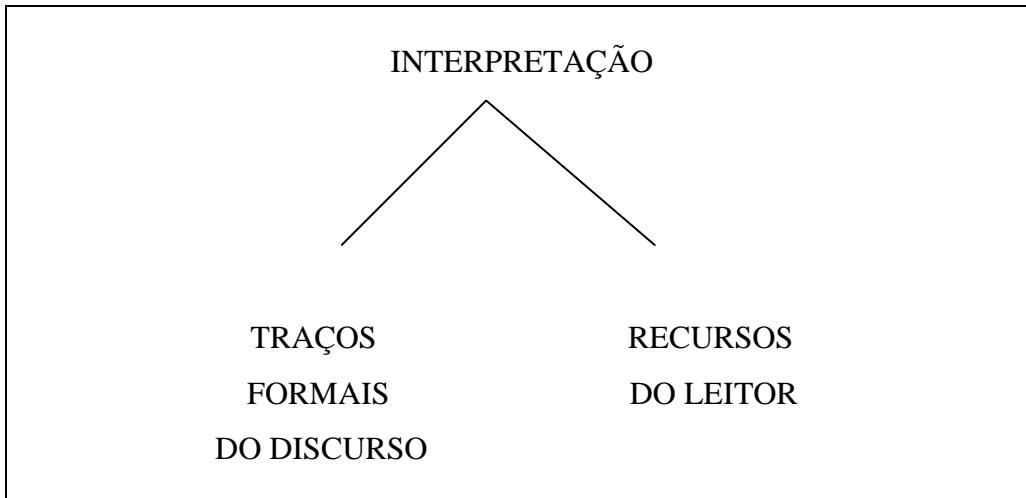


Figura 2. Modelo de leitura como prática social.
(Baynham, *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*, 1995)

Baynham traz uma questão importante para o debate teórico: a importância do trabalho com a linguagem e, ao mesmo tempo, com os tipos de conhecimento social na interpretação dos textos. O autor conclui o quinto capítulo do seu livro *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts* da seguinte maneira:

A abordagem para leitura neste capítulo enfatiza a interação entre conhecimento lingüístico e outros tipos de conhecimento na interpretação dos textos. Neste sentido está a importância lingüístico-pragmática da leitura, pois enfatiza primeiro a dimensão da organização textual e secundariamente os processos sociais envolvidos na construção e interpretação, envolvendo a interação de conhecimento lingüístico, com um trabalho interpretativo de esquemas de conhecimento prévio. A dimensão do texto como prática social e portanto leitura como prática social traz para o jogo o papel crucial da leitura crítica. (p. 206)¹⁹

Fica evidente na discussão acima a necessidade de se dar espaço ao trabalho com a linguagem, que se constitui um dos problemas apontados em relação à proposta de pedagogia crítica de Freire. No Brasil, o trabalho desenvolvido por Busnardo e Braga (2000, 2001) evidencia a necessidade de se promover práticas – tanto no ensino de inglês como língua estrangeira quanto no ensino de português como língua materna – que dêem espaço para o trabalho simultâneo sobre reflexão crítica e reflexão lingüística. Já em 1987, as autoras tinham enfatizado como a reflexão cultural crítica atrelada ao ensino da língua inglesa é fundamental, dada a sujeição dos alunos brasileiros à cultura anglo-americana, em um contexto no qual a

¹⁹ Tradução da autora do trabalho. Texto original: “The approach to reading in this chapter has emphasized the interaction of linguistic and other kinds of social knowledge in the interpretation of texts. To that extent it is a linguistic-pragmatic account of reading, in that it emphasizes first the dimension of text organization and secondly the social processes involved in text construction and interpretation, involving the interaction of linguistic knowledge, with interpretative work and background knowledge schemata. The dimension of text as social practice and therefore reading as social practice brings into play the crucial role of critical reading.”

língua inglesa possui status hegemônico. Nos trabalhos mais recentes, Busnardo e Braga insistem na importância da existência de um espaço para a reflexão lingüístico-textual na formação de leitores críticos de textos em inglês, ressaltando que muitos estudos clássicos da pedagogia crítica – como os de Freire – estimulam a reflexão sócio-ideológica sem oferecer diretrizes para o professor que sente a necessidade de uma prática mais informada pelos recentes avanços nos estudos da linguagem e do discurso.

A preocupação de Busnardo e Braga de explorar de *forma atrelada o ensino de língua e o questionamento ideológico* se explica pelo fato destas autoras terem observado, através de sua prática de ensino de inglês para leitura em contexto brasileiro, que a falta de domínio lingüístico impossibilitava o *questionamento crítico autônomo*:

Nas aulas de leitura, observamos que nossos alunos tendiam a adotar duas estratégias de leitura para compensar seu conhecimento limitado de inglês: usavam o professor como mediador de sentidos ou discutiam os textos baseados em interpretações ancoradas nos fragmentos do texto que conseguiam entender. Ambas as estratégias são problemáticas quando se almeja desenvolver um leitor crítico em uma língua estrangeira. (...)

Essas constatações nos levaram a explorar questões específicas de aquisição de língua estrangeira, já que nossa prática indicava que o conhecimento lingüístico era uma condição necessária para a formação do leitor crítico. (Busnardo e Braga, 2000: 92).

Essencial, então, na pesquisa mais recente sobre a pedagogia de leitura crítica, é que haja um enfoque sobre a formação de um leitor ativo, questionador e, sobretudo autônomo. Esta preocupação com a formação de um leitor assertivo, como sendo não desligado do trabalho sobre o texto e a linguagem, está também presente na visão de Wallace (1992).

Esta autora sugere um *procedimento para a leitura nas entrelinhas*, porém sua discussão vai além. Wallace diz que o leitor pode adotar uma posição agressiva ou submissa em relação ao texto, e que há aspectos importantes a serem considerados nestas posições: a) o leitor pode ser excessivamente submisso mesmo quando domina o assunto, b) a submissão é imposta ao leitor e c) ao invés de se submeter, o leitor pode questionar o autor não só em termos proposicionais²⁰, mas também, em termos ideológicos. A partir de Fairclough (1989), Wallace define ideologia como sendo as pressuposições de senso comum que ajudam a legitimar as relações sociais existentes e as diferenças de poder. Neste sentido, Wallace (op. cit.) parece afirmar que a leitura efetiva envolve o desafio às pressuposições ideológicas bem como ao conhecimento proposicional em textos escritos. O papel do professor seria o de orientar os alunos para que se conscientizem dos implícitos ideológicos, das pressuposições.

²⁰ A autora traz esta idéia baseada no trabalho de Widdowson (1984).

Nas palavras de Wallace, a sua pedagogia *ajuda os leitores a resistirem a certos tipos de assaltos apresentados por textos escritos*. O que a autora defende é a questão da conscientização do que é a leitura e dos processos nela envolvidos. Lankshear (1997) refere-se ao trabalho de Wallace da seguinte maneira:

O seu objetivo como ‘literacy teacher’ é capacitar os aprendizes a verem os textos e a leitura como problemáticos, entender o caráter político-ideológico do letramento como um fenômeno social, e tornar-se menos submissos na interação com os textos escritos.²¹ (p. 48).

Como Wallace, Busnardo e Braga (2000,2001) focalizam na teorização da postura do leitor frente ao texto ao qual é exposto. Para estas autoras, a insistência sobre a não-passividade do leitor crítico se traduz pelos conceitos neo-gramscianos de *agência e resistência*. Colocando-se contra a idéia pós-estruturalista e pós-modernista do sujeito como sendo completamente determinado pela linguagem, pelo discurso e pela ideologia, as autoras defendem a existência do sujeito-como-agente como pré-condição da própria crítica ideológica. Nesta visão, o sujeito leitor possui liberdade suficiente para o discernimento: pode escolher resistir aos textos ou formar uma aliança²² com eles. O leitor não-livre é quase condenado a uma leitura submissa do texto que veicula uma ideologia hegemônica.

A partir da discussão dos conceitos e das pesquisas acima apresentadas, a autora deste texto conclui que, para a concretização de uma pedagogia crítica na sala de aula de língua inglesa, seria de fundamental importância definir o papel do professor em uma prática de leitura que se diz crítica. Parece ficar evidente que, tomando por base as reflexões apresentadas aqui, o papel do professor que possui práticas de leitura coerentes com a pedagogia crítica, teria dois papéis: o de desvelador da realidade ou, em outras palavras, o professor teria o papel de conscientizador da ideologia dos discursos hegemônicos; e, também o professor teria o papel de ajudar os alunos a se aliar a outros discursos, na busca da justiça e igualdade. Porem não se pode ignorar que cabe ao professor que se diz crítico, além de desvelar a realidade, conscientizar e ajudar a interpretar as ideologias subjacentes aos discursos, a tarefa de ensinar a língua estrangeira com a qual trabalha.

²¹ Tradução da autora do trabalho. Texto original: “Her aim as a literacy teacher is to enable learners to see texts and the reading of texts as problematic, to understand the political-ideological character of literacy as a social phenomenon, and to become more assertive in interacting with written texts.”

²² Para Busnardo (1999, mimeo), embora a resistência seja identificada com os discursos contra-hegemônicos, pode também ser ampliada através da aliança, uma vez que, mesmo dentro de grupos de mais poder, existem posturas às quais é possível se aliar, na luta pela justiça e pela igualdade. Este conceito de aliança deve muito à concepção gramsciana de hegemonia (como também de classe e de cultura) não monolítica. Em outras palavras, a cultura dominante não é monolítica; deve ser entendida mais como uma “malha”, cujos espaços abertos podem atrair para a aliança.

Entretanto, o professor de leitura crítica teria também a responsabilidade de formar leitores que possuem uma certa autonomia – agentes capazes de discernimento e reflexão. A pergunta que se coloca aqui diz respeito à compatibilidade entre o conceito de autonomia do aluno e o conceito de conscientização: a conscientização implica necessariamente em algum tipo de intervenção por parte do professor, e o conceito de “desvelador” implica em um professor que conhece a “verdade” sobre a realidade – uma verdade que pode ser imposta de uma maneira autoritária. Esta visão de conscientização/intervenção como imposição nos remete a toda uma série de críticas pós-estruturalistas da pedagogia de leitura em LE, e dos conceitos teóricos de leitura nos quais se baseia. A visão pós-estruturalista reduz a ação pedagógica do professor ao silenciamento dos alunos.

Coracini (1995), por exemplo, tem desenvolvido pesquisas sobre o processo de leitura em sala de aula que dão pouco espaço para o papel do professor. Em um trabalho organizado pela pesquisadora cujo título é: *O jogo discursivo na aula de leitura*, a autora reúne alguns artigos que discutem a questão da pedagogia de leitura. Em seu artigo *Leitura: decodificação, processo discursivo...?* a autora inicialmente descreve três diferentes concepções de leitura baseando-se no trabalho de Kato (1985) e, posteriormente, apresenta uma reflexão sobre o conceito de leitura como processo discursivo.

A primeira concepção de leitura apresentada por Coracini (op. cit.), provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma (p. 13). Neste sentido o leitor é tido como decodificador, ou seja, a ele cabe a tarefa de reconhecer os itens lingüísticos já conhecidos e, nas palavras de Coracini, *des-cobrir (tirar as cobertas) o significado dos itens desconhecidos*.

Nesta visão, o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido. (p. 14).

Como se pode observar, esta concepção de leitura tradicional também é criticada pelas pesquisas sobre letramento e leitura críticos já discutidas neste trabalho.

A segunda concepção de leitura apresentada por Coracini é aquela que têm como base os estudos da psicologia cognitivista. De acordo com esta concepção o bom leitor seria aquele que fosse capaz de acionar esquemas – *pacotes de conhecimentos, estruturados, acompanhados de instruções para seu uso* (Kato apud Coracini op. cit.: 14); o leitor assim seria a fonte única do sentido e o texto apenas um *confirmador de hipóteses*.

Segundo Coracini, a partir dessas duas concepções de leitura, Kato defende uma posição intermediária denominada de interacionista. Nesta concepção a leitura se processa na interação autor-texto-leitor. Em outras palavras, o processo de construção do sentido estaria nas mãos do leitor e seria realizado pelo mesmo ao acionar os seus esquemas mentais socialmente adquiridos e confronta-los com os dados do texto.

Estas três concepções de leitura são criticadas por Coracini que defende a questão da leitura como processo discursivo. Para a autora, mesmo a concepção intermediária defendida por Kato – a interacionista – é criticável pois a mesma não passa de um prolongamento da visão tradicional de leitura, na medida em que o texto continua determinando se uma certa interpretação é “permitida” ou não:

Se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, o melhor, autorizados; o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido (s) nele inscritos (s). (p. 15)

Para Coracini (op. cit.:15) a leitura como processo discursivo considera o ato de ler como um processo no qual estão inseridos os sujeitos produtores de sentido (autor e leitor) em determinados contextos sócio-historicamente e ideologicamente constituídos. Neste sentido, é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

...na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo; aliás, como bem coloca Foucault (1971), tudo é comentário: o dizer é inevitavelmente habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre inevitavelmente novos. (p. 16).

Assim, como não é o texto que determina as leituras, um sentido atribuído a determinado texto nunca chegaria ao sentido dado pelo autor, uma vez que ambos, autor e leitor, são incapazes de controlar conscientemente a linguagem e o sentido, por serem heterogêneos, clivados, perpassados pelo inconsciente. Para Coracini, o que parece ser a única saída para se trabalhar com leitura em sala de aula é um trabalho que tenha a leitura como processo discursivo, no qual múltiplas leituras sejam estimuladas. Porém, o que se quer questionar aqui é o fato de que nesta concepção de leitura, no qual o sentido (ou sentidos) não é determinado pelo texto, e sim pelos leitores em contextos sócio-historicamente determinados e sempre em fluxo, qualquer interpretação parece ser aceitável. O professor,

neste sentido, não teria nenhuma função na sala de aula uma vez que, quando atua, assume apenas a função de detentor de poder sobre os alunos e suas respectivas interpretações.

É esta questão das relações de poder existentes (principalmente no que diz respeito ao intervencionismo do professor) no processo de ensino, mais especificamente no processo de ensino de leitura, que orienta a grande crítica pós-estruturalista da intervenção em relação às abordagens interacionistas.

Outro autor que defende uma concepção semelhante é Menezes de Souza (1995). O autor fala do conflito de vozes na sala de aula caracterizada pela visão bakhtiniana na qual *a linguagem é um fenômeno profundamente social e histórico e, por isso mesmo, ideológico* – inseparável da questão do poder. Para Menezes de Souza

A visão bakhtiniana da linguagem como fenômeno social tem uma relação direta com a construção do sujeito; para Bakhtin, o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e discursos do outro (sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade etc.), fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro. (p. 22)

Menezes de Souza define com essas palavras o conceito bakhtiniano de dialogismo, que por sua vez, definiria o sujeito como híbrido e o sentido como infinitamente variável e mutável, dependente do contexto. Tomando por base este conceito, a leitura se constituiria de um processo de compreensão (e produção) de um enunciado a partir dos enunciados que o precedem e o sucedem, formando uma *arena de conflito de discursos concorrentes* denominada de polifonia ou heteroglossia, na qual, devido à questão do poder, sempre haverá um sujeito e/ou língua dominante, dependendo das condições sócio-históricas. Porém, o conceito de poder nesta visão é algo contingente e construído, por isso instável e mutável por estar em constante ameaça, através de negociação, dos outros elementos da polifonia por trazer consigo a necessidade da negociação²³. Esses elementos polifônicos na sala de aula seriam o professor, os aprendizes, a metodologia e os conteúdos programáticos, sendo que o primeiro geralmente possui o papel de dominante.

Seria impossível, nesta visão, se trabalhar com apenas um tipo de interpretação textual de cada aprendiz, uma vez que o sujeito híbrido de Bakhtin é constituído de um conjunto de discursos sociais perpassados por conflitos. Por outro lado, as metodologias que tentam trabalhar com as semelhanças entre os aprendizes (procurando interpretações consensuais) levam a uma visão de que

²³ Segundo Menezes de Souza, para Bakhtin nenhuma negociação é harmoniosa e pacífica, estando previstos, neste sentido, conflitos de interesses.

... essa forma seja mais harmoniosa para o aluno porque elimina os momentos de conflitos inerentes a outros tipos de metodologia. Tendo em vista que, na própria linguagem, o significado é atribuído ao signo de forma conflitante, dependendo de quem seja o atribuidor e de qual seja o contexto da atribuição, qualquer tentativa de eliminar conflitos substituindo-os com a harmonia, acaba apenas adiando o momento de conflito da mesma forma em que as metodologias tradicionais adiavam o conflito, dando aos aprendizes cortes mínimos da língua estrangeira que, por serem aparentemente mais fáceis e ao alcance do aprendiz, acabavam enfatizando a correção em detrimento da fluência. (op. cit.: 25).

Neste sentido é criticada a posição do professor como elemento dominante ao determinar o que é mais fácil para o aluno. A própria negociação é vista como ferramenta de dominação em um exemplo apresentado por Menezes de Souza: a aula de música. Para o autor, neste tipo de aula, o professor negocia com o aluno, o qual quer aula de música, e com isso o professor faz valer as sua hegemonia trazendo uma música de sua escolha e aproveitando a letra para trabalhar o que ele acha necessário: vocabulário, fonética, sintaxe. Nesta visão, a tentativa do professor de ensinar a língua é vista não como parte integrante da construção do sentido, mas apenas como imposição de autoridade.

Trazendo estas discussões para a questão da prática de leitura, parece não haver caminhos para o tipo de trabalho sugerido por Busnardo e Braga. A concepção pós-estruturalista de sujeito parece não dar espaço para a agência (sendo sujeito determinado pela linguagem e pelos discursos) ou para a interação em sala de aula. A interpretação imposta seria a do professor, uma vez que o mesmo possui papel de dominante dos elementos que constituem a heteroglossia da sala de aula. Não caberia aqui a figura do professor como revelador, desvelador ou conscientizador da ideologia, pois tal figura seria tida como manipuladora, dominadora e opressora.

Kumaravadivelu (1999) traz uma posição pós-modernista menos radical. Em seu trabalho parece ficar evidente que há pontos convergentes entre a pedagogia crítica e as pedagogias pós-estruturalistas. Para o autor, ambas as teorias abordam a questão do poder e da ideologia que subjazem os discursos, e ambas parecem defender o questionamento em relação aos modos pelos quais o poder funciona através de práticas discursivas.

Busnardo e Braga (2000) também apontam pontos de convergência entre a pedagogia crítica e o pós-estruturalismo, através do conceito de hegemonia em Gramsci e em Foucault. Para as autoras o impasse da não agência do sujeito, defendida por posições extremistas do pós-estruturalismo, pode ser solucionado através de uma abordagem que as autoras chamam de Neo-Gramsciana, que incorpora alguns pontos do pós-estruturalismo para a leitura crítica.

Em outras palavras, a concepção Neo-Gramsciana tenta um diálogo²⁴ entre o conceito de hegemonia em Gramsci e certas posições pós-estruturalistas sobre o poder, a ideologia e a resistência:

... o conceito gramsciano de ideologia e hegemonia, mais flexível e dialético que outras visões marxistas, pode acomodar uma leitura mais “resistente” de Foucault, diferente da leitura neo-althusseriana que facilmente leva a um determinismo pessimista. Nessa visão, o fato do poder permear todas as instâncias da vida social e ser infinitamente mutável, em vez de trazer o desespero e não-ação, pode nos levar a trocar sonhos apocalípticos da total derrubada da ordem vigente por ideais menos messiânicos: textos e interpretações negociados com outras forças democráticas. Da mesma forma, a crença pós-estruturalista na indeterminação do significado textual (e social) não deve ser sempre encarada como uma simples barreira à tomada de ação consensual, mas como parte de uma estratégia geral que enfatiza a participação de cada sujeito no processo de significação social/textual. (Busnardo e Braga, 2000).

Concluindo, observa-se que o conceito de hegemonia em Gramsci, que conforme Busnardo e Braga poderia resultar em uma pedagogia crítico-dialógica, dá espaço para a interação em vários níveis (no nível intercultural, no nível texto/leitor e no nível da escola), uma vez que entende que existem “brechas” na malha do poder – inclusive na sala de aula – a partir das quais uma verdadeira interação pode-se dar.

Atrelado a um conceito de ensino de leitura que defende a possibilidade da conscientização como diálogo e negociação, se faz necessária a adoção de um conceito de leitura que privilegie a negociação e a construção de interpretações “situadas”. Em outras palavras, se faz necessário um conceito de leitura como prática social, que dê conta dos vários tipos de conhecimento que interagem nos processos interpretativos: conhecimento lingüístico-textual, conhecimento prévio do mundo, de práticas sociais gerais e discursivas (Fairclough, 1992; Baynham, 1995 e Moita Lopes, 1996). 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.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, E. *Literacy and Ideology*. In Annual Review of Applied Linguistics, nº 12. Cambridge University Press, 1999. pp. 71-85.

²⁴ Por isso pode ser chamada de dialética.

BAYNHAM, Mike. **Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts.** London: Longman, 1995.

BLOOME, D. & GREEN, Judith L. *Educational Contexts of Literacy.* Annual Review of Applied Linguistics, nº 12. Cambridge University Press, 1999. pp. 40-70.

BUSNARDO, J. *Lendo a língua hegemônica: leitura crítica em inglês.* Trabalho apresentado no COLE, 1999. Mimeo.

BUSNARDO, J. & BRAGA, D.B. *Language and Power: on the Necessity of Rethinking English Language Pedagogy in Brazil.* In SAVIGNON S.J. & BERNS M.S. (eds). *Initiatives in Communicative Language Teaching II: A book of Readings.* Addison Wesley, 1987. pp.15-32.

_____. *Language, ideology, and teaching towards critique: A look at reading pedagogy in Brazil.* Journal of Pragmatics. Nº 32, 2000.

_____. *Uma Visão Neo-Gramsciana de Leitura Crítica: Contexto, Linguagem e Ideologia.* Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 91-114.

BUSNARDO, J. & MORAES, M. da G. *Negociando o Sentido.* Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas: UNICAMP. Mimeo.

CORACINI, M. J. R. F. *Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?.* In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.** São Paulo: Pontes, 1991. pp.13-20.

_____. *A Aula de Leitura: Um Jogo de Ilusões.* In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.** São Paulo: Pontes, 1991. pp. 27-33.

_____. *A Aula de Línguas e as Formas de Silenciamento.* In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.** São Paulo: Pontes, 1991. pp.67-74.

_____. *Pergunta-Resposta na Aula de Leitura: Um Jogo de Imagens.* In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.** São Paulo: Pontes, 1991. pp.75-84.

CRAWFORD-LANGE, L. M. Redirecting Second Language Curricula: Paulo Freire's Contribution. Foreign Language Annals, nº 14. American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1981. pp. 257-269.

EL-DASH, Linda Gentry & BUSNARDO, JoAnne. International Journal of Applied Linguistics, Vol. 11 – n. 01, 2001. pp. 57-74.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. C. (org.). **Handbook of Research on Teaching.** New York: MacMillan, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power.** London: Longman, 1989.

_____. **Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language.** London: Longman, 1995.

- _____. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FALTIS, Christian. *Spanish for Native Speakers: Freirian and Vygotskian Perspectives*. In Foreign Language Annals, 23, nº 2, 1990.
- FIGUEIREDO, Célia A. *Leitura Crítica: - Mas isso faz parte do ensino de leitura? – Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1999.
- FIGUEIREDO, D. C. *Critical Discourse Analysis: Towards a new Perspective of EFL Reading*. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 139-154.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1988.
- _____. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- FREIRE, P., & MACEDO, D. **Literacy: Reading the Word and the World**. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.
- GEE, J. P. *Foreword: a Discourse Approach to Language and Literacy*. In LANKSHEAR, C. et al. **Changing Literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997.
- _____. *Socio-Cultural Approaches to Literacy (Literacies)*. Annual Review of Applied Linguistics, nº 12. Cambridge University Press, 1999. pp. 31-48.
- GRAMAN, T. *Education for Humanization: Applying Paulo Freire's Pedagogy to Learning a Second Language*. Harvard Educational Review. V. 58. Harvard College, 1988.
- HEBERLE, V. M. *Critical Reading: Integrating Principles of Critical Discourse Analysis and Gender Studies*. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 115-138.
- KUMARAVADIVELU, B. *Critical Discourse Analysis*. TESOL Quarterly. Vol. 33, Nº 33, 1999. pp. 453-484.
- LANKSHEAR, C. et al. **Changing Literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *O Conflito de Vozes na Sala de Aula*. In CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. São Paulo: Pontes, 1991. pp.21-26.
- MEURER, J. L. *O Trabalho de Leitura Crítica: Recompondo Representações, Relações e Identidades Sociais*. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 155-171.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MORAES, M. **Bilingual Education**. New York: State University of New York Press, 1996.
- SILVA, T. T. *Monstros, Ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica*. In SILVA, T. T. (org.). **Pedagogia dos Monstros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 11-22.

TAGLIEBER, L. K. *Critical Reading and Critical Thinking – The State of the Art*. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 15-37.

TOMITCH, L. M. B. *Designing Reading Tasks to Foster Critical Thinking*. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. pp. 83-90.

WALLACE, C. **Reading**. Oxford, Oxford University Press. 1992.