

TEXTO E INTERAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA *

Adriana Cristina Sambugaro de Mattos BRAHIM

RESUMO *Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma investigação realizada através de um estudo de auto-observação em sala de aula, de cunho etnográfico, orientado por reflexões teóricas sobre concepções de letramento e leitura crítica e tipos de interação pedagógica. Pretendeu-se avaliar neste estudo os efeitos de vários tipos de estratégias pedagógicas interacionais para a concretização de uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa e, principalmente, investigar e descrever as características da interação professor-alunos-texto que melhor promovem a co-construção da reflexão crítica e a conscientização dialógica. Para isso, o estudo foi teoricamente embasado por tendências interacionistas neo-vygotskianas que serviram de subsídios centrais para as análises.*

As análises mostraram que – contrariamente ao que determinadas visões pós-estruturalistas da sala de aula de leitura defenderiam – a intervenção do professor na aula de leitura crítica não é sempre negativa nem autoritária; pode se dar de maneira monológica ou de maneira dialógica. Observou-se que os obstáculos à conscientização dialógica não se limitam ao papel centralizador do professor na interação; são também fruto da insegurança do professor frente ao trabalho de co-construção. Concluiu-se que é de fundamental importância para uma teoria da conscientização dialógica a compreensão dos recursos interacionais que promovem a interpretação situada, na qual o universo de experiência dos alunos é trazido para o trabalho de co-construção e desvelamento.

SUMMARY *This article has a main goal to show an investigation – and ethnographic, self-observation study carried out in an English language classroom – which was supported by theories of literacy and critical reading and by views of pedagogical interaction. The main study objectives were to evaluate the effects of*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 14 de junho de 2002, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. JoAnne Marie MacCaffrey Busnardo Neto.

different kinds of interactional strategies on the teaching of critical reading, and to investigate and describe the characteristics of the teacher-students-text interaction that most promote the co-construction of critical reflection and dialogical consciousness-raising. To this end, the study drew on Neo-Vygotskian theories of social interactionism, which provided the principal instruments of analysis.

The analyses showed that – contrary to what certain post-structuralist views of the reading classroom would predict - the teacher's intervention in the critical reading classroom is not always negative and authoritarian. It can take place in either a monological or in a dialogical way. This study suggested that the centralizing role of the teacher during the interaction is not the only obstacle to a dialogical consciousness raising; the teacher's insecurity vis-à-vis the work of co-construction is another important obstacle. The study concluded that any theory of dialogical consciousness raising must take into account the role of interactional resources that promote situated interpretation, in which the student reader's universe of experience is brought to bear on the work of co-construction and "unveiling".

INTRODUÇÃO

Apesar do grande volume de produção científica nos estudos da linguagem, muitos pesquisadores¹ têm observado que as pedagogias tradicionais de ensino de línguas não têm dado conta de proporcionar ao aprendiz esta aquisição de linguagem que o faça não apenas apreender competência lingüístico-comunicativa², mas também e, principalmente, o favoreça no sentido de tornar-se autônomo para interpretar as ideologias políticas e culturais que subjazem os discursos (tanto falados quanto escritos), os quais fazem parte do cotidiano econômico, político e social (Busnardo e Braga, 2000:03) da humanidade em tempos de globalização.

Neste sentido, este trabalho visa apresentar um estudo que teve uma preocupação em proporcionar reflexão crítica, utilizando textos que refletem tanto discursos contra-hegemônicos quanto hegemônicos. Partindo do pressuposto de que existem discursos ou "vozes" dentro da língua-cultura alvo com as quais o professor crítico de inglês pode se sentir solidário, houve no estudo realizado uma tentativa de concretizar uma pedagogia que visa desenvolver no aluno o discernimento entre vozes mais e menos hegemônicas dentro do universo cultural anglo-americano. Este discernimento seria parte fundamental da visão crítica almejada para o público adolescente brasileiro participante da pesquisa – adolescentes entre 15 e 17 anos do Ensino Médio. De maneira geral, o estudo objetivou investigar a interação professor-alunos-texto em aulas de leitura crítica em língua inglesa, visando

¹ Ver por exemplo os trabalhos de Busnardo e Braga, (1987, 1993, 2000), Freire e Macedo (1987), Pennycook (1994).

² Hymes (1972), em oposição ao conceito de competência lingüística de Chomsky (1959, 1965).

providenciar subsídios, através de uma base teórica interacionista neo-vygotskiana, para uma reflexão mais profunda sobre a natureza da pedagogia crítica no Brasil, em uma época na qual a leitura crítica de textos vindos do universo anglo-americano se torna fundamental dentro do âmbito da educação brasileira, em todos os níveis.

PEDAGOGIA CRÍTICA, LETRAMENTO CRÍTICO E LEITURA CRÍTICA

Para Pennycook (1994), 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).

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 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 apóiam*³ (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).

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 problemas e necessidades dos alunos como ponto de partida.

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.

Para Gee (apud Lankshear, 1997), com o seu conceito de “Discourse”⁴ e “coordinations”⁵, 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 diferença⁶, 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)

³ Tradução da autora da dissertação. 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.”

⁴ 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.

⁵ 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.)

⁶ 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.)

Para Baynham (1995), 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. Em outras palavras, Baynham defende a ênfase em fatores sócio-políticos, *através de um processo de crítica cultural* que 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 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.

Fairclough (1992) 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 social particular. Baseando-se nestes conceitos, o autor criou a sua *concepção tri-dimensional de discurso*, conforme esquema representado abaixo:

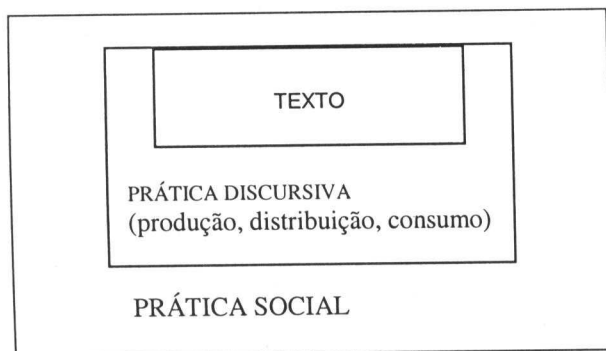


Figura 1. Three-dimensional conception of discourse (Fairclough, *Discourse and Social Change*, 1992:73)

Ainda segundo Fairclough, as pessoas interagem dentro de convenções sociolinguísticas, 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 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 desvende 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 humana⁷. 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.

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.



Figura 2. Modelo de leitura como prática social.

(Baynham, *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*, 1995).

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-

⁷ 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).

condição da própria crítica ideológica. Nesta visão, o sujeito leitor possui liberdade suficiente para o discernimento: pode escolher resistir aos textos ou formar uma aliança⁸ com eles. O leitor não-livre é quase condenado a uma leitura submissa do texto que veicula uma ideologia hegemônica.

Através das reflexões apresentadas acima, pode-se dizer que o papel do professor que possui práticas de leitura coerentes com a pedagogia crítica, teria duas funções: 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.

Neste sentido há críticas pós-estruturalistas (Coracini, 1995) em relação à posição do professor como elemento de dominação e dos alunos como sujeitos passivos. 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 diálogo⁹ entre o conceito de hegemonia em Gramsci e certas posições pós-estruturalistas sobre o poder, a ideologia e a resistência:

⁸ 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.

⁹ Por isso pode ser chamada de dialética.

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. É a partir desta crença, na possibilidade da interação, que as pesquisas neo-vygotskianas sobre a interação se tornam relevantes.

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; ver também 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 no processo.

INTERAÇÃO EM SALA DE AULA E A PEDAGOGIA CRÍTICA DE LEITURA

Van Lier (1997). O autor afirma que a interação social é a *máquina que dirige o processo de aprendizagem* (p. 145), cujas condições são engajadas, sustentadas e aumentadas pelo trabalho de interação, via linguagem, dos aprendizes com os outros e com o mundo em geral. Na investigação realizada, houve um enfoque no papel da pergunta do professor na interação e na constituição da aula de leitura crítica, uma vez que é justamente o caráter coercivo da pergunta do professor que é alvo das críticas pós-estruturalistas (Coracini, 1995).

Nesse sentido o trabalho de Van Lier foi muito importante para subsidiar as análises feitas pois o mesmo apresenta uma tentativa de combinar o interacionismo vygotskiano (visível na tentativa do autor de elaborar os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e “andaime” ou suporte) com as visões de Bakhtin e Paulo Freire. O autor explora a natureza das seqüências interacionais (sobretudo o IRF: Iniciação-Resposta-Feedback/Reação) utilizadas nas análises e, através de uma categorização de diferentes tipos de interação pedagógica, apresenta o seu ideal da “contingência”, ou prática descentralizadora de sala de aula. Outros trabalhos de interacionistas neo-vygotskianos – Wells (1999), McCormick e Donato (2000) e Dixon-Krauss (1996) – subsidiaram as análises no que diz respeito à questões de interação.

Wells (1999) faz uma reflexão baseada em vários autores que possuem diferentes posicionamentos frente à estrutura discursiva IRF. Wells (op. cit.), influenciado por Vygotsky e Halliday, defende uma visão positiva do IRF, considerando-o, em muitas de suas manifestações, como ferramenta discursiva multifuncional e imprescindível para a prática pedagógica.

A função da pergunta do professor como “scaffolding” (“andaime” ou suporte) na interação, segundo McCormick e Donato (2000), juntamente com o modelo de mediação de Dixon-Krauss (1996) que enfatiza o papel mediador do professor na interação e aponta para uma definição do conceito de “co-construção”, foram conceitos também importantes para a investigação realizada.

OS RESULTADOS DAS ANÁLISES

No decorrer da realização da investigação, ao estar em contato com diferentes teorias, começou a surgir um desejo por um ideal neo-vygotskiano que pudesse unir ao mesmo tempo uma certa dosagem de contingência e uma certa dosagem de intervenção do professor, o que levou à formulação de uma pergunta: “É possível se construir na interação de sala de aula eventos críticos de leitura através da co-construção?”

Ao iniciar a pesquisa, previu-se algumas possíveis dificuldades que se encontraria para concretizar uma prática pedagogia de leitura crítica para alunos adolescentes. Entre os problemas previstos, estavam a provável falta de proficiência lingüística desses alunos da rede pública, e a sua pouca familiaridade com o tipo de texto que mais se presta para um trabalho crítico – principalmente o texto ligado ao universo cultural anglo-americano.

Em relação a estes dois aspectos (conhecimento lingüístico e conhecimento prévio cultural), o que se pôde perceber através da análise das transcrições, é que os alunos surpreenderam com a extensão de seus conhecimentos. Em outras palavras, se pôde verificar, através das interações, que os alunos já sabiam muito do vocabulário básico para entender o texto e também tinham um grande conhecimento sobre o tema dos textos, que fazem parte da cultura norte-americana. Pode se especular, então, que um trabalho crítico com um material da cultura de massa e da mídia, não estaria fora do alcance do aluno adolescente da rede pública. Pelo contrário, como ficou evidente nas análises feitas durante a investigação, tais alunos, às vezes, possuem uma familiaridade com tal material que vai além do conhecimento do próprio professor.

Embora P¹⁰ pudesse, em muitos casos, contar com esse conhecimento prévio dos alunos, a estruturação das aulas foi determinada quase totalmente pela

¹⁰ As aulas, cujas interações foram selecionadas para a investigação, foram ministradas pela autora da pesquisa, denominada aqui professora-pesquisadora (P).

concepção implícita de P sobre o que vem a ser uma aula de leitura e, sobretudo, uma aula de leitura crítica. O conceito de leitura como um processo que integra conhecimentos de vários tipos – lingüístico, enciclopédico, discursivo – parece ter influenciado muito na formação das perguntas e na conseqüente estruturação da aula. Entretanto, ficou evidente, pelas análises feitas, que P possui um conceito (talvez implícito) de aula de leitura crítica, no qual o processo de conscientização é central. Nas interações melhor sucedidas, houve sempre uma tentativa de engajar o aluno no processo de desvelamento ideológico a partir de aproximações com o universo deles.

As interações que aconteceram no interior dos eventos pedagógico-comunicativos identificados não retrataram uma realidade monolítica na qual existem apenas uma P autoritária e um silenciamento total das vozes dos alunos. Ao contrário, as análises sugeriram uma P e um cenário de sala de aula caracterizado por uma forte tensão entre forças centralizadoras e descentralizadoras.

Não se pode negar que alguns momentos centralizados retrataram uma certa tentativa de P em concretizar o processo de conscientização. Entretanto, observou-se que nesses momentos, quando P tendia a “orquestrar” as respostas em coro dos alunos, ou a “ditar” interpretações que os alunos eram recrutados a endossar, houve muito pouco espaço para o engajamento dos próprios alunos no processo:

De uma maneira geral, pode-se afirmar que quando P se sentia segura de seus conhecimentos – nos eventos ligados ao conhecimento lingüístico e apreensão de conteúdo, por exemplo – a interação tendia a ser mais centralizadora e não-contingente. Frente à insegurança e à tensão, entretanto, P abandona a interação.

MOMENTOS PROPÍCIOS PARA A CO-CONSTRUÇÃO: ADOLESCENTES MADUROS PARA A CRÍTICA

As análises mostram três grandes momentos nos quais se observa “fugas ao texto”, em que P simplesmente fazia interrupções abruptas e não elabora as falas que são trazidas pelos alunos. Apesar de serem casos diferentes, todos esses momentos poderiam ser chamados de “embrionários”, no sentido de que poderiam ter gerado discussões que, se tivessem sido desenvolvidas, levariam à reflexão crítica mais aprofundada. Os três momentos mostram que os adolescentes nesta faixa etária (15 à 17 anos) realmente já são pessoas “maduras para a crítica”, uma vez que foram os próprios alunos que forneciam o material que refletia a presença, também embrionária, de uma certa reflexão sobre as questões tratadas. Isto indica que o aluno adolescente não é uma “tábua rasa”, e que a conscientização dialógica pressupõe uma tentativa de ir à procura das reflexões embrionárias dos alunos para instigá-los à elaboração.

Esse momentos embrionários mostraram que, durante uma aula crítica, várias concepções, tensões e inseguranças estão em jogo, e o professor deve estar

preparado para o inesperado e, principalmente, preparado para lidar com o material que os alunos trazem para a sala de aula que pode enriquecer as discussões e abrir caminhos para momentos críticos. Neste sentido, observa-se que muitas vezes o que impede que a reflexão crítica se desenvolva não é necessariamente o excesso de intervenção do professor, mas a falta de uma intervenção feita a partir dos momentos contingentes dos alunos. Ou seja, falta a co-construção.

IMPLICAÇÕES PARA A TEORIA E O ENSINO DA LEITURA CRÍTICA

Observou-se nas análises que as tentativas de se chegar à conscientização ocorreram em vários momentos. A existência desses momentos “embrionários” foi muito importante para mostrar que a sala de aula é constituída de tensões entre discursos que podem contribuir e levar à conscientização crítica. Porém, as análises mostraram que, devido a esta tensão de discursos de ambos professor e alunos na sala de aula, se torna difícil o trabalho com a leitura crítica pois o professor não se mostra preparado para tal realidade, pois o processo de conscientização pode ser concebido de forma monológica e também de forma dialógica. Neste sentido, se faz necessário investigar mais a fundo no sentido de procurar rever o que realmente se quer com a conscientização e, principalmente, como se pode lidar com esta questão na formação do professor de línguas, que muitas vezes não está preparado para enfrentar os conflitos e inseguranças que podem surgir em um trabalho que tenha como objetivo desenvolver a consciência crítica nos alunos.

O estudo mostrou que um dos caminhos pode ser uma investigação sobre o processo de interação em sala de aula, que traga reflexões sobre como o professor pode desenvolver uma prática que leve à conscientização e que, ao mesmo tempo, o prepare para lidar com os conflitos gerados em uma prática dialógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAYNHAM, Mike. (1995). *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman.
- BUSNARDO, J. (1999). Lendo a língua hegemônica: leitura crítica em inglês. *Trabalho apresentado no COLE*, Mimeo.
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D.B. (1987). 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, pp.15-32.
- _____. (2000). 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 Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP. Mimeo.
- CORACINI, M. J. R. F. (1991). Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. São Paulo: Pontes, pp.13-20.
- _____. (1991). 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, pp. 27-33.
- _____. (1991). 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.
- _____. (1991). 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, pp.75-84.
- DIXON-KRAUSS, L. (1996). Vygotsky's Social Historical Perspective on Learning and its Application to Western Literacy Instruction. In DIXON-KRAUSS, L. (org.) *Vygotsky in the Classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment*. White plains, N.Y.: Longman, pp. 07-24.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman, 1989.
- _____. (1995). *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London: Longman.
- _____. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FREIRE, P., & MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge and Kegan Paul.
- GEE, J. P. (1997). Foreword: a Discourse Approach to Language and Literacy. In LANKSHEAR, C. et al. *Changing Literacies*. Buckingham: Open University Press.
- _____. (1999). Socio-Cultural Approaches to Literacy (Literacies). *Annual Review of Applied Linguistics*, nº 12. Cambridge University Press, pp. 31-48.
- KUMARAVADIVELU, B. (1999). *Critical Discourse Analysis*. TESOL Quarterly. Vol. 33, Nº 33, pp. 453-484.
- LANKSHEAR, C. et al. (1997). *Changing Literacies*. Buckingham: Open University Press.
- MCCORMICK, D. E. & DONATO, R. (2000). Teacher Questions as Scaffolded Assistance in an ELS classroom. In HALL, J. K. & VERPLAETSE, L. S. (eds.). *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 183-202.
- MEURER, J.L. (2000). O Trabalho de Leitura Crítica: Reconstruindo Representações, Relações e Identidades Sociais. *Ilha do Desterro*. Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 155-171.
- MORAES, M. (1996). *Bilingual Education*. New York: State University of New York Press.
- PENNYCOOK, A. (1994). *The Culture Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- _____. (1999). *Introduction: Critical Approaches to TESOL*. TESOL Quarterly. Vol. 33, Nº 33, pp. 329-348.
- TAGLIEBER, L.K. (2000). *Critical Reading and Critical Thinking – The State of the Art*. Ilha do Desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 15-37.

- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum – Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- VERPLAETSE, Lorrie Stoops. (2000). *Mr. Wonder-ful: Portrait of a Dialogic Teacher*. In KELLY HALL, Joan e VERPLAETSE, Lorrie S. (eds). *Second Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.