



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULIANE D'ALMAS

**LEITURA CRÍTICA:
UM ESTUDO DA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS-PROFESSORES DE INGLÊS**

LONDRINA
2011

JULIANE D'ALMAS

**LEITURA CRÍTICA:
UM ESTUDO DA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS-PROFESSORES DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Reis

LONDRINA
2011

JULIANE D'ALMAS

**LEITURA CRÍTICA:
UM ESTUDO DA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS-PROFESSORES DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Simone Reis Universidade
Estadual de Londrina

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 01 de abril de 2011.

À Solange, minha grande incentivadora.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por tornar meus sonhos realidade.

À Solange, minha mãe, por sempre me incentivar e apoiar, mesmo quando eu pensei que não fosse capaz. Por ser, além de mãe, minha amiga e meu porto seguro, em todas as ocasiões.

À professora Simone Reis, pela paciência, humildade, dedicação, prontidão e amizade, nesses anos de aprendizagem, e por dividir sua imensa sabedoria, sempre com muita compreensão.

À professora Vera Cristóvão, pelo diálogo no SEDATA e na qualificação, por seus valiosos questionamentos.

Ao professor Renilson Menegassi, pelos apontamentos encorajadores e pelo cuidado em sua leitura do texto de qualificação.

Aos meus amados avós, Alzira e Orides, por serem meus maiores tesouros, minha fonte de sabedoria inesgotável e a base de tudo que sou. Se, hoje, tornei-me uma pessoa íntegra, é porque convivi com vocês.

À minha tia Sueli e ao meu tio Carlos, por serem exemplos de professores que eu admiro, sendo decisivos na minha escolha por essa profissão, que é, ao mesmo tempo, tão bonita e tão desafiadora. À minha tia, em especial, por ser minha maior fã e uma segunda mãe.

Aos meus padrinhos Áurea e Sérgio, pelo apoio e pelas ajudas.

A toda minha família, por acreditarem em mim e pela compreensão.

Aos meus amigos queridos, Renata, Bruno, Flávia, Maria Júlia, Fabiane e Marcela, por sempre estarem presentes, por fazerem parte dos meus momentos de descontração e por serem os irmãos que Deus me permitiu escolher. Vocês são a prova de que amizades sinceras valem ouro.

Aos meus colegas do curso de Letras, Andressa, Rejane, Everton, Bruno “Topera”, Thiago, Vanessa, Junior, Juliana e toda a “Elite”, por fazerem parte dos quatro melhores anos da minha vida e por se alegrarem sempre um com a vitória do outro. Vocês possuem um espaço garantido no meu coração.

Às minhas amigas superpoderosas do Mestrado, Taisa, Luciana e Raquel, por serem meus exemplos e minhas companheiras nesses dois anos. Deus não poderia ter colocado pessoas melhores e mais iluminadas no meu caminho. Sou muito grata pelos ensinamentos que trocamos, tanto os pessoais quanto os profissionais.

A todos os professores do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem, por compartilharem conosco seus sábios conhecimentos.

Aos colegas de pós-graduação, por tornarem nossas aulas mais interessantes.

Aos sujeitos desta pesquisa, por serem parte fundamental deste estudo. Obrigada por estarem sempre prontos a colaborar e pelas sinceras opiniões cedidas.

Aos trianguladores, pela paciência e prontidão.

Aos colegas de trabalho, por compreenderem minhas ausências e necessidades.

E a todos que colaboraram para a realização deste trabalho.

D'ALMAS, Juliane. *Leitura Crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês*. 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo entender a aprendizagem de quatro alunos-professores, a partir de suas cognições a respeito de leitura crítica, antes e depois de participarem de um programa de preparação formal voltado à consciência crítica da linguagem. Este, em forma de disciplina especial conduzida em 2008, junto à Universidade Estadual de Londrina, é aqui entendido como intervenção pedagógica e constitui o contexto precedente à coleta de dados desta pesquisa, que se deu, principalmente, por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise, feita indutivo-dedutivamente, buscou identificar (1) que cognições a respeito de leitura crítica os alunos relataram possuir antes da intervenção pedagógica; (2) que cognições a respeito de leitura crítica os alunos demonstraram depois da intervenção pedagógica; (3) que papel/papéis o(s) recurso(s) (humanos e materiais) da disciplina especial desempenhou/desempenharam na constituição de cognições dos alunos a respeito de leitura crítica. Os resultados da análise, escrutinada por meio da triangulação por instrumentos humanos (REIS, 2008), são discutidos com o referencial teórico do Letramento Crítico, da Leitura Crítica, da Consciência Crítica da Linguagem (FAIRCLOUGH, 1992; 1995) e da Mediação (VYGOTSKY, 1991). Em linhas gerais, eles apontam que os alunos-professores desenvolveram habilidades de leitura crítica, possuindo maior consciência crítica da linguagem após as aulas, e creditaram essa aprendizagem a instrumentos humanos e materiais com que interagem na disciplina. Por fim, a pesquisa auxilia a revelação das possibilidades do ensino e aprendizagem da leitura crítica no âmbito universitário e, desse modo, contribuir para aumentar a base de pesquisas em Letramento Crítico no Brasil.

Palavras-chave: Leitura crítica. Letramento Crítico. Consciência Crítica da Linguagem. Mediação.

D'ALMAS, Juliane. *Critical Reading: a study about the apprenticeship of English student-teachers*. 2011. 152p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ABSTRACT

The current study aims at understanding student-teachers' learning by focusing on their cognitions in regard to critical reading before and after participating in formal preparation programme which aimed at critical language awareness. This, in the form of a special discipline conducted at Universidade Estadual de Londrina in 2008, is herein understood as a pedagogical intervention and constitutes the context prior to the data collection done mostly by semi-structured interviews. The inductive-deductive analysis seeks to identify (1) student teachers' cognitions about critical reading held prior to the pedagogical intervention; (2) student teachers' cognitions about critical reading after the pedagogical intervention; (3) the role(s) played by the special discipline (human and material) resource(s) in the constitution of student teachers' cognitions about critical reading. The results from the analysis, triangulated by human Instruments (REIS, 2008), are discussed with a theoretical framework that includes Critical Literacy, Critical Reading, Critical Language Awareness (FAIRCLOUGH, 1992, 1995) and Mediation (VYGOTSKY, 1991). Broadly, student-teachers were found to have developed critical reading abilities, since they have reported on having more critical language awareness after the pedagogical intervention, and they have credited such a learning outcome both to the human and material instruments which they interacted with in the discipline. Finally, the research contributes to reveal the possibilities of teaching and learning critical reading at the university and, thus, to increase the research database on Critical Literacy in Brazil.

Keywords: Critical Reading. Critical Literacy. Critical Language Awareness. Mediation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Definições de Letramento Crítico.	36
Quadro 2: Atividades realizadas pelos alunos durante a disciplina especial.....	46
Quadro 3: Perguntas de pesquisa, unidades de análise e instrumentos.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LC	Letramento Crítico
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
UEL	Universidade Estadual de Londrina
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PP	Professora Pesquisadora
T1	Triangulador 1
T2	Triangulador 2
T3	Triangulador 3
T4	Triangulador 4
T5	Triangulador 5

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	17
1.2 MEDIAÇÃO.....	19
1.3 LINGUAGEM, DISCURSO E RELAÇÕES DE PODER	22
1.4 PEDAGOGIA CRÍTICA	24
1.5 CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA LINGUAGEM	28
1.6 LETRAMENTO CRÍTICO.....	31
1.7 LEITURA CRÍTICA	36
1.8 PANORAMA DAS PESQUISAS EM LC NO BRASIL.....	41
2 DESENHO METODOLÓGICO	43
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	43
2.2 CONTEXTO	44
2.3 SUJEITOS	46
2.4 COLETA DE DADOS	47
2.5 ANÁLISE DOS DADOS	50
2.6 TRIANGULAÇÃO POR INSTRUMENTOS HUMANOS.....	51
2.7 ÉTICA.....	53
3 RESULTADOS	54
3.1 COGNIÇÕES EM COMUM ENTRE OS ALUNOS-PROFESSORES.....	54
3.1.1 Leitura Crítica antes da Intervenção Pedagógica.....	54
3.1.2 Leitura Crítica depois da Intervenção Pedagógica	56
3.1.3 Papel ou Papéis dos Recursos (humanos e materiais) no Desenvolvimento das Cognições sobre Leitura dos Alunos.....	71
3.2 COGNIÇÕES INDIVIDUAIS DOS ALUNOS-PROFESSORES	77
3.2.1 Cognições de Ana	77
3.2.2 Cognições de Bela	80
3.2.3 Cognições de Caio	84
3.2.4 Cognições de Denis	86
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
4.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	89
4.1.1 Aprendizagem dos Sujeitos	89
4.1.2 Papel dos Recursos (materiais e humanos) – Mediação	92
4.2 LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS	93
4.3 RETORNO DA PESQUISA AOS SUJEITOS	94
4.4 COLABORAÇÃO DA PESQUISA PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	95
4.5 SUGESTÕES.....	97
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	107
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUJEITO 1)	109
APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUJEITO 2)	113
APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUJEITO 3)	122
APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUJEITO 4)	128
APÊNDICE F - E-MAIL DE ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS	133
APÊNDICE G - GRADE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE (SUJEITO 1)	134
APÊNDICE H - GRADE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE (SUJEITO 2)	135
APÊNDICE I - GRADE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE (SUJEITO 3)	136
APÊNDICE J - GRADE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE (SUJEITO 4)	137
APÊNDICE K - GRADE DE JUSTAPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS EMERGENTES	138
APÊNDICE L - INSTRUMENTO DE TRIANGULAÇÃO	139
APÊNDICE M - RESULTADO DA TRIANGULAÇÃO	143
APÊNDICE N - SÍNTESE DE RESULTADOS DA TRIANGULAÇÃO	144
ANEXOS	145
ANEXO A - PROGRAMA DA DISCIPLINA ESPECIAL	146
ANEXO B - QUADRO ORIGINAL DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS	149
ANEXO C - EXEMPLOS DE ATIVIDADES PRODUZIDAS PELOS SUJEITOS	150

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo geral entender a aprendizagem de quatro alunos-professores, focalizando suas cognições sobre leitura crítica. São objetivos específicos contrastar suas cognições anteriores e posteriores à sua participação em um programa de preparação formal voltado à consciência crítica da linguagem, assim como investigar quais foram os recursos que colaboraram para essa aprendizagem. O termo cognições, neste estudo, compreende os pensamentos, os entendimentos e as concepções relatados pelos sujeitos da pesquisa em resposta às perguntas de pesquisa. Para Reis e van de Ven (no prelo), a cognição é “a mobília mental abstrata que permite compreender o comportamento, a ação, o uso de língua e da linguagem e a aprendizagem humana em determinados contextos”. Na visão de Borg (2003), a cognição do professor compreende a dimensão cognitiva do ensino que não pode ser observável, ou seja, o que o docente – e, no caso desta pesquisa, o aluno-professor – compreende, acredita e pensa. Conforme Reis (2005, p. 40), as pesquisas sobre a cognição do professor:

[...] têm examinado perspectivas, criado teorias, visões de mundo, construtos, imagens, metáforas, teorias implícitas, conhecimento, crenças, atitudes, preocupações e reflexão. Elas descrevem o conteúdo das cognições ou examinam o nível de cognições. Algumas ainda exploram a natureza das cognições.

Ainda referente à pesquisa sobre cognição de professores, Reis e van de Ven (no prelo) afirmam que existem duas vertentes teóricas: a cognição e a cognição situada. A primeira considera que aquilo que os indivíduos pensam, sabem e acreditam filtra suas novas experiências, determinando, assim, o que eles aprendem. A partir disso, essa abordagem acredita que a aprendizagem depende da bagagem que o indivíduo traz consigo para o ambiente em que a aprendizagem acontece. Essa vertente, entretanto, pressupõe que o sujeito aprende sozinho e que o contexto não influencia nesse processo. Já a cognição situada, que é sinônimo de cognição distribuída, assente o papel determinante do contexto na aprendizagem dos seres humanos. Afirma-se que é “o contexto que amolda as cognições e que

estas são construídas na interação com este” (REIS; VAN DE VEN, no prelo). Mediante tais teorias, a cognição aqui é compreendida como cognição situada, pois esta pesquisa leva em consideração o contexto na aprendizagem dos sujeitos, conforme relatado pelos sujeitos da pesquisa.

A aprendizagem que se investiga diz respeito a um contexto caracterizado por uma disciplina especial intitulada “Consciência Crítica da Linguagem”, cursada por quatro alunos-professores, na Universidade Estadual de Londrina, em 2008. Foram adotadas entrevistas como principal instrumento de coleta de dados, sendo que estas foram realizadas após o término da intervenção pedagógica. Assim, os dados da análise restringem-se às cognições ativadas posteriormente ao processo a que elas se referem. Ao evocá-lo, os estudantes são capazes de demonstrar cognições desenvolvidas no contexto em questão e os recursos que dele fizeram parte. Portanto, optei aqui por analisar a aprendizagem dos alunos, mais especificamente seu desenvolvimento de leitura crítica, focalizando suas cognições expressas por meio da linguagem verbal¹.

Primeiramente, interpretam-se os dados dos alunos entrevistados, a fim de compreender suas cognições prévias e posteriores à disciplina “Consciência Crítica da Linguagem”. Em seguida, segue o esclarecimento dessas interpretações, explorando os pontos convergentes entre as cognições dos sujeitos e as teorias sobre o Letramento Crítico (doravante LC).

Como justificativa para a realização desta pesquisa, destaca-se o currículo formal que ressalta o LC como inovação educacional e a colaboração para a formação de uma base de pesquisa sobre esse tema no Brasil. Leva-se em conta que a leitura crítica é parte essencial do processo de LC, cujo campo, no tocante a língua estrangeira, ainda é pouco explorado, o que causa dificuldades para a realização de trabalhos dentro dessa abordagem. Apesar disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) trazem o Letramento Crítico como uma de suas bases teóricas. O contexto de educação inicial, entretanto, não promove a formação de professores para esse campo. Tal fato parece estar relacionado a resultados de pesquisa que revela falta de compreensão, por parte dos professores do Ensino Médio, quanto aos conceitos de leitura crítica e Letramento Crítico

¹ Diferentemente, portanto, de fazer inferências sobre sua cognição por meio de observação participante ou de analisar seu discurso no contexto das interações de sala de aula da intervenção em questão.

(CORADIM, 2008), daí a necessidade de ensiná-los na formação inicial. De acordo com Taglieber (2000), os estudantes que ingressam na faculdade chegam despreparados em termos de leitura crítica e habilidades do pensamento e, dessa maneira, assumem uma atitude passiva em relação ao seu próprio aprendizado. Para que isso mude, a autora acredita que essas habilidades do pensamento devem continuar a ser ensinadas na universidade e que deve ser uma função da instituição consolidar o processo de preparação de indivíduos que possam pensar e agir independente e autonomamente. Este estudo compartilha, portanto, dos pressupostos da "pedagogia crítica" (FREIRE, 1978), construto que será elaborado adiante.

Com o intuito de justificar o uso de leitura crítica juntamente com as aulas de língua estrangeira, é primordial destacar a necessidade de encorajar esse tipo de leitura, pois, normalmente, a leitura é vista como uma "atividade problemática" (FIGUEIREDO, 2000, p. 144). No entanto, a aula de língua estrangeira é considerada espaço ideal para tal prática, pois é dentro dessa disciplina que aprendemos diferentes processos interpretativos, diferentes formas de entender o mundo (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Para Figueiredo (2000), falta nas aulas com foco em leitura a capacidade de abordar todos os textos de forma provocativa, ou seja, com olhos críticos, tentando ir além das superfícies e investigando implicações ideológicas. Ainda nesse sentido, Ferrarelli (2007) menciona algumas características que fazem o LC e, conseqüentemente, a leitura crítica tornarem-se parte da aula de língua estrangeira. A autora relata que o LC oferece uma gama de opções capazes de gerar uma prática textual que provoque leituras alternativas de um texto. Dessa forma, o aluno fica ciente das múltiplas estratégias que ele pode aplicar para analisar livros, filmes, a mídia, fotografias, etc., sendo este um dos propósitos do LC.

Wallace (1992) menciona a falta de encorajamento para a prática de leitura nas aulas de língua estrangeira e, geralmente, quando incitada, a ausência de um caráter desafiador na leitura proposta. Os textos, afirma a autora, são escolhidos apenas como veículos para a aprendizagem de estruturas linguísticas. Por esses e outros motivos, saliento a necessidade da formação de professores incluir conceitos de leitura crítica conforme esta dissertação irá apontar. Além disso, nas OCEM, por exemplo, a língua estrangeira tem o papel de contribuir para a formação de cidadão dos indivíduos (BRASIL, 2006, p. 91). Por isso, para entender as implicações do

documento e produzir uma prática coerente, o professor precisa estar equipado com ferramentas para tal tarefa.

Há muitas décadas, levava-se em conta que os estudantes que cursam as escolas secundárias estão se tornando leitores que avaliarão criticamente as ideias apresentadas em materiais impressos, eles devem ser ensinados a ler criticamente. Posto isso, “para assumir suas responsabilidades adequadas no ensino de leitura, os professores devem desenvolver um conhecimento de trabalho da área” (WOLF, 1965, p. 166).

Este estudo, também, compartilha reflexões a cerca de como estes alunos-professores lidavam com os conceitos em questão (consciência crítica da linguagem, leitura crítica e Letramento Crítico) e como a disciplina especial cursada colaborou para seu crescimento pessoal e profissional² a esse respeito. A definição de conceito adotada aqui parte de Smith (1961), que compreende a emergência de conceitos como resultado de experiências, as quais passam a tomar uma forma definida em nossas mentes. Sendo assim, as perguntas de pesquisa são:

1. Que cognições a respeito de leitura crítica os alunos possuem antes da intervenção pedagógica?
2. Que cognições a respeito de leitura crítica os alunos demonstram depois³ da intervenção pedagógica?
3. Que papel(éis) o(s) recurso(s) (humanos e materiais) desempenha(m) na constituição de cognições a respeito de leitura crítica dos sujeitos, antes e depois da disciplina?

Para responder às perguntas, adotei o interpretativismo (SCHWANDT, 2006) como epistemologia para o estudo de caso (CHIZOTTI, 1998), e as análises partiram de abordagens indutiva (emergência de temas) e dedutiva (possível aplicação dos temas).

Esta dissertação divide-se em quatro capítulos: introdução; desenho da pesquisa, no qual especifico os métodos usados para a coleta e a análise dos

² Saliento que o objetivo deste trabalho não é focar o uso futuro das habilidades aprendidas em sala de aula

³ O termo “depois” compreende o desenvolvimento da leitura crítica do aluno durante e depois da intervenção pedagógica.

dados; resultados, com as respostas às perguntas de pesquisa articuladas com o referencial teórico adotado; e a conclusão, discussão e considerações finais, seção na qual apresento as principais asserções geradas por esta pesquisa, assim como suas contribuições.

Dentre as contribuições, busco revelar as possibilidades do ensino e aprendizagem da leitura crítica, de modo a rejeitar a ideia de que alunos-professores de Letras não leem criticamente e de que as universidades não preparam os futuros profissionais para isso. O presente estudo, assim, dirige contribuição para outros que se interessem pelo LC e pela leitura crítica e queiram compreender melhor esses conceitos, pois, sendo um estudo de caso, outros podem vivenciar solidariamente as mudanças cognitivas aqui relatadas. Além disso, visto, com esta dissertação, a fortalecer e a expandir a base de pesquisas em Letramento Crítico no Brasil.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento os construtos teóricos que dão suporte a esta pesquisa. Início pelas concepções de desenvolvimento vinculado à aprendizagem e de mediação. Em seguida, disserto sobre a relação entre linguagem, discurso e relações de poder. Em terceiro lugar, trago os pressupostos sobre a pedagogia crítica, a consciência crítica da linguagem e o Letramento Crítico. Reviso, então, o conceito de leitura crítica, conforme contribuições de vários autores e, por fim, levo em consideração o panorama das pesquisas em LC no Brasil.

1.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Visto que esta pesquisa trata da aprendizagem de alunos da educação superior, mais especificamente seu desenvolvimento de leitura crítica, faz-se necessário explicitar, a seguir, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Aprendizagem⁴, aqui, é tomada como sinônimo de desenvolvimento, e os termos serão utilizados como tal para evitar repetição de uma única palavra.

Segundo Vygotsky (1984), desde o momento do nascimento, o desenvolvimento do indivíduo está articulado com a aprendizagem. Para ele, “no desenvolvimento das crianças, a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância” (VYGOTSKY, 1991, p. 103). Sendo assim, o meio social é de grande relevância para que os seres humanos se desenvolvam. A aprendizagem, no entanto, não é algo inato, como os processos do nosso organismo; é o meio pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes e valores, e, para que a aprendizagem ocorra, de acordo com Vygotsky, ele precisa estar em contato com outras pessoas (OLIVEIRA, 2001, p. 57).

⁴ Na literatura sobre aprendizagem humana, as concepções de Vygotsky distinguem-se das de Piaget, todavia a adoção de um referencial não implica a exclusão ou a impertinência dos outros. Estudos das obras destes autores tratam respectivamente do desenvolvimento e da aprendizagem. Na literatura sobre aprender a ensinar, por adultos, são utilizados termos idênticos para conceitos distintos; e termos distintos para conceitos idênticos (REIS, 2005).

Neves e Damiani (2006, p. 1) conceituam aprendizagem, nos estudos de Vygotsky, como sendo não apenas “uma mera aquisição de informações, [algo que] não acontecia a partir de uma simples associação de idéias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal”.

Por ser uma relação social, Vygotsky (1991) desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP), a qual pressupõe uma distância entre o que um sujeito sabe fazer sozinho e aquilo que ele precisa de um auxílio exterior para sua realização. Nas palavras de Vygotsky (1984, p. 97), a ZDP é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaboração com companheiros mais capazes.

Logo, a ZDP é a existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo do estudante que se define pela existência da distância apresentada anteriormente. Ainda segundo Vygotsky (1984), para que haja desenvolvimento, faz-se necessária a aprendizagem do uso de ferramentas intelectuais, por meio de interação social com indivíduos que possuam mais experiência na utilização dessas ferramentas. Para o autor, uma das ferramentas mais eficazes é a linguagem e, a essa luz, ele conclui que “a interação social mais efetiva é aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas” (FINO, 2001, p. 277). Em referência à aprendizagem de conteúdos mais complexos, como os ensinados na escola, o autor salienta a necessidade da maturidade mínima das funções e que essa educação esteja voltada para o futuro.

Então, o processo de desenvolvimento é, em parte, definido pela maturação do organismo do indivíduo e, também, pelo aprendizado que ele adquire, despertando, assim, os processos internos de desenvolvimento, isto é, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Desse modo, o autor vê o desenvolvimento como fruto de trocas recíprocas, que acontecem entre o indivíduo e o meio, um sempre influenciando o outro durante toda a vida. Sendo assim, para

que haja desenvolvimento, o indivíduo precisa aprender a utilizar as ferramentas intelectuais que estão disponíveis nessas trocas recíprocas.

1.2 MEDIAÇÃO

O conceito de *mediação* tornou-se importante para a compreensão deste estudo, a partir do momento em que os entrevistados referiram-se a instrumentos mediadores de sua aprendizagem.

A partir disso, recorri a Vygotsky (1991) para melhor compreensão desse conceito. Para o autor, a mediação desempenha um papel primordial no ensino-aprendizagem de crianças, porém, o mesmo conceito pode ser aplicado à educação de jovens e adultos, pois o que se busca é, por fim, o mesmo resultado: o amadurecimento dos conceitos já internalizados pelos alunos. Para ele, uma pedagogia que auxilia esse resultado é aquela “que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação” (VYGOTSKY, 1991, p. 104).

Diversas funções envolvem o desenvolvimento de conceitos e a aprendizagem dos significados das palavras, tais como: foco de atenção, habilidade para comparar e enxergar diferenças, capacidade de abstração e uma memória lógica, os quais não podem ser apropriados apenas por meio de uma aprendizagem inicial. Para se construir uma relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos, a mediação escolar influencia diretamente no desenvolvimento mental da criança, determinando, assim, o destino desse desenvolvimento. Além disso, essa mediação em fase escolar também determina o tipo de percepção generalizante, assumindo um papel fundamental na conscientização do processo mental por parte do aluno.

Através dos estudos experimentais de Vygotsky, apresentados no livro *Pensamento e Linguagem* (1991), o autor concluiu que a mediação faz parte do processo de aprendizagem da criança, e que um par mais experiente é necessário para o desenvolvimento da ZDP, fazendo com que o conhecimento desse par auxilie

na construção de sentidos para a aprendizagem de novos conceitos. Segundo ele, o sujeito com a zona de desenvolvimento proximal mais extensa possui melhor rendimento escolar e, com ajuda externa, todo indivíduo pode fazer mais do que conseguiria se o realizasse individualmente. Além disso, afirma que a mediação ressalta os pontos fortes desse aluno, orientando a criança ao que ela ainda não havia compreendido. Se esse auxílio de fora não acontecesse, o estudante continuaria na sua fase de desenvolvimento pré-escolar, pois a orientação estaria focada nas suas fraquezas. Por conseguinte, o autor acreditava que a mediação só acontece de forma eficiente quando ela faz prosseguir o desenvolvimento, sendo capaz de ativar funções que estão em processo de maturação ou na ZDP.

É importante citar que o conceito de “companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97) não pressupõe somente a pessoa do professor ou instrutor, já que colegas de classe com níveis de instrução diferentes também revelam-se mediadores capazes de colaborar com a aprendizagem.

Os pressupostos de Vygotsky (1991) aplicam-se à educação de adultos, pois até mesmo alunos que já passaram da fase de aprendizagem inicial precisam da mediação para compreender conceitos novos e aprender como aplicá-los (ALMEIDA, 2004; BERTOLDI, 2008; DRUDI, 2009; GARANI, 2004; PAPANOUNIS, 2004; VIVIAN, 2008; YOSHIDA, 2000).

Outros autores consideram, ainda, a mediação como um elemento indispensável à pedagogia crítica e ao auxílio ao desenvolvimento da leitura crítica. Fairclough (1992) aponta que a consciência crítica da linguagem precisa ser construída por meio das capacidades linguísticas que o aluno já possui e, para que essas sejam transformadas em um corpo sistemático e explícito de conhecimento, a ajuda do professor é essencial.

Brahim (2000, p. 3), por exemplo, atribui duas funções ao professor que está engajado com práticas de leitura crítica: “o de desvelador da realidade ou, em outras palavras, o professor teria o papel de conscientizador da ideologia dos discursos hegemônicos; também o professor teria o papel de ajudar os alunos a se aliar a outros discursos, na busca da justiça e igualdade”.

Green (2001, p. 10) adverte que o educador tem o potencial de “examinar criticamente o que conta como letramento, a forma na qual os textos são usados e a demanda de letramento feita pelos alunos”.

Dessa maneira, o professor torna-se um auxílio importante dentro da sala de aula para revelar as possibilidades de leituras de mundo, para advertir seus alunos quanto aos discursos e a linguagem que os permeiam e para avaliar quais recursos são mais propícios ao desenvolvimento da consciência crítica da linguagem.

Freire (1978) também menciona a mediação (mesmo sem fazer uso da mesma palavra), ao avaliar a mudança de comportamento na relação professor-aluno. Para o autor:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade”, já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1991, p. 78-79).

Wallace (1992) acrescenta que, durante as aulas de língua estrangeira e a fim de proporcionar uma leitura desafiadora, o professor deve guiar seus alunos para uma consciência dos conteúdos ideológicos, os quais são normalmente apresentados como ‘óbvios’.

Compartilhando das ideias da autora acima, para Tomitch (2000), o professor também é parte fundamental na conscientização dos alunos, para que estes ajam de maneira eficaz no mundo em que vivem. Por isso, ela compreende a mediação como um fator inegável que contribui para o trabalho com a leitura crítica:

[...] não há dúvida que ajudar nossos alunos a se tornarem leitores mais ativos e críticos, levando eles a analisar, avaliar, questionar, comparar, construir e discutir [...] nós conseguimos com sucesso formar leitores que realizam uma leitura mais crítica do texto e, assim, contribuimos para a formação de leitores ‘discursivamente equipados’ (Figueiredo, 2000) que

são capazes de funcionar bem e completamente na sociedade, exercendo por inteiro sua cidadania⁵ (TOMITCH, 2000, p. 89-90).

1.3 LINGUAGEM, DISCURSO E RELAÇÕES DE PODER

A linguagem é uma das características mais marcantes dos seres humanos. É por meio dela que os indivíduos são capazes de se comunicar e viver em sociedade. Para Hodge e Kress (1996), a Linguística precisa interessar-se pela relação estabelecida entre linguagem e mente, pois, para eles, a primeira só se torna interessante “quando é vista como um processo vivo”. Essa mesma linguística, igualmente, deve considerar e se aprofundar nas questões entre sociedade e linguagem, visto que a última é, sem dúvida, um fenômeno social. Os mesmos autores definem a linguagem como “um sistema de categorias e regras que são baseados em princípios e hipóteses sobre o mundo”, sendo tais princípios e hipóteses o próprio pensamento do sujeito. Por meio de seu pensamento, qualquer sujeito pode construir uma ideologia – conjunto de ideias organizadas por um ponto de vista particular – e fazer uso da linguagem em seu discurso para convencer as pessoas. Os ouvintes podem ser tanto manipulados como informados ou, ainda, ao pensarem que estão sendo informados, na verdade, estão sendo manipulados. É dessa forma que a linguagem se torna um instrumento de distorção a serviço da implantação de uma ideologia (HODGE; KRESS, 1996).

Compartilhando das ideias de Hodge e Kress (1996), a linguagem, neste estudo, é vista não somente como um elo de comunicação, mas, também, como sendo uma ferramenta capaz de reproduzir as ideologias e manipular relações de poder. Por meio do discurso, a linguagem pode assumir diversos significados. Basicamente, a “linguagem é discurso e discurso constrói nossos significados” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 20).

Para Smith (2004), a linguagem é capaz de construir mundos, objetos e relações que podem não existir em outros sentidos. Em outras palavras, a linguagem

⁵ “There is no doubt that in helping our students to become more active and more critical, leading them to analyse, evaluate, to question, to compare, to construct and to discuss [...] we may succeed in getting our actions required in active reading tasks, thus contribute to the formation of “discursively equipped” readers (Figueiredo, 2000) who are able to function well and completely in society, fully exerting their citizenship” (TOMITCH, 2000, p. 89-90).

faz-nos pensar que algo existe, quando, na verdade, não existe. Ela tem a capacidade de nos enganar.

Norton e Toohey (2004) argumentam em favor de a linguagem não ser apenas uma forma de se expressar e de se comunicar. Ela é, portanto, uma prática que constrói e é construída a partir dos modos pelos quais os usuários da língua entendem a eles mesmos, o social ao seu redor, suas histórias e suas possibilidades para o futuro.

Para Harrison (2004), as práticas de linguagem têm se tornado cada vez mais importantes em determinar, reproduzir e sustentar as relações de poder que dominam e controlam nossa sociedade. Desde que muitas outras práticas de linguagem operam em formas que são implícitas tanto quanto explícitas, isso se torna um problema de grande importância para que o sujeito seja capaz de localizar, identificar e criticar tais práticas.

De acordo com Fairclough (2006), o discurso “é associado com uma forma particular de conceituar e pesquisar a linguagem”⁶. Para ele, o exercício do poder, na sociedade atual, está sendo alcançado cada vez mais por meio da ideologia e, mais precisamente, por meio de usos ideológicos da linguagem (FAIRCLOUGH, 2001, p. 2). Além disso, o autor considera as relações entre as classes o meio mais fundamental de se exercer o poder nas sociedades capitalistas, por isso, por meio de usos da linguagem, as classes dominantes desenvolvem ideologias capazes de dominar as classes mais baixas. Ou seja, existem práticas institucionais nas quais as pessoas se baseiam sem pensar no que normalmente incorpora seus pressupostos, os quais, direta ou indiretamente, legitimam as relações de poder existentes. Essas práticas parecem ser universais e do senso comum, podendo normalmente ser mostradas para originar o domínio da classe ou bloco dominante, tornando-se naturalizadas (FAIRCLOUGH, 2001). Por conseguinte, relações de poder que são sustentadas dessa maneira, por meio de tipos de discursos e de prática constituídos ideologicamente, formam uma classe ideologicamente dominada.

Por meio disso, discurso, para este estudo, é, conforme postula Fairclough (2006), o uso que se faz da linguagem com a intenção de persuadir, ele molda e é moldado pela sociedade, “por relações e disputas de poder; ele ajuda a constituir e a

⁶ “Discourse is associated with a particular way of conceptualizing and researching language” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 9).

mudar o conhecimento e seus objetos, as relações e identidades sociais; ele é investido de ideologias” (REIS, 2010, p. 500).

Saliento, ainda, que a linguagem nesta pesquisa não é vista como neutra, pois, fazendo parte do discurso, ela carrega às intenções do seu autor. Isso tem a ver com o que explica Ferrarelli (2007):

[...] discurso e a produção social do conhecimento nunca são neutros. Reciprocamente, eles são intrinsecamente ideológicos e tendenciosos e, portanto, devem ser examinados criticamente. Nesse sentido, o significado não é estabilizado. Ele é aberto e sempre é objeto de luta e conflito entre grupos sociais a fim de apropriação e controle⁷ (FERRARELLI, 2007, p. 63, tradução minha).

A visão de discurso adotada na presente pesquisa é de *origem* europeia em detrimento de concepções de outros continentes. Estou ciente de que meu amadurecimento teórico e metodológico deve levar em conta, em um futuro que aspira a continuidade da verticalização da minha educação, estudos de autores como Theodor Adorno, Michel Foucault, Jacques Derrida, Courtney B. Cazden, James Paul Gee, Teun A. Van Dijk, Brian V. Street, sem ter o critério geográfico como balizador das minhas reflexões.

1.4 PEDAGOGIA CRÍTICA

A pedagogia crítica é um termo baseado na obra do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, intitulada *Pedagogia do Oprimido*. Em tal obra, Freire (1978) investiga o papel da conscientização por meio de cursos de capacitação para adultos, com o qual se pretende a aplicação de uma educação libertadora. Ainda neste livro, o autor critica o modo de ensino chamado por ele de ‘bancário’, aquele

⁷ “[...] discourse and the social production of knowledge are never neutral. Conversely, they are intrinsically ideological and biased and therefore should be examined critically. In this sense, meaning is not stabilized. It is open and is always the object of struggle and conflict among social groups for its appropriation and control” (FERRARELLI, 2007, p. 63).

em que o professor é o que detém o saber, e o aluno é aquele no qual se deposita esse saber.

O educador tinha como objetivo desenvolver em seus estudantes a habilidade de pensar criticamente sobre suas situações e, com isso, reconhecer as conexões entre seus problemas individuais e o contexto social no qual eles estavam inseridos. Traçando um paralelo entre a educação bancária e a educação problematizadora pretendida, Freire (1978, p. 80) explica que:

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de revelação da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.

Para ele, três fatores são essenciais para uma educação que priorize a conscientização de seus alunos: voz, transformação social e agência. Wielewicki (2007, p. 53) vê este último termo como “uma ação reflexiva e transformadora, a qual leva a um conjunto de significados da auto-reflexão sobre experiências sociais e individuais e histórias, envolvendo o pensamento crítico e ação”.⁸ Para a autora, a educação crítica é capaz de auxiliar os alunos a exercerem tal agência (WIELEWICKI, 2007, p. 53).

Um conceito importante para a concretização de tal educação libertadora é a *práxis*, isto é, a ação a fim de gerar transformação. A “pedagogia do oprimido” seria dividida em duas etapas: a primeira, na qual os indivíduos iniciam a percepção da realidade opressiva em que vivem e comprometem-se na práxis; a segunda é aquela em que, após a realização da transformação, a pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser uma pedagogia de contínua libertação.

Para Freire (1978), a educação problematizadora, ao invés da bancária, tende a tornar os sujeitos conscientes de sua situação e, para isso, educador e educando agem juntos. Não há, aqui, o educador como sendo o detentor da sabedoria, aquele

⁸ “[...] a reflexive and transformative action; this takes into account means of self-reflection about individual and social experiences and histories, involving critical thought and action” (WIELEWICKI, 2007, p. 53).

que transmite seu conhecimento para o educando, o qual é um quadro branco que deve ser preenchido. Há, pelo contrário, o diálogo entre as partes, diálogo este que “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1978, p. 93). Existe, então, uma relação intrínseca entre diálogo, pensamento crítico e comunicação, gerando, assim, a ‘verdadeira’ educação pretendida pelo pesquisador.

Jones e McCaffery (2007, p. 23) defendem que a obra freiriana foi uma evolução no que diz respeito ao letramento adulto, passando de “uma técnica e processo neutro de codificar e decodificar para uma análise crítica e ‘leitura de mundo’”.

Para Penycook (2001, p. 101), a pedagogia do letramento, desenvolvida por Freire, baseia-se na premissa de “aprender a ler o mundo”. Ainda sobre o legado deixado pelo pedagogo, Penycook (2001) descreve que Freire entendia o letramento como uma forma de conscientização, a qual faria com que os indivíduos compreendessem que as condições nas quais vivem não são naturais e, sim, algo pelo que eles deveriam lutar contra, por meio de ações culturais.

Luke e Dooley (2010) referem-se ao trabalho de Freire, explicitando que a obra do autor baseia-se na visão clássica de ideologia vinda de Marx: a ideologia da classe opressora domina o que ela entende como ideologia e conhecimento escolar. Por meio desse pensamento, as abordagens para o letramento tornam-se expressões da ideologia dominante e, por isso, criam esse tipo de letramento que é receptivo e apenas envolvido na transmissão, codificação e reprodução da visão de mundo do dominante, distorcida por esta classe social. Para transformar essa situação, os autores mencionam a alternativa de Freire, que postula que o letramento leva em conta as questões trazidas pelo próprio aprendiz (leitor), das suas visões de mundo, para que ele possa agir de forma a fazer uma crítica ideológica por meio da exposição e da reconstrução de versões de mundo vindas dos dominantes, as quais provêm da literatura, dos livros didáticos e de textos do cotidiano.

Por esse motivo, a pedagogia crítica incita uma aprendizagem contextualizada, ou seja, como define Sadeghi (2009), a aprendizagem passa a ser “localmente situada, pessoal, sociohistórica e política”. Sendo assim:

[...] qualquer programa de conteúdos e modos de aprendizagem de linguagem deve ser negociado, desafiado e apropriado. Dessa forma, os alunos começam a ser parte de um grupo (religião, minorias) e alcançam o ponto de revelação (sabedoria), significando que eles ganham suas próprias vozes, ponto de vista e maneira pessoal de pensar e desafiar questões sociais⁹ (SADEGHI, 2009, p. 363).

A fim de desenvolver o aspecto crítico, Luke (2004, p. 27) menciona que precisa haver um distanciamento entre o indivíduo e as práticas discursivas, é necessário “tornar o que é familiar em algo estranho”. Ou seja, é importante trazer elementos do cotidiano dos sujeitos para que eles possam descobrir sua posição de oprimido. Contudo, é o ato de olhar de maneira diferente para aquilo que antes passava despercebido que irá despertar a criticidade destes indivíduos.

Segundo Norton e Toohey (2004), abordagens críticas para a educação devem ser comprometidas com a transformação social, a justiça e a igualdade. Neste âmbito, passa a ser essencial que essa educação não somente abra portas para novas fontes de conhecimento e entendimento, mas, também, que envolva investigação daqueles conhecimentos que têm sido historicamente privilegiados e daqueles que têm sido ignorados, buscando desvendar as razões para tal prática.

Por conseguinte, a “pedagogia do oprimido”, em síntese, é:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1978, p. 32).

Logo, esta conceituação de pedagogia faz-se necessária nesta pesquisa, pois a situação de opressão não se evidencia somente por aspectos de desigualdade econômica; ela acontece, também, no âmbito psicossocial, nas relações das quais as pessoas participam, dos ambientes em que circulam e face aos textos que neles circulam. A opressão ocorre desde o momento em que vivemos sob as leis que

⁹ “[...] any language syllabus must be negotiated, challenged and appropriated. In this way, the students begin as a member of a group (religion, minority,) and reach the point of revelation (wisdom), meaning they gain their own voice, point of view, personal way of thinking and challenge social issues” (SADEGHI, 2009, p. 363).

outros criam, em que assistimos à televisão que transmite informação gerada a partir de interesses de uma camada da população, em que estudamos em contextos nos quais devemos agir de maneiras pré-determinadas. A “pedagogia do oprimido”, então, é importante para que mesmo quem não se encontra em uma situação de pobreza possa saber lutar pelos seus direitos e perceber quando o poder está sendo usado além dos limites.

1.5 CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA LINGUAGEM

Fairclough (1992) é o autor pioneiro a discutir a importância do desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem em contraponto a apenas uma consciência da linguagem (sem descartar a importância desta). Influenciado pelas ideias de Freire e sua *Pedagogia do Oprimido* (1978), Fairclough (1992) advoga um estudo crítico da linguagem, também chamado de análise crítica do discurso ou, então, de linguística crítica, sendo este o pressuposto e a base para uma consciência crítica da linguagem. Esta é concebida, ainda, como uma concepção crítica de educação e escolarização. Para ele, a principal diferença entre uma abordagem crítica da linguagem e uma acrítica é que a última não elabora uma conexão explícita entre desenvolvimento de consciência e desenvolvimento de capacidades, relação que, para os estudos críticos, é vista como um tema central.

O autor faz questão de destacar a importância da linguagem nas mudanças sociais que têm ocorrido na sociedade. Primeiro, porque existe hoje um exercício de poder mais implícito, o que significa que as práticas de linguagem são ferramentas que auxiliam na reprodução e sustentação do poder. Segundo, porque grande parte do que tem se modificado na sociedade atual são justamente essas práticas de linguagem. Por fim, cada vez mais a linguagem tem se tornado alvo para mudança, pois é perceptível que as práticas de linguagem podem alcançar e impor transformações. Por isso, as situações, os meios e as circunstâncias sociais em que vivemos pedem uma orientação crítica em relação a essa linguagem.

Sendo assim, o estudo crítico da linguagem representa tal orientação. Fairclough (1992) ressalta como as práticas e as convenções da linguagem são

investidas de relações de poder, das quais as pessoas são normalmente inconscientes, e também critica a tendência da investigação da linguagem que descreve os seus objetos sem atribuir devido valor aos instrumentos ideológicos e políticos.

Apontamentos sobre quais são as propriedades importantes do estudo crítico da linguagem são descritos pelo autor, que inicialmente caracteriza o discurso como os usos que se faz da linguagem. Dessa maneira, ele afirma que o discurso molda e é moldado pela sociedade, isto é, representa uma relação de via dupla. Este também ajuda a constituir o conhecimento e seus objetos, os quais são o conhecimento em si, as relações sociais e de identidade, uma vez que o discurso constitui o social. Como é concebido por meio da linguagem, o discurso é moldado por relações de poder e carregado de ideologias, ou seja, ele é afetado pela sociedade em que está inserido, sendo assim, o uso de variações linguísticas pode ser valorizado ou desvalorizado, de acordo com o poder da pessoa que se apropria delas.

O molde no qual os sujeitos criam seus discursos é sempre uma aposta em lutas de poder, o que significa que o controle dos processos constitutivos destes discursos podem se configurar como uma poderosa arma de dominação, porém, esses conjuntos de práticas discursivas podem chegar ao ponto de neutralização, passando despercebidos. Para lutar contra isso, faz-se necessário o domínio de outras práticas de linguagem produzidas a partir de uma ideologia diferente. Por fim, o estudo crítico da linguagem pretende mostrar como discurso e sociedade influenciam um ao outro; o seu objetivo é ser uma ferramenta que possa desenvolver consciência naqueles que são dominados linguisticamente. Essa consciência passa, então, a ser uma pré-condição para a criação de novas práticas e convenções que contribuam para emancipação social (FAIRCLOUGH, 1992, p. 9).

O discurso, portanto, possui três dimensões: o texto (seja ele escrito ou falado); a interação, acompanhada pelos processos de produção e interpretação deste texto; e a ação social. A natureza da interação é o que medeia a relação entre texto e ação social; a forma como esses textos são produzidos e interpretados subordina-se à ação social na qual eles estão incorporados; as características estilísticas e formais dependem e fazem parte do processo de produção, ao mesmo tempo em que expressam dicas para sua interpretação (FAIRCLOUGH, 1992, p. 11).

Segundo Clark (1992), a consciência crítica da linguagem tem como aspecto crucial o empoderamento, ou seja, dar poder aos indivíduos para que eles possam desenvolver alternativas para lutarem contra as convenções dominantes. O termo empoderamento, para o autor, significa o processo pelo qual sujeitos se tornam conscientes sobre o que são as convenções, de onde elas vêm, quais são seus efeitos e como eles sentem-se em relação a elas. Em seguida, esses sujeitos desenvolvem modos de desafiar algumas das práticas discursivas e maneiras de produzir alternativas para elas. Esta é a etapa em direção à emancipação, em outras palavras, ganhar poder por meio da consciência (CLARK, 1992).

Nessa mesma linha de pensamento, Penycook (2001) afirma que a consciência crítica da linguagem define-se por manter seu foco na leitura de textos e em maneiras de questionar as normas acadêmicas da escrita.

De acordo com Harrison (2004), textos são pedaços de ações sociais, e a consciência crítica da linguagem tende a descrever sobre as hipóteses e os sistemas de valores que têm ajudado a construir tal ação social. Partindo desse pressuposto de que todo texto faz parte de algo maior e que a linguagem que o incorpora não se constitui de forma neutra, possuir consciência crítica da linguagem é, atualmente, um elemento indispensável para compreender a sociedade e, talvez, até mesmo transformá-la.

Fairclough (1992, p. 2) enfatiza a urgência do desenvolvimento dessa consciência e de uma educação linguística, pois são abordagens críticas que nos farão entender as “mudanças contemporâneas que afetam o papel da linguagem na vida social”. Para ele, a consciência crítica da linguagem é, antes de tudo,

[...] um elemento urgentemente necessário na educação linguística. Consciência crítica da linguagem está, eu acredito, se tornando um pré-requisito para ser um efetivo cidadão democrático, e deve portanto ser vista como um direito para os cidadãos (FAIRCLOUGH, 1992, p. 3).¹⁰

Taglieber (2000) também concorda com o desenvolvimento de atributos críticos para que o poder de ação dos indivíduos seja potencializado. Para a autora,

¹⁰ “[...] an urgently needed element in language education. CLA is, I believe, coming to be a prerequisite for effective democratic citizenship, and should therefore be seen as an entitlement for citizens” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 3).

atualmente, qualquer indivíduo precisa saber lidar com complicadas questões políticas e públicas, tomar decisões e solucionar problemas. Para fazer isso de forma eficiente, os cidadãos devem ser capazes de avaliar criticamente o que eles veem, ouvem e leem.

Segundo Farias (2005), a consciência crítica da linguagem auxilia o ensino de inglês como língua estrangeira, no sentido de que os professores podem realizar objetivos atuais envolvendo competência comunicativa individual e, ao fazer isso, direcionam a instrução linguística a uma compreensão mais inclusiva e mais ampla do inglês como uma língua global.

1.6 LETRAMENTO CRÍTICO

Primeiramente, é importante explicitar a diferença entre letramento e Letramento Crítico. Norton (2007) refere-se ao letramento como “a habilidade, por parte dos indivíduos, de ler e escrever em situações sociais específicas” e é importante, pois oferece compreensão às pessoas. Para ele, o LC possui uma função mais ampla, em termos socioculturais e políticos.

É Pennycook (2001) quem faz questão de pontuar essa diferença, mencionando o letramento como um “conjunto de habilidades isoladas”, como, por exemplo, escrever e ler, decodificar e codificar. Dessa forma, o letramento para estudantes de um segundo idioma tem sido relacionado com os processos psicolinguísticos, com a teoria do *schema*¹¹ ou com transferência a partir da língua materna. Por isso, para esse autor, o letramento é visto apenas como a habilidade de ler e escrever, pois tais habilidades são tidas como autônomas, sendo processos descontextualizados cognitivamente. Para ele, uma alternativa para esse tipo de visão seria uma proposta de letramento que seja capaz de contextualizar as práticas sociais, em que as questões de letramento não estão centradas em como o cérebro lida com o texto, mas, sim, em como o letramento está relacionado com o contexto à sua volta.

¹¹ Representações mentais de experiência e conhecimento (HEBERLE, 2000, p. 115).

Diferentemente de Pennycook (2001), para Harrison (2004, p. 155), os conceitos de Letramento e LC diferem porque:

Letramento, como muitos governos o entendem, aumenta os níveis de conquista educacional, melhora as habilidades da população para o mercado de trabalho e diminui a criminalidade. Letramento crítico não faz nenhuma dessas coisas: letramento crítico desafia que a escolaridade é a tentativa de trabalho, quem está pronto, quando necessário, para desafiar seus chefes sobre práticas de trabalho, sobre as éticas de produção, sobre redundâncias; e ele faz com que aqueles que estão na prisão sejam capazes e mais prováveis para reclamar sobre suas condições¹².

Moita-Lopes (2004) afirma que a diferença entre os termos está na profundidade de suas ações. Para ele, o letramento é um evento social situado, que está cercado por práticas sociais e discursivas, sendo esta última os modos de utilizar a linguagem e fazer sentido tanto na fala quanto na escrita, e são associadas à visões de mundo de grupos sociais e culturais particulares. Sendo assim, as práticas discursivas são completamente relacionadas com a identidade do indivíduo, por isso, uma mudança de prática discursiva se configura em uma mudança de identidade. Em suma, tornar-se letrado então, é estar em uma comunidade de prática na qual ocorrem trocas de práticas sociais e discursivas entre os seus integrantes, um exemplo disso pode ser a sala de aula, onde há interação entre os alunos e com os professores. Conseqüentemente quando as pessoas se envolvem em um discurso, elas estão agindo no mundo em relação aos outros. Isso acontece quando conversamos, escrevemos e fazemos leitura de textos. Os significados que se constroem diante disso estão localizados em contextos específicos no momento de compreender o outro na co-construção do significado.

Já o LC, na perspectiva do autor, produz ações mais profundas, ou seja, o indivíduo deve possuir a capacidade de ver e ler o mundo por meio de uma visão mais humanizadora, com o objetivo de promover transformações e se tornar consciente das mudanças em vigência.

¹² "Literacy, as most governments understand it, increases educational achievement levels, improves the jobmarket skills of the population and cuts down crime. Critical literacy does none of these things: critical literacy challenges what schooling is attempt-workers, who are ready, when necessary, to challenge their bosses about working practices, about the ethics of production, about redundancies; and it makes those in prison able and more likely to complain about their conditions" (HARRISON, 2004, p. 155).

O LC objetiva ensinar seus alunos a pensar criticamente, ler criticamente e agir criticamente, ou seja, preparar estudantes capazes de atuar para promover mudanças no meio em que vivem. Sendo assim, o LC é um elemento importante para auxiliar os alunos a serem mais do que simplesmente indivíduos vivendo em um mundo, mas, sim, cidadãos ativos nesse mundo.

O LC envolve a relação de diversas dimensões da prática educacional, tais como “a relação entre língua e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e assuntos globais/locais” (ANDREOTTI; SOUZA, 2006, p. 2).

Segundo Luke (2000), o trabalho dos professores que se engajam com o Letramento Crítico não se configura apenas por reforçar o crescimento individual, dar voz pessoal ou desenvolver habilidades, mas, principalmente, por:

[...] construir acesso a práticas letradas e fontes do discurso, por definir as condições pedagógicas permitidas para que os alunos usem as fontes de discurso existentes e novas para o intercâmbio social, onde textos e discursos possuem significância (LUKE, 2000, p. 2).

Os autores Luke e Dooley (2010, no prelo) definem LC como sendo “o uso de textos para analisar e transformar relações de poder cultural, social e política”. Para eles, o LC faz parte de um contexto maior focado em um projeto educacional normativo que trata de injustiça social, econômica e cultural, além das desigualdades. Além disso, seu objetivo é:

[...] o desenvolvimento igualitário e a aquisição de linguagem e letramento por comunidades e estudantes historicamente marginalizadas e voltado ao uso de textos em uma diversidade de meios de comunicação para analisar, criticar, representar e alterar estruturas de conhecimento assimétricas e relações sociais de escola e sociedade¹³ (LUKE; DOOLEY, 2010, no prelo).

¹³ “[...] the equitable development and acquisition of language and literacy by historically marginalized communities and students, and towards the use of texts in a range of communications media to analyse, critique, represent and alter inequitable knowledge structures and social relations of school and society” (LUKE; DOOLEY, 2010, no prelo).

Luke e Dooley (2010) comentam, também, sobre como a abordagem do LC vê os textos em suas várias formas (impressa e multimodal, digital, em papel). Para o LC, o texto, seus códigos e discursos são vistos como tecnologias criadas pelo homem para representar e reformular 'mundos possíveis'. Os textos são capazes, então, de operar em contextos sociais, políticos e culturais identificáveis. Desse modo, o propósito é desenvolver leitores que tenham a capacidade de criticar e fazer textos levando em conta seus interesses culturais e da comunidade em que está inserido. Esta prática torna possível a compreensão de como discursos e textos podem ser construídos, desconstruídos e reconstruídos com a intenção de representar, contestar e, paralelamente a isso, transformar relações materiais, sociais e semióticas.

De uma maneira resumida, porém, convergente com a supracitada, Morrell (2002) aponta que os estudantes letrados criticamente são capazes de compreender o significado construído socialmente incorporado nos textos, tanto quanto nos âmbitos políticos e econômicos nos quais esses textos estão inseridos.

Green (2001, p. 7), por exemplo, após revisitar as literaturas a cerca do LC, conclui que elas reúnem, basicamente, os mesmos princípios comuns, os quais relatam a necessidade de “reposicionar os estudantes como pesquisadores da linguagem, respeitando as práticas de letramento cultural da minoria e problematizando textos públicos e da sala de aula”, pressuposto convergente com as propostas do tópico anterior sobre pedagogia crítica.

Para Jordão (2007), desenvolver o espírito crítico é, além de tudo, uma tentativa de lutar contra as estruturas dominantes. Para que isso seja possível, a autora salienta que:

Ver-se como parte integral do mundo, ou seja, como agente na produção de significados e na construção da própria realidade que se está tentando transformar aparece em primeiro plano na tentativa de impedir a reprodução de mecanismos gerados ou mantenedores dos problemas que enfrentamos (JORDÃO, 2007, p. 27).

O termo “agência”, então, surge no âmbito do LC, bem como na pedagogia crítica, como sendo o processo de transformação realizado pelos indivíduos por

meio da identificação de relações de poder e ideologia, no qual a educação crítica possui papel fundamental (WIELEWICKI, 2007).

De acordo com Mattos e Valério (2010), o LC vê a língua não só como uma ferramenta para a elaboração de significados, mas, também, enfoca a dimensão sócio-histórica desses significados e vê nela uma ferramenta de poder e de transformação social. Quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa, o LC tem como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica. Ainda para os mesmos autores, no LC, o estudante aprende a língua materna ou a estrangeira, a fim de promover transformações em si mesmo e na sociedade, caso queira.

Leu Jr. et al. (2004) avaliam o desenvolvimento do LC como um elemento essencial para os dias de hoje, pois as novas formas midiáticas, a globalização e as pressões econômicas produzem mensagens que podem persuadir os indivíduos a agirem de certas maneiras benéficas à unidade global e econômica, mas que, necessariamente, não são benéficas para o próprio indivíduo. Em outras palavras, o sujeito acaba atuando passivamente na sociedade, sendo levado pelas ideologias de outrem. Por isso, para os autores, compreender a postura da pessoa ou do grupo de pessoas que produziu a mensagem, as razões por trás dela e saber avaliar criticamente essas mensagens tornam-se tarefas fundamentais.

Sendo assim, o Letramento Crítico vem se tornando uma prática altamente exigida no século XXI. Exemplo disso, no campo da Educação, são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que incluem o Letramento Crítico como prática pedagógica. Segundo esse documento:

[...] a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (BRASIL, 2006, p. 97).

Para Ferrarelli (2007), nas aulas de língua estrangeira baseadas no LC, os alunos se empenham na análise minuciosa da dimensão ideológica que envolve textos e são encorajados a compor significados por meio de outras perspectivas. Essa mesma autora defende que o LC é uma porta para discussão de assuntos que

permitem abordagens multiculturais e trata de ideias como: gênero, raça, classe social, imigração e outras características que perpassam o mundo globalizado no qual vivemos.

O quadro a seguir, adaptado de Coradim (2008), traz uma síntese das características do LC. As três primeiras categorias (consciência, transformação e acesso) foram mantidas do quadro original criado por aquela autora, enquanto as duas últimas (agência e compreensão das relações) foram baseadas nos referenciais aqui apresentados.

FREIRE				
FAIRCLOUGH				
Dimensões				
Consciência da realidade	Transformação	Acesso (inclusão)	Agência	Compreensão das relações
Luke* ¹⁴ Leu Jr et al. Ferrarelli	Luke e Dooley Mattos e Valério Moita-Lopes	Luke Green	Wielewicki Jordão	Andreotti e Souza Luke e Dooley

Quadro 1: Definições de Letramento Crítico.
Fonte: adaptado de Coradim (2008).

1.7 LEITURA CRÍTICA

Leitura crítica define-se pelo ato de focar a leitura de textos com uma abordagem crítica, a qual desenvolva no aluno a habilidade de ler por meio de inferências e/ou produção de sentidos, a compreender o posicionamento do autor e as consequências de suas filiações, a perceber a linguagem como uma ferramenta de manipulação, que faça o aluno perceber as intenções de um discurso, desenvolver uma consciência crítica do que se lê. Dessa maneira, a leitura crítica encaixa-se no plano maior do Letramento Crítico, como um de seus elementos primordiais.

¹⁴ Autor presente nas pesquisas de ambas as autoras.

Fairclough (1989, p. 85) afirma que todo discurso está relacionado a uma ideologia, pois “a ideologia perpassa nossas práticas discursivas e sociais e está implícita nas formas de ver, pensar, compreender, recriar ou desafiar e também em mudar maneiras de falar e agir”. Por isso, ler criticamente constitui-se pelo ato de compreender o mundo por meio destas determinadas ideologias e relações.

Wallace (1992) concorda com as proposições de Fairclough e acrescenta que uma leitura eficaz leva em consideração o fato de desafiar tais pressupostos ideológicos. Para a autora, leitura é um processo crítico e social.

Alguns anos atrás, a visão de leitura crítica era normalmente relacionada ao fato de julgar algo que se lia. O componente crítico referia-se à compreensão das intenções e dos significados que o autor colocava em seus textos, nos quais os leitores poderiam extrair interpretações corretas e incorretas, verdades e ficções. De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), a leitura crítica na visão humanista-liberal recai sobre o “entendimento que os indivíduos podem codificar seus pensamentos e intenções em textos os quais podem ser compreendidos por leitores e que refletem uma realidade diretamente conhecível”. Além disso, “como pensadores racionais, nós podemos fazer inferências e julgamentos sobre aqueles significados”¹⁵.

Autores dos anos 1960¹⁶ costumavam relacionar leitura crítica com a habilidade de distinguir fato de opinião. Para Huus (1968), por exemplo, as duas habilidades necessárias para se ler criticamente eram a inferência e a avaliação. Já para Wolf (1968), algumas habilidades de lógica, como validade e confiabilidade, tornavam-se essenciais para um leitor crítico. Enquanto isso, Qaintance (1968, p. 171) acreditava que, para ser um leitor crítico, era preciso “se preocupar com o autor (escritor ou falante), com o material (escrito ou falado) e com o receptor (ouvinte ou leitor), porém, com o objetivo de avaliar, concluindo o que era bom e o que não era. As considerações desses autores divergem das mais recentes, continuam a existir e a serem praticadas e, de fato, ainda são praticadas como forma alternativa à simples decodificação do texto. Elas são de extrema importância para o

¹⁵ “[...] the understanding that individuals can encode their thoughts and intentions in texts which can be understood by readers and which reflect a directly knowable reality” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

¹⁶ A inserção de literatura produzida na década de 1960 resgata importantes contribuições para a compreensão de leitura crítica, literatura esta indisponível no Brasil, tendo em vista que os primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* iniciaram-se na década de 1980.

início das pesquisas e interesse sobre a leitura crítica, e contribuem para uma base de estudos posteriores, os quais não deixam de contemplar alguns elementos básicos que, mesmo com as evoluções nas pesquisas, são relevantes.

Em outras palavras, com os avanços das pesquisas sobre leitura crítica, outros conceitos foram somando-se àqueles anteriormente citados. Essas definições preocupam-se mais com uma leitura crítica com propósito de reconhecer as ideologias, as relações de poder e de atuar como promotora de mudanças sociais, transformando o leitor não apenas em um crítico ou decodificador, mas em um cidadão capaz de lutar por seus direitos e opiniões. Autores como Wallace (1992; 1995), Heberle (2000), Busnardo e Braga (2000) e Brahim (2000) propõem formas de entender a leitura crítica dentro do panorama citado anteriormente.

Wallace (1992) afirma que a leitura crítica envolve mais do que apenas uma resposta crítica para o texto lido: ela envolve, também, uma consciência crítica de forma ampla sobre o que é lido, incluindo uma preocupação com aspectos culturais levando em consideração quem lê o quê, por que e em quais situações. Alinhada à ideia de leitura crítica está uma tomada de consciência do papel que a linguagem tem em dissipar não só uma mensagem proposital, mas, também, uma questão ideológica. Para a autora, a leitura é um processo social, em que não se lê apenas sozinho, mas juntamente com uma comunidade de leitores, pois, para ela, o meio social em que o leitor está inserido influencia sua maneira de ler. Sendo assim, “nossas interpretações dos textos são socialmente determinadas, dependem parcialmente das experiências sociais prévias e do contexto social em que lemos” (WALLACE, 1992, p. 67). Por isso, “as respostas para os textos serão ambas altamente individuais bem como socialmente influenciadas” (WALLACE, 1995, p. 342). Wallace (1995, p. 340) ainda enfatiza que houve uma mudança no papel dos leitores: atualmente, eles não apenas “recebem ou extraem significados do texto, eles constroem interpretações”.

Para Heberle (2000, p. 121), por exemplo, leitura crítica “envolve a análise de formas linguísticas do contexto sócio-histórico-político. Existe uma preocupação não somente com o conteúdo proposicional, mas também com a mensagem em si”.

Busnardo e Braga (2000) apontam a leitura como um meio de desmistificação, que surge da comparação que o leitor faz entre o universo do texto e o universo em que vive. Ainda no intuito de compreender o termo, as autoras

afirmam que o “conhecimento linguístico é uma condição necessária, mas não suficiente para a leitura crítica”. Para elas:

Uma parte da leitura crítica deveria incluir a exposição a situações diferentes de leitura (desde situações institucionais a situações de lazer), para capacitar os alunos na identificação de graus diferentes de liberdade de leitura associados a cada situação e para desenvolver flexibilidade no leitor (BUSNARDO; BRAGA, 2000, p. 111).

Brahim (2000) aborda a leitura crítica como um conceito de leitura que privilegia “a negociação e a construção de interpretações ‘situadas’”, isto é, esse tipo de leitura considera o ato de ler como uma prática social.

A leitura tem sido bastante utilizada nas aulas de língua estrangeira e se tornou uma das habilidades mais importantes nesse meio (HEBERLE, 2000). Contudo, há uma preocupação latente em não só ensinar a ler, mas proporcionar aos alunos uma experiência de cidadania, em que eles possam construir uma “percepção do seu papel na transformação da sociedade”, ou seja, “provê-los com um espaço onde eles possam desafiar suas próprias visões, questionar de onde diferentes perspectivas vêm e para onde elas levam” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 20). Oliveira (2000) também propõe que, ao considerar o trabalho no ambiente da sala de aula, a leitura e a escrita sejam as primeiras habilidades a serem fomentadas pelo pensamento crítico.

Nessa perspectiva, Wallace (2003) considera importante extrapolar o ensino das quatro habilidades (leitura, escrita, audição e conversação) que imperam no discurso do ensino de língua estrangeira. Ela propõe uma abordagem integrada de ensino, na qual os alunos aprendam as habilidades, mas, também, transformem-se em melhores leitores, isto é, leitores mais críticos, que usem a linguagem de maneira mais eficaz.

Segundo as OCEM, a leitura em língua estrangeira que contribua para a formação de um aluno cidadão deve abranger diversas modalidades – “a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006, p. 98). Por conseguinte, ela deve procurar desenvolver:

[...] um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo (BRASIL, 2006, p. 98).

Conforme é possível depreender da citação acima, não é apenas o conceito de leitura crítica e de Letramento Crítico que são marcados pelo foco na linguagem enquanto instrumento de poder, mas a própria “leitura”.

Nesta revisão da literatura sobre leitura crítica, vemos que o termo leitura crítica passou a incorporar novos significados. Isso quer dizer que, na conceituação de leitura crítica, hoje, é fundamental o propósito de o leitor ler a realidade, as ideologias, os valores que dão forma aos discursos que amoldam a sociedade. Nas conceituações de leitura crítica de décadas passadas, o propósito da leitura era creditar, ao autor do texto, validade. Todavia, desde aquela época, já se propunha que os professores fizessem questões para o leitor de modo a interpretar os efeitos que o autor, por meio de seu texto, pretendia causar no leitor. Por isso e em função do caráter dinâmico da produção de conhecimento, leitura crítica não deve ser compreendida como um conceito estático, mas como um conceito cujos significados associam-se à época em que foram concebidos.

Nesta pesquisa, meu modo de analisar os dados e de interpretá-los passou pela compreensão de que a finalidade de análise não é julgar as cognições dos alunos-professores sobre leitura crítica, mas de trazê-las à tona e, com o suporte da literatura aqui revisada, compreender que são evidências de um processo de aprendizagem vivenciado por eles e resgatado por esta investigação. Saliento que as literaturas aqui revisadas, relativas à leitura crítica e ao LC, têm em comum seu caráter prescritivo de como o desenvolvimento é feito. Neste relato de investigação, não pretendo prescrever práticas, mas descrever e analisar as cognições dos alunos que se referem às suas concepções de leitura crítica antes e depois de sua intervenção pedagógica.

1.8 PANORAMA DAS PESQUISAS EM LC NO BRASIL

A partir de duas pesquisas bibliográficas (REIS, 2008a; D'ALMAS e LUNARDI, 2010), é possível examinar o panorama das pesquisas em LC no Brasil. Como foi constatado pelas autoras, esse campo ainda é pouco investigado, principalmente no caso das línguas estrangeiras. Ainda assim, Reis (2008a), que revisou as pesquisas compreendidas no período de 1987 a 2006, confirma que, ao se tratar de um segundo idioma, aquele que prevalece é o inglês. D'Almas e Lunardi (2010), por sua vez, encontraram, nos anos de 2007 e 2008, trabalhos na língua indígena e espanhola, o que mostra um pouco da abrangência do tema.

A área que mais publica estudos nesse campo é a grande área de Educação e Letras, com sua maior parte de pesquisas na língua materna. As regiões que mais contribuem são a Sudeste e a Centro-Oeste, somando 32, 5% dos trabalhos. Porém, nos anos de 2007 e 2008, as publicações derivaram-se, em grande parte, das regiões Sudeste e Sul, com 23 e 12 estudos, respectivamente.

A pesquisa de D'Almas e Lunardi (2010) constatou que, apesar do aumento de trabalhos em língua estrangeira, a área de pesquisa em Letramento Crítico, voltada para a língua inglesa, continua carente de estudos.

A fim de melhor compreender o panorama de estudos sobre LC no Brasil, realizei um levantamento no caderno de resumos do 17º Congresso de Leitura (COLE)¹⁷. Nele, não há nenhum registro de trabalho com foco em LC em língua materna. Há um estudo abordando o LC em língua estrangeira (REIS, 2009).

Certamente, as pesquisas em língua materna são importantes para construir um banco de dados sólido sobre o LC no Brasil. Por esse motivo e não sendo a língua materna o foco desta investigação, a revisão da literatura de pesquisas que tratem do LC em contexto de língua materna, quando a finalidade de contribuição for nesse âmbito, tem importância fundamental. Sugestões de leitura de pesquisas sobre LC em língua materna: Branco (2009); Matsuzawa (2006); Mendes (2008);

¹⁷ A consulta aos anais do COLE foi restringida por questões de acessibilidade, visto que a maior parte dos volumes encontram-se na biblioteca da Universidade de Campinas (UNICAMP). A busca foi restrita pela leitura apenas dos títulos dos resumos, com as palavras-chave "leitura crítica" e "letramento crítico".

Menegassi (1990); Oliveira, (2000); Rangel (1996); Rios (1998); Silva (1973; 1979);
Sousa (2000); Tinôco (2008).

2 DESENHO METODOLÓGICO

Este capítulo trata do desenho metodológico desta pesquisa, bem como de seus instrumentos e sua natureza.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa em questão, de cunho qualitativo, é um estudo de caso. Por isso, segue uma abordagem que procura entender e interpretar o mundo em termos dos seus atores e, conseqüentemente, pode ser descrita como interpretativista e subjetiva (COHEN; MANION; MORRISON, 2000, p. 181). Um estudo de caso designa-se por uma variedade de pesquisas que:

[...] coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 1998, p. 102).

Pesquisa qualitativa, aqui, parte do pressuposto de que os indivíduos agem em função de suas crenças, suas percepções, seus sentimentos e seus valores e de que seu comportamento tem sempre um sentimento, um significado que não se conhece imediatamente, sendo necessário ser revelado. Em outras palavras, essa abordagem segue a tradição “compreensiva” ou “interpretativista” (PATTON, 1986 *apud* MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002).

O ponto de vista interpretativista vê nas ciências humanas o objetivo de compreender as ações humanas. O pesquisador tem a função de tentar entrar na mente do sujeito e compreender suas ações segundo sua forma de pensar. Dessa maneira, a ação (social) é inerentemente significativa. Assim, para que uma determinada ação social seja entendida, o investigador deve compreender o significado que constitui essa ação (SCHWANDT, 2006), ou seja:

Dizer que a ação humana é significativa é o mesmo que alegar que esta possui um certo conteúdo intencional que indica seu tipo de ação e/ou que o significado de uma ação pode ser compreendido apenas como o sistema de significados ao qual pertence (FAY, 1996; OUTHWAITE, 1975 *apud* SCHWANDT, 2006, p. 196).

2.2 CONTEXTO

O contexto estudado foi o de uma intervenção pedagógica, especificamente uma disciplina especial intitulada “Consciência Crítica da Linguagem”, ofertada e ministrada a alunos do terceiro e do quarto anos do curso de Letras Estrangeiras Modernas¹⁸, na Universidade Estadual de Londrina.

De acordo com a resolução CEPE N°. 139/2005¹⁹, artigo 1º, disciplinas especiais são “categorizadas como Atividades Acadêmicas Complementares e deverão ter conteúdo relativo ao curso ao qual são oferecidas, tendo ou não caráter multidisciplinar, vedada a repetição de conteúdos específicos das disciplinas obrigatórias.” Nesse sentido, a justificativa para a oferta da disciplina especial “Consciência Crítica da Linguagem” recai sobre o fato de que esta é um conceito inovador na área do curso de Letras, pois compreende a linguagem não só como uma forma de interação entre indivíduos, mas, também e principalmente, como um instrumento ideológico de poder, que permite a transformação da realidade por meio do questionamento crítico.

A disciplina foi proposta e conduzida por uma docente com formação educacional, em nível de doutorado, centrada na aprendizagem de ensino de leitura em inglês como língua estrangeira. Os principais objetivos da disciplina eram apresentar e discutir os preceitos da leitura crítica, consciência da linguagem e consciência crítica da linguagem, a partir de textos teóricos em língua inglesa e, com isso, analisar textos e produzir atividades na língua-alvo da habilitação estudada pelo aluno. Inicialmente, quinze alunos estavam matriculados na disciplina e todos permaneceram até o término do curso.

¹⁸ Habilitação em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas.

¹⁹ RESOLUÇÃO CEPE N. 139/2005. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/download/resolucao_139_05.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2009.

As aulas da referida disciplina especial foram realizadas no segundo semestre do ano de 2008, duas vezes por semana, no período de 28/07 a 15/09, com carga horária total de 75 horas, divididas em 30 horas teóricas e 45 horas práticas. Os componentes teórico-práticos foram realizados tanto em sala de aula quanto por meio de tarefas fora da sala de aula. As atividades compreendidas visavam a proporcionar aos alunos oportunidade de experimentarem perspectivas críticas enquanto leitores, a fim de potencializarem sua possibilidade de aplicação em sala de aula futuramente, enquanto professores de inglês. Isso envolveu análise de dois textos em língua portuguesa e demais textos em língua inglesa. Todas as leituras de caráter teórico foram realizadas em inglês, assim como todas as atividades, conduzidas em língua inglesa, incluindo-se a análise de textos em língua materna. As atividades eventualmente feitas por alunos em português foram posteriormente escritas em inglês, pelos próprios.

Os componentes teóricos enfatizaram a *set analysis*, segundo Scott (a partir do que poderiam examinar textos quanto ao que não fora mencionado, quanto aos beneficiados e aos penalizados pelo texto, assim como conceitos contexto da situação) e segundo Halliday (com o que examinavam o campo, os participantes e as funções discursivas envolvidas em cada interação verbal veiculada pelos textos examinados), além de conceitos de texto, contexto e prática social, segundo Fairclough (para exame de como sujeitos de um contexto disputam o poder discursivamente). De acordo com informações adicionais obtidas junto a professora da disciplina, as demais atividades tratavam-se de seminários, apresentações orais e atividades escritas por meio das quais os alunos analisavam e discutiam textos sob as lentes teóricas em foco. No anexo A, encontra-se o programa da disciplina, os seus objetivos e o seu foco. O quadro a seguir, traduzido do original em inglês (Anexo B), apresenta as atividades que foram realizadas pelos alunos, enquanto o anexo C traz, a título de ilustração, algumas dessas atividades.

ATIVIDADES	
1	- <i>Set analysis</i> e questões críticas <i>Conta de energia</i>
2	- <i>Set analysis</i> e questões críticas <i>Texto: Uma Usina de Desinformação</i>
3	- Resenha de Scott <i>Set analysis e leitura crítica</i>
4	- Resenha de Fairclough <i>Principais áreas do estudo da linguagem</i>
5	- Figuras de linguagem
6	- Contexto da situação <i>Campo-Modo-Participante</i>
7	- Ação social <i>Conteúdos-Relações-Sujeitos</i>
8	- <i>Set analysis</i> e questões críticas <i>Texto: New Brazilian rep</i>
9	- Autoavaliação

Quadro 2: Atividades realizadas pelos alunos durante a disciplina especial.

O curso de Letras da UEL conta também com disciplinas em que os alunos interagem com outras concepções enunciativas de linguagem, incluindo as abordagens cognitiva (estratégias de leitura) e gêneros textuais. A partir de 2011 a grade curricular do curso passou a incluir uma disciplina na segunda série, intitulada “leitura em língua inglesa: aspectos teóricos”.

2.3 SUJEITOS

Os participantes da pesquisa foram quatro alunos matriculados na disciplina, no ano de 2008, e que se dispuseram a colaborar, cedendo entrevistas para a pesquisadora e respondendo a questões adicionais por *e-mail*, quando necessário. Ambos foram alunos da graduação em Língua Inglesa e, à época, cursavam o terceiro ano. Estes mesmos estudantes receberam um Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (Apêndice A), sobre as intenções e as condições para participação na pesquisa, e o assinaram, demonstrando estarem de acordo com as linhas gerais estabelecidas pela pesquisadora. Sob pseudônimos utilizados para manter seu anonimato, os participantes nesta pesquisa são Ana, Bela, Caio e Denis. Os quatro alunos possuíam conhecimento da língua inglesa em nível linguístico avançado.

2.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu após a aplicação de entrevista-piloto semiestruturada, gravada em vídeo, realizada por meio da participação de uma aluna voluntária, que também cursou a referida disciplina no mesmo período. A intenção da entrevista semiestruturada era reproduzir as perguntas idealizadas, verificando, assim, sua clareza e objetividade, a passo de reestruturá-las, caso houvesse necessidade, e ainda introduzir a pesquisadora na realização de entrevistas. Em seguida, a partir da análise de tal entrevista, verifiquei que não houve a necessidade de reestruturação das questões, mas apenas reconheci que é necessário o cuidado para não interromper ou induzir as respostas dos entrevistados.

A escolha de coleta de dados por meio de entrevista aconteceu pelo fato que ela possibilita obter esclarecimentos sobre determinados pontos durante sua própria condução. Isso a torna uma ferramenta prática e, com ela, pude conduzir a coleta de modo a extrair dos participantes cognições a respeito de sua aprendizagem em relação à leitura crítica. Visto que as entrevistas ocorreram cerca de cinco meses após o término da disciplina especial, esse tempo pode ter servido para que os participantes refletissem sobre os efeitos do curso em suas vidas pessoais e profissionais, pois considero que é também por meio do distanciamento que somos capazes de avaliar os resultados de certas práticas que realizamos em uma determinada época. Além do mais, na área de pesquisas sobre aprendizagem do professor e, principalmente naquelas que investigam as cognições desses professores aprendizes, é comum a coleta de dados via entrevistas. Exemplos disso

são as pesquisas de Richardson et al. (1991), McNally et al. (1997), Holt-Reynolds (2000), Minor et al. (2002), Tercanliouglu (2001) e Coradim (2008).

Portanto, as entrevistas (Apêndices B, C, D e E) com os sujeitos da pesquisa foram realizadas segundo sua disponibilidade e gravadas em vídeo.

Os registros orais foram transcritos, tomados os seguintes procedimentos de preparação dos dados e/ou fazendo uso destas marcações:

1. substituição dos nomes dos alunos-professores por pseudônimos;
2. numeração de linhas;
3. identificação de data, horário, início e final da gravação;
4. informação sobre a audibilidade da gravação;
5. identificação do tipo de instrumento;
6. cabeçalho para identificação de entrevista;
7. (inint.): palavras que não foram compreendidas
9. (corte): corte na gravação;
10. (...): marcas de hesitação do respondente.

Algumas respostas, ao serem lidas nas transcrições das entrevistas, demandaram coleta de dados adicionais, o que fiz enviando questões por *e-mail* (Apêndice F) aos participantes, para esclarecimento das respostas obtidas nas entrevistas, visto que os participantes não possuíam tempo disponível para outra entrevista.

A cognição, aqui entendida como pensamento, expressa por meio da linguagem escrita e oral, compôs a unidade de análise. Como mencionado anteriormente, a cognição possui um papel importante na aprendizagem dos indivíduos, no seu desenvolvimento, ou crescimento, ao passo que ela pode filtrar as experiências particulares e determinar o que e como esse sujeito aprende (REIS, 2005, p.40). Por isso, assim como em uma gama de estudos sobre aprendizagem, por meio da cognição, esta investigação toma como possível essa escolha. Diversas pesquisas já foram conduzidas no sentido de compreender as mudanças das cognições de professores antes e depois de um determinado período (TILLEMA,

1998; HOLT-REYNOLDS, 2000; WRAY, 1993; FARRELL, 2001); outras investigações foram realizadas sobre a relação da cognição com a aprendizagem dos professores, tendo como base os pontos de vista dos próprios envolvidos (MCNALLY; COPE; INGLIS, 1997; ANTONEK et al., 1997; RAYMOND, 2002; MORINE-DESHIMER, 2003; FANG; ASHLEY, 2004).

O Quadro 3, a seguir, apresenta as perguntas de pesquisa, assim como a unidade de análise e seus respectivos instrumentos de coleta de dados.

PERGUNTAS DE PESQUISA	UNIDADE DE ANÁLISE	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
1. Que entendimento(s) de leitura crítica os alunos possuem antes da intervenção pedagógica?	Cognição (pensamento) expressa por meio de linguagens oral e escrita.	Entrevista semiestruturada gravada em áudio. Questões abertas enviadas por <i>e-mail</i> .
2. Que entendimento(s) de leitura crítica os alunos demonstram depois ²⁰ da intervenção pedagógica?		
3. Que papel(éis) o(s) recurso(s) (humanos e materiais) da disciplina especial desempenhou(aram) na constituição de visão de leitura dos alunos?		

Quadro 3: Perguntas de pesquisa, unidades de análise e instrumentos.

É importante salientar, uma vez mais, que a linguagem e as interações que realizamos fazendo uso dela não são neutras; o leitor precisa compreender que, nesta pesquisa, como em qualquer outra, a relação pesquisador-sujeito não se pressupõe neutra. Entretanto, os participantes não possuíam quaisquer empecilhos para que não expressassem suas reais opiniões, afinal, eles não estavam mais

²⁰ O termo “depois” compreende o desenvolvimento da leitura crítica do aluno durante e depois da intervenção pedagógica.

vinculados à disciplina e, por isso, poderiam sentir-se à vontade para emitir qualquer tipo de declaração ou juízo de valor.

2.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados combinou as abordagens indutiva e dedutiva, o que foi feito conjuntamente por mim e por minha orientadora, com os dados de dois dos quatro participantes, com vistas a validade das interpretações. Os dados dos demais entrevistados foram analisados somente por mim.

Primeiramente, fizemos, individualmente, a leitura das transcrições dos dados de uma participante apenas, marcando os trechos que forneciam respostas para cada pergunta de pesquisa. Em seguida, comparamos os trechos que havíamos destacado. Com esse procedimento, pude garantir uma segurança inicial na leitura dos dados. Então, dei prosseguimento ao exame das transcrições dos demais participantes, contando, daí, com o suporte²¹ de quatro estudantes do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, que também indicaram os trechos nos quais eu encontrara elementos para responder às perguntas de pesquisa.

Cercados os trechos potenciais para respostas, a primeira análise resultou em uma grade com categorias emergentes (Apêndice G), que serviu para a análise dos dados de um segundo participante (Apêndice H). À medida que novas categorias surgiram, elas foram destacadas e, também, procuradas nos dados dos demais participantes, portanto dedutivamente (Apêndice I e J). Para critério de comparação, utilizei uma grade com a justaposição das categorias emergentes de cada entrevistado (Apêndice K).

Nesse processo de análise, verifiquei que, na entrevista de um participante, houve termos que não eram suficientemente esclarecedores ou que poderiam causar interpretações diversas. Por esse motivo, enviei-lhe um *e-mail* para que elucidasse tais declarações (Apêndice F). Após responder o *e-mail*, pude constatar

²¹ Considero esse procedimento anterior à elaboração de categorias analíticas como sendo, também, uma forma de triangulação.

que tais respostas propiciaram uma melhor interpretação dos excertos obtidos na entrevista.

Em seguida, procedi à análise, dividindo-a em duas seções: a primeira com as categorias comuns entre os sujeitos e a segunda, com as categorias individuais. Para tal análise, foram escolhidos dois excertos mais expressivos de cada sujeito para exemplificação de cada categoria analítica. Por fim, segui com a síntese dos resultados. No capítulo de apresentação da análise, o leitor pode ter a correta impressão de que alguns dados são analisados repetidamente. A razão disso é que, a fim de não desmembrar o excerto, fazendo com que este perdesse seu sentido, optei por mantê-lo o mais compreensível possível. Com isso, ocorre que, em algumas partes de excerto, coexista outra categoria, também analisada oportunamente, onde o mesmo trecho será utilizado novamente como exemplo. Com o propósito de atentar o leitor para a sentença exata que será analisada, faço uso do recurso sublinhado como marca gráfica para esse fim.

A opção por não realizar a análise das formas linguísticas deve-se ao fato de que a Linguística Aplicada abriga importantes contribuições de pesquisa, as quais enfocam a educação de professores em pré-serviço (GIMENEZ, 1994; REIS, 2005; EL KADRI, 2010) e em serviço (CORADIM, 2008, AUDI, 2010) e que não exploram e também não discutem os dados linguisticamente. Já outros pesquisadores preferem o caminho linguístico (GAMERO, 2011; PASSONI, 2010; TONELLI, 2005; CAMARGO, 2007; CRISTÓVÃO, 2002). Sendo, pois, que a Linguística Aplicada oferece esses possíveis caminhos, esta pesquisa concentra-se na análise de conteúdo e não nos aspectos linguísticos.

2.6 TRIANGULAÇÃO POR INSTRUMENTOS HUMANOS

De modo a prestar contas ao leitor de como as interpretações desta pesquisa têm sustentação, adotei o procedimento de triangulação por Instrumentos Humanos (REIS, 2008b). De acordo com Reis (2008b), a triangulação é importante porque, antes de passar às fases seguintes de análise, é preciso assegurar a consistência das primeiras interpretações. Esse processo é utilizado a fim de conferir rigor à

pesquisa, permitindo que as interpretações da pesquisadora fossem escrutinadas por outros. Segundo Reis (2008b), a intersubjetividade de uma pesquisa deve possuir suporte metodológico, prestando “contas ao leitor de como se garantiu que interpretações emergentes têm robusta ou ao menos suficientes interpretações” (REIS, 2008b, p. 97).

Ao contrário do que possa parecer, a triangulação por Instrumentos Humanos não é um método positivista; ela coaduna-se com pressupostos fundadores do Letramento Crítico, pois admite a existência de outras interpretações, e coloca a interpretação do pesquisador como apenas uma das possibilidades de se entender os dados do estudo em questão. Ainda, se houver discordância das interpretações iniciais do pesquisador, este tem a possibilidade de refazer suas análises. Tal triangulação consiste na elaboração, na aplicação e na análise dos resultados colhidos por uma ferramenta de triangulação (doravante FT) (Apêndice L). O objetivo da FT é conhecer o grau de consistência das interpretações da pesquisadora, verificando a extensão de *consistência*, *divergência* e *alternatividade* de interpretações, a partir da interpretação de outros. A categoria *consistência* surge quando são dadas respostas idênticas à do pesquisador para um mesmo excerto. Já a *divergência* acontece quando há respostas diferentes da análise preliminar do pesquisador. A *alternatividade* ocorre quando apenas alguns trianguladores discordam da interpretação do pesquisador, sendo eles em número menor do que aqueles que concordaram.

Nesta pesquisa, elaborei uma FT consistindo de blocos de exercícios de interpretação, em que cada bloco correspondia a uma pergunta de pesquisa.

Os trianguladores foram delimitados ao número de cinco (número ímpar, para não haver empate). Meu critério para formar tal grupo de trianguladores foi o de alunos da pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (tanto de Mestrado quanto de Doutorado), de modo que o grupo fosse homogêneo, possuindo o mesmo nível de instrução e pertencentes ao mesmo curso, para que compreendessem os termos utilizados. Pedi o auxílio desses cinco alunos, que prontamente se dispuseram a realizar os procedimentos necessários à triangulação.

Os trianguladores relacionaram cada excerto (retirado das entrevistas dos sujeitos) à sua provável categoria. Os blocos de exercícios eram divididos de acordo

com as perguntas de pesquisa, sendo que a segunda pergunta possuía dois blocos de atividades, visto que abrigara um número maior de categorias. Em seguida, foram numeradas cinco categorias, como, por exemplo: 1) resistir; 2) ir além da aparência; 3) preocupar-se com as consequências; 4) aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social; 5) posicionar-se diante de uma ideia pré-existente. Na sequência, abaixo das categorias, havia cinco excertos que os trianguladores deveriam relacionar às categorias dadas. Esses excertos foram escolhidos pelo seu caráter de clareza, ou seja, eles eram os mais representativos de cada categoria.

Como resultado da triangulação (Apêndice M), obtive um total de 76,6% de *consistência*, 0% de *divergência* e 23,3% de *alternatividade*. Em virtude disso, todas as interpretações da pesquisadora foram mantidas, mesmo aquelas que obtiveram percentual de alternatividade, isso porque tal percentual foi baixo, comparado ao resultado das afirmações que se mostraram totalmente consistentes.

2.7 ÉTICA

Neste estudo, a definição de ética adotada é aquela que a considera como princípios morais básicos para a realização de uma pesquisa. Sobre essa questão, algumas medidas foram realizadas de modo a garantir a validade e a confiabilidade da coleta e da análise dos dados, a fim de que este processo fosse concluído.

O cuidado com o outro é a questão central dos princípios éticos aqui utilizados. Tal cuidado concentrou atenção especial as vozes dos sujeitos, a partir do momento em que as entrevistas foram transcritas de maneira fidedigna aos seus relatos.

A fim de endossar tal aspecto, será apresentado, no capítulo final, o modo como esses estudantes reagiram ao receberem a análise das entrevistas cedidas por eles. Esse procedimento é importante para que os participantes possam zelar por suas vozes e emitir opiniões e julgamentos sobre o trabalho da pesquisadora, contribuindo para o enriquecimento do estudo.

3 RESULTADOS

Neste capítulo, apresento as análises das interpretações dos alunos-professores inseridos neste estudo em relação à atividade de leitura crítica. A seção é dividida conforme as perguntas de pesquisa e, por conseguinte, pelas concepções de cada sujeito: primeiramente, as categorias em comum e, em seguida, aquelas que são individuais, para enfoque às concepções de cada participante. Tais categorias, nas quais se inserem as interpretações, estão exemplificadas com um ou dois excertos que melhor se adequam a cada uma e a cada participante da pesquisa. As categorias exemplificadas por apenas um excerto referem-se a casos em que este é o único que se insere na categoria. Em alguns casos, um mesmo excerto é bivalente, pois aplica-se a mais de uma categoria, o que justifica o uso repetido de alguns deles no curso da apresentação de resultados.

Após criação das categorias, reuni-as em dois temas maiores: Leitura Crítica e Letramento Crítico. A primeira refere-se às cognições dos alunos-professores antes da intervenção pedagógica; a segunda, às cognições destes após a disciplina especial.

3.1 COGNIÇÕES EM COMUM ENTRE OS ALUNOS-PROFESSORES

3.1.1 Leitura Crítica antes da Intervenção Pedagógica

As cognições dos sujeitos referentes ao seu entendimento de leitura crítica antes da intervenção pedagógica classificam-se nas seguintes temáticas²²: *ir além da aparência; resistir; preocupar-se com as consequências; aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social; posicionar-se diante de uma ideia pré-existente; e detectar e/ou apontar fragilidades.*

²² Apêndices G, H, I e J.

Essas cognições sobre Leitura Crítica dos alunos-professores pareciam mesclar características da conceituação trazida por autores dos anos 1960, isto é, baseadas em uma visão de validação da autoridade do autor. Elas também pareciam possuir conhecimento de conceitos indicativos de pesquisas mais recentes.

A categoria *ir além das aparências* foi a única compartilhada por dois sujeitos, Ana e Denis. As afirmações da aluna-professora sobre o que acreditava ser consciência crítica da linguagem antes de cursar a disciplina especial trazem pistas para essa categoria de análise, conforme apresentado a seguir:

[...] aprender a analisar tudo que está por trás da linguagem, por trás das figuras, por trás das representações, não só o que era explícito mesmo [L11-13].

Eu acredito que saber mais sobre o que estava por trás mesmo, não aceitar prontamente o que era passado, então saber se tinha alguma influência social, política, econômica, saber disso mesmo [L38-40].

A entrevista de Denis também colaborou para a criação dessa categoria, pois, nela, o aluno-professor afirmou que:

[...] sabia que ler criticamente era ler entre as linhas, mas eu nunca tinha pensado nisso mais a fundo [L24-25].

Os dois participantes concordam que, para ler criticamente, é necessário ir além das aparências, buscar o significado que está escondido nas palavras. De acordo com Fairclough (1995), existe uma relação íntima entre o desenvolvimento da consciência crítica de uma pessoa e o desenvolvimento de suas próprias capacidades linguísticas e práticas. Os trechos anteriores mostram que, antes da intervenção pedagógica, esses dois alunos-professores possuíam algumas pistas e pré-conceitos sobre o que era ler criticamente e desenvolver consciência crítica da linguagem, isto é, tais concepções estavam parcialmente elaboradas, o que demonstra a necessidade de que fossem aperfeiçoadas, afinal, como Denis

mencionou, ele não possuía conhecimentos mais aprofundados acerca do que era ler criticamente.

3.1.2 Leitura Crítica depois da Intervenção Pedagógica

Perante as categorias emergentes para essa segunda pergunta de pesquisa, optei por agrupá-las segundo as características do Letramento Crítico, pois existem indícios de que, após cursarem a disciplina, os alunos-professores passaram de uma concepção de Leitura Crítica (com base na validação da autoridade do autor) para concepções de Letramento Crítico, sendo este último termo compreendido por mim como um âmbito maior que engloba a primeira denominação, como já mencionado anteriormente.

As cognições de leitura crítica que os alunos-professores passaram a adquirir durante a disciplina e como esta prática se concretizou ao fim do curso sintetizam-se pelas categorias de análise (que se repetem entre os sujeitos) a seguir: *resistir; explorar além da superfície; preocupar-se com as consequências; ir além da aparência; aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social; ativar o pensamento independente na construção de sentido; promover o dialogismo; ler a realidade que o cerca; e ler além da forma escrita.*

A categoria de análise *resistir* foi reproduzida na fala de três sujeitos: Ana, Bela e Caio. A primeira admite que a intervenção pedagógica causou impacto diante de seu modo de agir como cidadã e aluna- professora, pois ela aprendeu a se defender dos discursos que a cercam e a se opor, quando necessário:

[...] você aprende a se questionar sobre o que estão te falando, se você realmente acredita naquilo ou não e porque você vai ou não de acordo com o que é passado [L93-95].

[...] não se deixar levar pelo que é dito [L107].

Bela, por sua vez, ao cursar a disciplina, apreende o caráter de resistência, quando julga necessária uma leitura mais aguçada:

[...] você não pode ler só aquilo que tá no papel e achar assim... não, é isso que tá dizendo e pronto e acabou, tem algo por trás [L24-25].

O terceiro sujeito apresenta o fato de resistir relacionado às mudanças em sua maneira de ler:

[...] você não consegue mais ser superficial [L119].

[...] você fica com um monte de... com várias preocupações que não existia antes e você começa a analisar toda a produção que você vê [L123-124].

Freire (1978) postula que, como foi citado pelos alunos-professores, o fato de resistir é uma forma de os oprimidos recuperarem sua humanidade, de se libertarem. Para isso, os oprimidos precisam superar-se e agir a partir de uma reflexão crítica. Para Wallace (1995), a resistência é uma preparação para o desafio, e a leitura crítica é inevitavelmente composta por graus diferentes de resistência do leitor. Portanto, é possível reconhecer que os participantes, mediante situações de leitura que eles considerassem tendenciosas, passaram a ser capazes de tomar uma posição de indagação, para que, desse modo, não aceitassem todas as informações de forma passiva. Além disso, todos nós passamos por algum momento de nossas vidas, por situações em que nos encontramos na posição de oprimidos, inclusive quando lemos, existem questões de hierarquia que nos colocam neste aspecto. Por isso, a resistência torna-se, então, uma ferramenta para lutar contra as desigualdades, e a leitura crítica exige que tenhamos essa pré-desconfiança acerca do que lemos. Como mencionado por Caio, atualmente, ele possui uma série de preocupações ao ler, das quais, antigamente, não tinha consciência. Bela, por exemplo, também confirma que não é satisfatório ler e aceitar tudo que nos é imposto; para ela, é necessário investigar. Ana, por sua vez, revela o caráter de

resistência na leitura, ao mencionar que não devemos nos deixar influenciar por tudo que é dito; para ela, é preciso autoquestionar-se.

Explorar além da superfície foi uma categoria recorrente para todos os participantes. Nela, os alunos-professores expressaram sua preocupação com uma leitura rasa, que não examina a fundo o conteúdo exposto.

Ana, por sua vez, passou a criar uma visão mais utilitária para essa leitura minuciosa, a partir dos conteúdos ensinados durante as aulas:

Eu tive a impressão que nós podemos analisar de uma forma muito mais profunda coisas muito simples [L55-56].

Bela faz uso desse termo diversas vezes em seu discurso, como, por exemplo, ao ser perguntada sobre seu entendimento de leitura crítica como futura professora e de que modo conceituaria, atualmente, tal termo:

[...] eu acho que como professora eu penso também que o aluno tem que desenvolver o espírito crítico dele, sabe, procurar ir além, procurar não só ficar ali, né, só observando o oceano, ele tem que se aprofundar, ele tem que mergulhar [L144-146].

É procurar ler entre as entrelinhas, é isso? Ler cada vírgula, os pontos de reticências, tudo, pra mim é analisar tudo, desde o que tá ali, analisar a fundo, tudo [L199-200].

Na entrevista de Caio, *explorar além da superfície* é identificada através da interpretação que o participante faz de consciência crítica da linguagem e da mudança de seu papel de aluno-professor após cursar a disciplina especial. Pude identificar que Caio adquiriu uma preocupação em ler além do que se pode ver e em querer repassar essa ideia:

Eu entendo que Consciência Crítica da Linguagem é você saber que todo texto, toda produção ela tem um porquê de existir e às vezes o porquê de existir não é o primeiro porquê que aparece lá, talvez existam outros porquês e nem sempre esses porquês são claros [L83-86].

[...] você vê uma coisa e acha que é aquilo, mas não é só aquilo, eu acho que todos deveriam ter essa consciência de que uma coisa pode ser mais do que só aquilo [L112-114].

O entrevistado Denis extrapola o sentido de *explorar além da superfície*, pois, adicionado à importância desta ação, ele pondera a falta de utilidade de uma leitura que não possua tal criticidade:

[...] eu acho que a leitura que não vê o texto como uma prática social, que é uma leitura morta, passiva já não serve mais para os dias de hoje e eu realmente acho que ela pode contribuir num sentido muito maior, no sentido de transformar pessoas, vamos dizer assim, pensantes que são capazes de mudar o mundo [L103-107].

Portanto, essa categoria, revela que os alunos-professores apreenderam o sentido de que a leitura “é uma atividade situada socialmente, primeiro, por causa das experiências sociais e do contexto social que forma o jeito que lemos, e segundo, porque os textos refletem e reforçam o contexto social de onde ele foi criado” (WALLACE, 1992, p. 67). Esses estudantes, em outras palavras, perceberam o poder de um discurso e, por isso, veem a necessidade de explorá-lo a fundo. Ainda nesse sentido, eles foram capazes de inferir que, para que a leitura crítica e a consciência crítica da linguagem sejam efetivamente realizadas, é importante que haja uma análise profunda de tudo que envolve a criação de um texto, desde seus objetivos, passando pelas influências que cercam a pessoa que o escreve, até a compreensão dos aspectos de disseminação e impacto desse texto perante a sociedade.

A categoria *preocupar-se com as consequências* apareceu nas entrevistas de Bela e Caio.

Bela se encaixa nessa categoria por expressar certa inquietação sobre a relação do seu papel como aluna-professora e a leitura crítica.

[...] Eu acho assim que o professor não é só aquele que ensina ou aquele que transmite conhecimento, eu acho que o professor também tem o papel importante de instruir, de fazer o aluno refletir sobre as coisas, sabe, não só

a matéria, mas o que acontece ao seu redor. Então eu acho que o verdadeiro professor é esse, não só o que se prende a matéria, mas que também ensina o aluno as coisas da vida, sabe, que faz, “oh pensa”, “que tal jornal o prefeito falou que vai fazer tal coisa, não sei o quê, não sei o quê... ah, que tá falando sobre...” sabe? Então tem que ter o desenvolvimento crítico, olha aquilo e falar: “Não, tem alguma coisa por trás, será que é isso mesmo, o que tal pessoa tá querendo dizer com isso?” [L163-170].

Ao agir dessa maneira, Bela demonstra que o uso da mediação, como advoga Vygostky (1991), é um elemento essencial para a tomada de consciência por parte dos alunos. Através dela, é possível auxiliar o desenvolvimento das “funções em vias de maturação” (VYGOTSKY, 1991, p. 104). Bela preocupa-se com os resultados de um ensino voltado à abordagem crítica, em que o professor encoraja em seus alunos o pensamento e a reflexão críticas sobre suas leituras.

Caio participa desta seção, pois, ao sintetizar o significado que ele possui de consciência crítica da linguagem após a disciplina, menciona o ato de ler e seus efeitos posteriores.

[...] qual eram os interesses naquela produção e como que aquilo vai afetar as pessoas, vai afetar você, realmente ver além do que você via antigamente [L151-153].

Para Fairclough (1995), é principalmente no discurso que o consentimento é adquirido, ideologias são transmitidas, e práticas, significados, valores e identidades são ensinados e aprendidos. Dessa forma, é possível perceber que, se o que Caio diz é o que pensa, suas cognições revelam seu entendimento de que essas influências que partem do discurso, na vida social, podem causar manipulação e alienação. Ele demonstra-se preocupado com os efeitos que uma leitura acrítica pode causar.

A categoria seguinte é *ir além da aparência*, a qual foi encontrada nas falas de Bela, Caio e Denis. Todos mencionaram que, após a intervenção pedagógica passaram a ler criticamente não somente textos escritos, mas, também, imagens, falas, discursos, etc. Por meio disso, exercitaram seu olhar crítico sobre os

conteúdos e se acostumaram a não se satisfazerem com o básico, mas, sim, procurar ir além.

Em diversos momentos da entrevista semiestruturada, ao ser questionada sobre o que aprendeu com a disciplina, quais as definições de leitura crítica e de consciência crítica da linguagem, as cognições de Bela apontam o ato de praticar uma leitura cuidadosa de fatos, de textos e de atitudes.

[...] eu sei que depois disso que eu só comecei a ver esse negócio de Consciência Crítica, de ver o lado crítico assim, eu sei que tudo que eu olho eu vejo algo por trás, tudo, tudo, ou o que você fala... ah, eu já acho que tem algo por trás, eu vou procurar saber aquilo. Se eu leio um texto eu não deixo mais passar despercebido, eu vou atrás, vejo [L116-120].

O que eu aprendi? Uma palavra clássica, uma frase clássica: quem ganha e quem perde. Por exemplo, se você publica algum texto ou alguma matéria e eu recebo pra ler, eu tenho sempre que perguntar: quem ganha e quem perde com isso. Quem ganha é que tá sendo publicado, quem perde também, quem tá lendo ou vice-versa. Procurar ir atrás, despertar a criticidade [L174-178].

Para Caio, o conceito de *ir além da aparência* possui uma similaridade com *explorar além da superfície*, isso porque o aluno-professor expressou em alguns trechos as duas categorias. Para ele, *ir além da aparência* trata-se de procurar identificar relações de poder, de enxergar algo antes imperceptível:

[...] o fato de você conseguir extrair de um texto o que aquele texto quer dizer pra você, né? o porquê ele foi escrito... tem até uma coisa que eu sempre falo: "Quem ganha e quem perde com isso", né, o porquê que ele foi produzido [L94-96].

[...] você ler um texto, na verdade não só um texto, mas você analisar, por exemplo, um discurso, você analisar, por exemplo, uma propaganda e você ver todo o porquê, como foi produzido, o porquê foi produzido, qual eram os interesses naquela produção e como que aquilo vai afetar as pessoas, vai afetar você, realmente ver além do que você via antigamente [L149-153]

Ao ser questionado sobre o que é ler criticamente, Denis revelou que, após cursar a disciplina, passou a se questionar mais ao ler:

[...] O que é o ler criticamente? Por exemplo, artigos, propaganda, porque eu acho que a leitura crítica, pensamento crítico é o primeiro passo para o Letramento Crítico. O que é o Letramento Crítico? É o pensamento crítico, só que num ar muito maior, é a gente viver criticamente, é assistir televisão criticamente, ouvir música. E eu acho que a primeira coisa que me vem à cabeça quando eu leio um texto, uma imagem, seja lá o que for, é o que porque aquilo lá é assim? Por que o autor fez aquilo e não de outro jeito? E eu acho que a disciplina contribuiu nesse sentido [L114-120].

Nesse sentido, percebi que os alunos passaram a se preocupar com a natureza dos textos e, também, com a natureza do processo de leitura, como aquiesce Wallace (1995). Ir além da aparência para os alunos-professores caracterizou-se por descobrir que a leitura crítica pode acontecer em qualquer ambiente e não precisa ser, necessariamente, um texto escrito; pode constituir-se por falas, imagens, gestos e todos esses sentidos passaram a ser analisados por eles durante e após a disciplina, fato que sugere que os alunos-professores aprenderam a investigar as reais intenções dos produtores e de suas produções.

A classe *aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social* permeia o discurso de todos os participantes da pesquisa. Eles relacionaram a leitura crítica ao fato de transcender a leitura de textos escritos, como mencionado anteriormente, mas o que caracteriza esta categoria é a ação evocada de ler textos que estão presentes no cotidiano, como contas, propagandas, filmes, artigos, notícias, etc.

A participante Ana recordou-se de uma atividade realizada com a conta de luz e mencionou sua surpresa quando descobriu que esse tipo de gênero textual também pode ser lido de forma crítica. A estudante percebe, agora, com mais consciência, a existência de discursos manipuladores em textos de circulação social.

[...] o quanto uma conta de luz pode ter muita coisa embutida que você nunca parou pra pensar. Então, isso foi o legal que acabou expandindo ainda mais o que eu já sabia [L56-58].

Ela, ainda, dá importância a outras atividades realizadas com esse mesmo propósito:

[...] ao invés de ficar focada em jornal, em revista, poder trabalhar com uma conta de luz, poder trabalhar um anúncio. Então eu acho que foi o mais importante assim de tudo [L87-89].

Essa atitude de Ana diante da ampla gama de gêneros textuais que podem ser interpretados de maneira crítica vai ao encontro do posicionamento de Wallace (1995), que considera os gêneros úteis para os alunos, pois gêneros textuais são subjacentes às discussões sociais e ideológicas. A questão do gênero é bem marcada no discurso de Ana, o que demonstra que esses dois conteúdos – leitura crítica e gêneros textuais – podem caminhar juntos e contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem em seus leitores. Afinal, os gêneros circulam na prática social, estão em constante contato com a população, são atuais, disseminam informações essenciais para a vida das pessoas e apresentam, em suas estruturas, fins específicos, o que pode ser analisado criticamente.

Bela, por outro lado, não fez referência às atividades feitas em sala de aula, porém, demonstrou que apreendeu este caráter da leitura crítica, pois, em uma de suas repostas, exemplificou usando o jornal, que se classifica em um texto da prática social.

Então eu acho que o verdadeiro professor é esse, não só o que se prende à matéria, mas que também ensina o aluno as coisas da vida, sabe, que faz, "oh pensa", "que tal jornal o prefeito falou que vai fazer tal coisa, não sei o quê, não sei o quê... ah, que tá falando sobre..." sabe? Então tem que ter o desenvolvimento crítico, olha aquilo e falar: "Não, tem alguma coisa por trás, será que é isso mesmo, o que tal pessoa tá querendo dizer com isso?" [L166-170].

Nesse trecho da entrevista de Bela, pude constatar o que Penycook (2001, p. 102) sugere como uma maneira de ensinar língua estrangeira: as lições devem partir de uma exploração crítica do contexto em que os alunos estão inseridos, ao invés de conceitos *a priori* do que eles precisariam saber. Bela exemplifica o uso do jornal como uma forma de ativar o pensamento crítico por meio de textos da prática social, isto é, como uma maneira de incitar a aprendizagem de língua estrangeira através

de textos que fazem parte do meio em que o aluno vive, com conteúdo que o interesse e que ele previamente conhece e compreende.

O aluno-professor Caio evoca a leitura crítica de textos da prática social, demonstrando indignação diante de textos que, antes da intervenção pedagógica, não leria criticamente:

[...] você não consegue mais ser superficial e às vezes você tá lendo um jornal, como aconteceu recentemente, você fica revoltado: “Não acredito que essa pessoa falou isso”, ele não sabe o que tá falando, ou se ele sabe ele sabe superficial, mas ele tá usando esse discurso, aí você diz: “Nossa, alguém vai ler isso? Alguém vai acreditar que é assim?” Então você fica com um monte de... com várias preocupações que não existia antes e você começa a analisar toda a produção que você vê, e nossa! Como isso é permitido, como isso acontece? Tá lá, sempre teve e você num viu [L119-125].

[...] você ler um texto, na verdade não só um texto, mas você analisar, por exemplo, um discurso, você analisar, por exemplo, uma propaganda e você ver todo o porquê, como foi produzido, o porquê foi produzido, qual eram os interesses naquela produção e como que aquilo vai afetar as pessoas, vai afetar você, realmente ver além do que você via antigamente [L149-153].

A cognição de Caio pode ser comparada às reflexões de Green (2001, p. 10), ao passo que este autor afirma que as abordagens críticas fornecem potencial para “os alunos compreenderem como a linguagem funciona, a maneira na qual diversos indivíduos e grupos usam o letramento para seus próprios fins, e as razões por trás de tais usos”²³. O discurso do aluno-professor mostra exatamente esse alerta perante a leitura de textos da prática social que, anteriormente, passavam despercebidos; o sujeito despertou em si o leitor crítico e entendeu os elementos que a autora citada evoca. Além do mais, Caio revela sua mudança como leitor; como era antes (“exemplo superficial”) e como passou a ser depois da disciplina, isto é, capaz de ler textos da prática social de forma crítica (“fica revoltado; com várias preocupações que não existia[m] antes).

Para Denis, *aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social* surge como um sinônimo de consciência crítica da linguagem e leitura crítica, pois o entrevistado não enxerga essa ação e esses conceitos separadamente:

²³ “[...] students to understand how language works, the ways in which various individuals and groups use literacy to their own ends and the reasons behind such use” (GREEN, 2001, p. 10).

[...] O que é o ler criticamente? Por exemplo, artigos, propaganda, porque eu acho que a leitura crítica, pensamento crítico é o primeiro passo para o Letramento Crítico. O que é o Letramento Crítico? É o pensamento crítico, só que num ar muito maior, é a gente viver criticamente, é assistir televisão criticamente, ouvir música. E eu acho que a primeira coisa que me vem à cabeça quando eu leio um texto, uma imagem, seja lá o que for, é o que porque aquilo lá é assim? Por que o autor fez aquilo e não de outro jeito? E eu acho que a disciplina contribuiu nesse sentido [L114-120]

Segundo Clark (1992), essa categoria enfatiza a importância de que os alunos adquiram consciência crítica da linguagem e aprendam a ler criticamente por meio da interpretação e da produção da linguagem real, isto é, não de textos fabricados pelos professores, mas, sim, textos que estejam relacionados ao seu cotidiano. Essa prática oferece ao estudante o real objetivo das convenções linguísticas de um texto e o faz decidir sobre como lidar com elas.

A categoria seguinte foi nomeada *ativar o pensamento independente na construção de sentido*. Nessa categoria, os sujeitos expressaram dois pontos fundamentais. O primeiro trata do desenvolvimento da leitura crítica em si mesmos, a capacidade de exercerem uma leitura crítica sozinhos. A segunda aborda o fato de poderem, também, usufruir o conhecimento apreendido nas aulas da disciplina especial, a ponto de colocá-lo em prática dentro de sala de aula, ao instruir seus alunos a pensarem criticamente em língua inglesa, tendo em vista seus papéis de alunos-professores. Tal classe aparece nos dados de todos os integrantes da pesquisa.

A aluna Ana argumenta o benefício da disciplina especial no que diz respeito à didática do professor em sala de aula, como ele pode ensinar ao aluno as maneiras de realizar uma leitura crítica:

Agora eu vejo principalmente como futura professora, que tem como expandir muito mais os textos que nós temos, por mais que às vezes seja um texto simples ou uma figura muito simples tem como fazer os alunos refletirem muito mais sobre isso [L74-76].

Eu acho que foi importantíssimo assim, exatamente por saber explorar e trazer do aluno para professor, não ficar apenas no professor dando as coordenadas e passando o entendimento, de trazer o que o aluno já sabe, a forma que ele sabe e levantar diferentes pontos de vista, foi o mais interessante [L79-82].

Bela mencionou o papel do professor ao ensinar leitura crítica e os modos de despertar essa criticidade nos estudantes e, também, realçou as competências necessárias para o desenvolvimento da consciência crítica da linguagem.

Eu acho assim que o professor não é só aquele que ensina ou aquele que transmite conhecimento, eu acho que o professor também tem o papel importante de instruir, de fazer o aluno refletir sobre as coisas, sabe, não só a matéria, mas o que acontece ao seu redor. Então eu acho que o verdadeiro professor é esse, não só o que se prende a matéria, mas que também ensina o aluno as coisas da vida, sabe, que faz, “oh pensa”, “que tal jornal o prefeito falou que vai fazer tal coisa, não sei o quê, não sei o quê... ah, que tá falando sobre...” sabe? Então tem que ter o desenvolvimento crítico, olha aquilo e falar: “Não, tem alguma coisa por trás, será que é isso mesmo, o que tal pessoa tá querendo dizer com isso?” [L163-170].

Eu acho assim, a partir do momento que você sabe como, que você desperta o espírito crítico você também tem a capacidade de produzir um texto crítico e você produzir um texto crítico você também vai brincando com a linguagem, de diferentes formas, você pode persuadir alguém, você quer convencer alguém o que você quer, do que você acredita, você pode mostrar o que é certo, o que é errado. Então eu acho assim, em cima disso, Consciência Crítica da Linguagem seria não só como escrever, mas também o que tá ali, o que tá escrito, saber entender, interpretar as palavras em si no geral. Isso eu guardei na cabeça [L205-212].

Os discursos das alunas-professoras são compatíveis com o pensamento de Wallace (2003), que considera indispensável a mediação do professor em sala de aula para que haja o amadurecimento da consciência crítica da linguagem. Segundo a autora, “o processo de desenvolvimento de poder envolve o professor como mediador entre o produtor do texto ou autor, o texto e os estudantes” (WALLACE, 2003, p. 9). Por isso, para que, ao ler criticamente, haja ativação do pensamento independente, é necessário, anteriormente, o auxílio de um par mais experiente, que possa ensinar os caminhos a percorrer, a fim de que a leitura crítica possa ser realizada sozinha e de maneira efetiva.

O entrevistado Caio aponta as mudanças em seu comportamento como aluno-professor e exemplifica o seu modo de agir:

E hoje eu percebo assim que mesmo se eu estou lendo alguma coisa, automaticamente eu tento passar pro aluno, passar não, despertar nele

essa leitura crítica, seja porque eu penso assim que a gente não deve entregar as coisas, mas sim passar para o aluno caminhar sozinho, pelo menos é o que eu penso, né. Sempre que eu estou lendo alguma coisa que eu vejo alguma coisa diferente eu falo assim: “Pessoal, você observaram esse texto? Vocês conseguem ver alguma coisa além do que tá aqui?” Isso é uma constante, sempre eu estou dando aula eu penso nisso. Então como professor, com certeza eu vou carregar isso [L99-106].

Denis refere-se à sua construção de pensamento independente, ao ponto em que ele tira suas próprias conclusões:

Depois disso eu comecei a ver o texto como sócio-histórico culturalmente situado como prática social, como forma de manipulação do poder, eu vejo que o texto beneficia alguém sempre, alguém sempre sai perdendo com isso, basicamente é isso [L79-82].

Esse trecho de Denis aplica-se aos pensamentos de Freire (1981, p. 9), o qual compreende que o estudo de um texto deve analisar quem o produziu, percebendo, assim, o “condicionamento histórico-sociológico do conhecimento”.

A mesma categoria ainda demonstra que os alunos-professores podem ter incorporado a prática da leitura crítica ao cotidiano. De acordo com Simmons (1968), considera-se que o indivíduo tenha alcançado transformação quando “ler se tornou uma atitude, tanto quanto uma habilidade” (SIMMONS, 1968, p. 178). Levando-se em conta que a disciplina teve carga horária de 75 horas, essa transformação parece ter acontecido em um curto espaço de tempo.

Promover o dialogismo surgiu no discurso de três entrevistados: Ana, Bela e Caio.

Para Ana, é necessário ouvir as vozes de outros de modo que propicie uma discussão que aborde posicionamentos diferentes e contribua para uma leitura crítica dentro de sala de aula. Além disso, a prática do diálogo, também, auxilia no desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem.

Então, não só você mesmo saber o porquê do seu posicionamento a favor ou contra, mas também incitar o conhecimento dos outros, saber os dos outros, juntar todos os pontos de vista e o porquê que cada um entende aquilo, porque não, eu acho que é por aí [L107-110].

Bela ressalta esta categoria ao elucidar os pontos que chamaram sua atenção durante a disciplina. Para ela, os debates realizados nas aulas proporcionaram o desenvolvimento de sua leitura crítica:

Observar a fala, o que tá por trás daquilo, levantar discussões, né, eu achei bem bacana [L103].

Caio, por sua vez, em um trecho já mencionado, participa da categoria *promover o dialogismo*, pelo fato de mencionar que, ao ensinar seus alunos, sempre faz com que eles pensem por si só e tenta estimular discussões. O aluno-professor confere esta prática ao aprendizado obtido por meio da disciplina especial cursada:

E hoje eu percebo assim que mesmo se eu estou lendo alguma coisa, automaticamente eu tento passar pro aluno, passar não, despertar nele essa leitura crítica, seja porque eu penso assim que a gente não deve entregar as coisas, mas sim passar para o aluno caminhar sozinho, pelo menos é o que eu penso, né. Sempre que eu estou lendo alguma coisa que eu vejo alguma coisa diferente eu falo assim: “Pessoal, você observaram esse texto? Vocês conseguem ver alguma coisa além do que tá aqui?” Isso é uma constante, sempre eu estou dando aula eu penso nisso. Então como professor, com certeza eu vou carregar isso [L99-106].

As cognições expressas pelos alunos-professores em relação a *promover o dialogismo* podem ser comparadas à Penycook (2001, p. 103), que acentua a necessidade de abrir “possibilidades para a participação, possibilidades para que diferentes linguagens, culturas e formas de conhecimento” tenham um papel pedagógico reconhecido. Para Ana, por exemplo, essa carência de diálogo entre aluno e professor precisa ser extinta, ao passo que o diálogo colabora para um melhor entendimento de como a linguagem funciona em diversos contextos. Já para Bela, as discussões em sala de aula durante o período que cursou a disciplina foram constatadas como uma das razões pela qual ela desenvolveu suas habilidades em leitura crítica. Caio, por sua vez, considera essa ação importante ao passo que a incorporou em suas aulas no contexto de estágio curricular obrigatório e demonstra uma pretensão de mantê-la em sua futura prática docente.

A próxima categoria é nomeada *ler a realidade que a/o cerca*. Nesta seção, todos os participantes teceram comentários sobre a influência da intervenção pedagógica em seu cotidiano, como a leitura crítica, atualmente, tornou-se um hábito.

Ana, por exemplo, faz referência a seu papel de estudante dentro de uma instituição de ensino, e reflete a respeito de como passou a fazer perguntas sobre seus próprios pontos de vista e a ser mais cautelosa nas suas tomadas de decisões:

[...] eu fiquei muito mais consciente de tudo que acontece ao meu redor, de tudo que é exposto pela mídia... até mesmo aqui na faculdade, você aprende a se questionar sobre o que estão te falando, se você realmente acredita naquilo ou não e por que você vai ou não de acordo com o que é passado [L92-95].

A aluna-professora Bela resume sua aprendizagem de modo que leitura crítica significa leitura além do texto, isto é, leitura da realidade:

Hoje tudo, tudo, eu aprendi que... todo mundo, independente se é formado ou não tem que ter uma consciência crítica a respeito das coisas que nos rodeia e... eu acho que é isso [L125-127].

A mudança de Caio com respeito ao seu desenvolvimento como leitor revela-se naquilo que considera leitura crítica além da sala de aula, isto é, no dia-a-dia. No excerto seguinte, Caio expressa sua indignação ao reagir a textos de sua prática social:

[...] você não consegue mais ser superficial e às vezes você tá lendo um jornal, como aconteceu recentemente, você fica revoltado: “Não acredito que essa pessoa falou isso”, ele não sabe o que tá falando, ou se ele sabe ele sabe superficial, mas ele tá usando esse discurso, aí você diz: “Nossa, alguém vai ler isso? Alguém vai acreditar que é assim?” [L119-123].

De acordo com Freire (1981), essa indignação revelada por Caio acontece quando há uma preocupação diante de algo que se lê. O leitor crítico, então, diante de reflexões mais aguçadas sobre um trecho preocupante, aprofunda-se criticamente em seu conteúdo, tornando-se isso um hábito. A análise crítica gera, também, uma sensibilidade aguda, uma permanente inquietação intelectual, um estado de predisposição à busca (FREIRE, 1981, p. 9).

Para Denis, a leitura crítica deve fazer parte de nossa rotina, por isso, o aluno demonstra que, após a intervenção pedagógica, tornou-se mais preocupado com todos os discursos que o circundam. Ele, também, refere-se à leitura crítica em um sentido que transcende o texto e diz respeito a um modo de se situar no mundo:

O que é o ler criticamente? Por exemplo, artigos, propaganda, porque eu acho que a leitura crítica, pensamento crítico é o primeiro passo para o Letramento Crítico. O que é o Letramento Crítico? É o pensamento crítico, só que num ar muito maior, é a gente viver criticamente, é assistir televisão criticamente, ouvir música. E eu acho que a primeira coisa que me vem à cabeça quando eu leio um texto, uma imagem, seja lá o que for, é o que porque aquilo lá é assim? Por que o autor fez aquilo e não de outro jeito? E eu acho que a disciplina contribuiu nesse sentido [L114-120].

De acordo com essa categoria, os alunos-professores passaram a ler criticamente em diversos meios nos quais participam, como, por exemplo, em casa, na faculdade, no trabalho, sempre questionando-se sobre as origens do uso da linguagem dos autores dos textos que eles ouvem e leem e, até mesmo, questionando-se sobre as decisões tomadas por eles mesmos, como é o caso de Ana, que passou a julgar criticamente seu comportamento como estudante universitária. Como Simmons (1968) adverte, essa mudança de atitude é uma das características identificáveis da leitura crítica, pois o aluno que fica exposto a ela por um período de tempo começa a considerá-la um hábito, atitude que revela a maturidade do leitor. Tanto as cognições de Denis quanto as de Ana refletem os conteúdos previstos na disciplina especial.

A última categoria comum a todos os sujeitos da pesquisa referente à segunda pergunta de pesquisa é *ler além da forma escrita*. Ou seja, os alunos mencionam que, após as aulas, desenvolveram a capacidade de ler criticamente

todas as formas de discurso, incluindo aquelas que não são escritas. Dois entrevistados abordaram esta característica da leitura crítica.

Bela relata que *ler além da forma escrita* foi um dos impactos causados pela disciplina especial:

[...] em relação a tudo, não só a texto, mas também com palavras faladas [L186].

Para Caio, possuir uma consciência crítica da linguagem envolve esta categoria, isto é:

[...] você ler um texto, na verdade não só um texto, mas você analisar, por exemplo, um discurso, você analisar, por exemplo, uma propaganda [L149-150].

Freire (1981) acredita que a constante prática de uma postura crítica leva o cidadão a tornar-se ágil em relação ao exercício de uma atitude curiosa. Por isso, ele passa a observar criticamente qualquer tipo de discurso, inclusive uma simples conversação ou, também, elementos do cotidiano, tais como as propagandas citadas por Caio.

3.1.3 Papel ou Papéis dos Recursos (humanos e materiais) no Desenvolvimento das Cognições sobre Leitura dos Alunos

Os recursos utilizados durante a intervenção pedagógica são de extrema importância no processo de composição da visão de leitura dos participantes. Em relação a isso, os alunos citaram formas materializadas e, também, formas humanas (professora e colegas) como componentes dos recursos. Para eles, tais recursos desempenhavam os papéis de: *ativar o pensamento independente na construção de sentido; expandir a possibilidade de aplicação do pensamento crítico na elaboração*

de textos da prática social; expandir a possibilidade de aplicação do pensamento crítico na leitura de textos da prática social; mediar a aprendizagem; explorar além da superfície; e preocupar-se com as consequências. Dentre as categorias citadas, aquelas compartilhadas pelos participantes foram: *ativar o pensamento independente na construção de sentido; expandir a possibilidade de aplicação do pensamento crítico na leitura de textos da prática social; e mediar a aprendizagem.* Diante disso, as categorias relativas à terceira pergunta de pesquisa podem ser articuladas com o conceito de “mediação”, visto que todas as categorias arroladas anteriormente ocupavam o papel de mediadoras da aprendizagem.

Ativar o pensamento independente na construção de sentido foi encontrada na fala de três participantes: Bela, Caio e Denis.

Nas palavras de Bela, suas cognições revelam a relação entre par mais experiente, aprendiz, e a instrução mediadora da aprendizagem, visando ao desenvolvimento de pensamento crítico independente:

A professora, ela não jogava tudo assim de mão beijada: “Olha, é isso”, entendeu? Ela nos dava, ela nos dava as ferramentas e a gente mesmo construía nosso próprio lado crítico [L229-231].

O aluno Caio, ao ser questionado sobre a fonte dos materiais, respondeu que a repercussão deles foi percebida após o fim da disciplina, pois, quando ele relacionou os materiais utilizados em sala de aula com os que costuma lidar no seu dia-a-dia, notou a diferença no modo como sua leitura passou a acontecer:

Textos, textos de revistas. Eu, como eu gosto muito de ler a respeito de carros, eu lembro que eu até mencionei pra professora, falei pra ela uma situação que eu achei muito interessante depois do curso, que estava lendo a revista, sempre li a revista, mas depois eu comecei a ler a revista e fiquei assustado: “Nossa, a revista fala isso?”. Só consegui isso depois do curso [L58-62].

Conforme Green (2001, p. 11), o uso de textos de diversas esferas “indiscutivelmente permite que o estudante perceba uma série de pontos de vista e

considerá-los de uma forma crítica”. O aluno-professor Caio é um exemplo da teoria de Green (2001), afinal, para ele, o uso dos vários textos fez com que a conscientização sobre a não neutralidade da linguagem fosse percebida, passando, assim, a ativar a leitura crítica de textos de seu dia-a-dia.

Para responder de que maneira as aulas eram conduzidas, o aluno-professor Denis mencionou alguns trabalhos realizados e pontuou que, a partir de tais atividades, o pensamento independente precisava ser ativado:

A gente trabalhou figuras de linguagem, porque figuras de linguagem é um acessório de leitura crítica e a professora orientava a gente no sentido de ler criticamente, como por exemplo, ela fazia perguntas críticas, porque num texto... pega aí material didático, a gente tem aquelas perguntas que eles chamam *textually explicit* e *textually implicit*, como a gente tava na disciplina ela perguntava esse tipo de pergunta que a gente tem que ler entre as linhas, que a gente tem que pensar mesmo, não tá escrito no texto explicitamente, mas dá pra pensar e chegar [L40-46].

De acordo com Freire (1981), para que exista uma posição crítica por parte do estudante diante de um texto, ele precisa assumir o papel de sujeito do ato de ler, do ato de estudar, sendo assim, precisa ativar o pensamento independente na construção de sentido sobre o que lê.

Os recursos também foram importantes no sentido de *expandir a possibilidade de aplicação do pensamento crítico na leitura de textos da prática social*, categoria a qual foi replicada por três sujeitos: Ana, Caio e Denis.

Ana destaca a abundância de opções de textos que podem ser usados para trabalhar a leitura crítica, inclusive textos do cotidiano. A aluna ressalta, também, a importância do uso de materiais retirados do dia-a-dia dos estudantes:

[...] Eu lembro exatamente do... da expansão de gêneros que podem ser trabalhados de uma forma muito mais interessante. Então isso com certeza pode enriquecer muito mais as aulas, ao invés de ficar focada em jornal, em revista, poder trabalhar com uma conta de luz, poder trabalhar um anúncio. Então eu acho que foi o mais importante assim de tudo [L85-89].

O mesmo excerto retirado para demonstrar a categoria anterior, na entrevista de Caio, também inclui cognições a cerca dos modos de aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social, pois o instrumento com o qual ele percebe seu aprimoramento de leitura é justamente um material de uso constante:

Textos, textos de revistas. Eu, como eu gosto muito de ler a respeito de carros, eu lembro que eu até mencionei pra professora, falei pra ela uma situação que eu achei muito interessante depois do curso, que estava lendo a revista, sempre li a revista, mas depois eu comecei a ler a revista e fiquei assustado: “Nossa, a revista fala isso?”. Só consegui isso depois do curso [L58-62].

Já o participante Denis retomou a fala de Ana, ao lembrar de uma atividade utilizando um texto presente na vida dos cidadãos e que, pelo indicativo de sua fala, pareceria menos convidativo a enfoques críticos:

[...] a gente trabalhou diversos tipos de gênero. Por exemplo, a gente trabalhou uma conta de luz da Copel porque até isso dá pra trabalhar criticamente [L32-33].

Segundo Lankshear e Knobel (1997, p. 111), retirar textos do cotidiano do aluno é uma forma de iniciar o desenvolvimento de cidadania, pois estes textos são ricos em possíveis temáticas que reforçam a imaginação social e auxiliam na compreensão da cidadania, afinal, os alunos podem pensar de que maneira esses textos foram produzidos discursivamente e como eles podem ser reconstruídos. Em seguida, conforme o decorrer das aulas, os autores acreditam que o próximo passo é expor os alunos a diferentes textos que mostram diversas formas de cidadania (LANKSHEAR; KNOBEL, 1997, p. 120). Por meio disso, os alunos aprendem a contrapor as ideias de cidadania que existem em outros países. Os fragmentos anteriores assentem que o trabalho da professora compara-se ao idealizado pelos autores supracitados, pois os alunos-professores mencionaram o trabalho com diversos tipos de texto visando ao desenvolvimento de uma consciência crítica da

linguagem, ao passo que faziam uso da leitura crítica e, também, posicionavam-se como leitores cidadãos.

Ao falar sobre os recursos humanos expostos durante a disciplina, a categoria *mediar a aprendizagem* foi citada por todos os alunos-professores, pois, para eles, um instrumento essencial para o desenvolvimento da leitura crítica de cada um foi o modo como as aulas foram conduzidas. Ana, por exemplo, atribuiu ao par mais experiente e aos outros pares o impacto que a disciplina causou sobre ela:

Com certeza a professora, né, por ter mostrado pra nós e por ter baseado, por ter dado todo o embasamento teórico e, de certa forma, moldou o que nós já tínhamos uma ideia e com certeza também os colegas de sala, que foi muito legal ver as diferentes perspectivas em cima da mesma coisa, então isso foi muito interessante [L97-100]

O *feedback* era dado tanto pela professora, quanto pelos alunos, pois nós analisávamos os vídeos juntos, e então discutíamos os temas tratados dentro dos vídeos. A professora conduzia, mas os alunos que participavam mais nas discussões. Era tudo produzido oralmente, e servia para levantarmos diferentes pontos de vistas e opiniões [e-mail 07 jan. 2010].

Como Ana foi a única participante que mencionou saber algo sobre consciência crítica da linguagem e leitura crítica antes da intervenção pedagógica, o trecho acima sugere a participação mediadora da professora e o dialogismo nas interações em sala de aula. Smith (1965, p. 7) afirma que uma das funções do professor que ensina leitura é se assegurar que as experiências anteriores que o aluno já traz consigo irão “frutificar”, aprimorar-se, que os conceitos poderão crescer.

Bela também relacionou o impacto da intervenção pedagógica ao par mais experiente e à maneira de guiar e não de prescrever as interpretações dos alunos:

Foi maneira como a professora... ela ministrou o curso, sabe? De mostrar: “Olha, você tá mais ou menos no caminho, tenta olhar mais pra esse lado, tenta procurar tal coisa, sabe esse caminho que você tá? É por aí, continua lá, se esforça mais”, sabe? Ela não entregou assim de mão beijada: “Oh, é isso aqui”, ela nos deu as ferramentas, deixou que a gente pudesse trabalhar e construir a nossa [L220-224].

As opiniões de Ana e Bela são fatores que indicam a aplicabilidade do conceito de ZDP, de Vygotsky (1991), pelo qual o aluno só alcança o seu objetivo com a ajuda de um par mais experiente, nesse caso, o professor. Para Ana, por exemplo, que já possuía um conhecimento prévio sobre o objeto da disciplina, o auxílio da professora durante as aulas foi essencial para que seu conhecimento se aprimorasse. Já nos dados de Bela, que informou não ter grande conhecimento no assunto que seria estudado, pude constatar que a mediação da professora tornou-se fundamental para que suas cognições sobre leitura crítica fossem formadas.

Nos anos 1960, no começo das teorias sobre leitura crítica, Painter (1968) já considerava a mediação um elemento indispensável para o ensino-aprendizagem de leitura crítica. Para a autora, “as habilidades de leitura crítica não aparecem automaticamente, elas precisam ser ensinadas” (PAINTER, 1968, p. 183) e, para isso, o professor deve ser habilidoso nesse sentido, pois ele mesmo precisa ser um pensador crítico de modo a ensinar seus alunos a desenvolverem atitudes questionadoras.

Já Caio vê o impacto da disciplina em sua vida como uma união de fatores e menciona a mediação como uma importante ferramenta para uma aprendizagem eficiente:

Eu acho que foi um conjunto porque você... qualquer coisa que você estude... sei lá, porque por mais que você vai fazer um curso, não sei, de qualquer coisa que você não saiba antes e você... às vezes você num adquire nada, não muda nada porque da forma como foi apresentado, como foi feito, a pessoa que ministrou e tem pessoa que consegue fazer isso de uma forma mais eficiente. Então no curso você tinha que realmente ver diferença, consegui realmente ter um aproveitamento depois do curso [L137-142].

Denis, ao ser perguntado a respeito do motivo do impacto da disciplina, apontou, também, o par mais experiente e o contexto de sua inserção de aprendizagem:

Acho que elas [as aulas] foram muito boas, acho que ela é competente no que ela tá fazendo e eu acho que contribuiu muito para minha formação [L11-112].

As opiniões de Denis e Caio são reforçadas pela teoria de Taglieber (2000), pois a autora também considera fundamental a mediação para o desenvolvimento dos aspectos envolvidos no Letramento Crítico. Para ela, “os alunos precisam de um guia para ativar o conhecimento e a leitura crítica de textos”, posto isso, “os professores precisam combinar a aprendizagem de estratégias textuais de um modo criativo” (TAGLIEBER, 2000, p. 19).

3.2 COGNIÇÕES INDIVIDUAIS DOS ALUNOS-PROFESSORES

3.2.1 Cognições de Ana

Leitura crítica antes da intervenção pedagógica

As categorias individuais da participante Ana em relação à sua visão de leitura crítica antes da intervenção pedagógica em relação à primeira pergunta de pesquisa foram: *resistir*, *preocupar-se com as consequências*; e *aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social*.

Por mencionar que já possuía um conhecimento sobre o assunto anteriormente à participação no curso, Ana demonstra uma pré-desconfiança diante do que lia, o que se encaixa na categoria nomeada como *resistir*.

Eu acredito que saber mais sobre o que estava por trás mesmo, não aceitar prontamente o que era passado, então saber se tinha alguma influência social, política, econômica, saber disso mesmo [L38-40].

Como ressaltado por Wallace (1995), os leitores críticos estão posicionados na inevitabilidade, o que causa a necessidade da resistência, que ela define como uma “preparação para o desafio” (WALLACE, 1995, p. 341). Portanto, no discurso de Ana sobre sua desconfiança ao ler, a resistência demonstra-se como um elemento indicativo de que há desenvolvimento de leitura crítica, isto é, a aluna-professora

agiu da maneira que Wallace (1995) chama de “tornar o que é familiar em estranho”, ou seja, resistir, parar para refletir sobre as influências que a linguagem causa, não somente ler e aceitar.

Ainda no mesmo trecho da entrevista, ocorre a existência da categoria *preocupar-se com as consequências*, pois, nele, Ana demonstra que já tinha conhecimento sobre os efeitos de uma leitura acrítica:

[...] então saber se tinha alguma influência social, política, econômica, saber disso mesmo [L39-40].

A posição de Ana é reforçada pelas conclusões de Luke (2006), que considera a abordagem crítica um instrumento eficiente para que os estudantes descubram-se oprimidos, mesmo para aqueles que não se acham nessa posição, eles podem experimentar essa condição, ao passo que se colocam no lugar dos outros. Por isso, esta abordagem é perfeitamente aplicável às aulas de língua estrangeira, afinal, cada abordagem é normativa e capaz de remodelar a linguagem e o letramento, portanto, elas terão um impacto não somente nos caminhos de vidas e capacidades individuais daqueles que se apropriam delas, mas, também, na reforma de instituições, na cultural local, nas esferas cívicas e políticas e nas vidas sociais (LUKE, 2006, p. 28).

Além disso, essa preocupação salientada pela aluna-professora articula-se com os princípios de Freire (1981), que propõe que os textos provocam uma série de reflexões em seus leitores e certos trechos causam preocupações, ao passo que o leitor crítico deve fixar-se na análise do conteúdo de tal trecho.

Referente à primeira pergunta de pesquisa, a última categoria em comum identificada foi: *aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social*. Nesta categoria, a aluna-professora evidencia que saber compreender criticamente os textos do cotidiano era um de seus objetivos ao cursar a disciplina:

Bom, eu esperava que nós pudéssemos ter acesso a diferentes materiais, de diversas fontes e que essas fontes, esses materiais fossem analisados de uma forma que não fosse superficial e sim com todas as ideologias,

todos os discursos que estavam dentro da propaganda, por exemplo, ou do filme, essas ideias que não estavam tão explícitas assim [L4-7].

[...] a análise de tudo, a análise desde figuras até mesmo a fonte da qual foi retirada, qual que era o posicionamento da revista ou do canal [L32-34].

Conforme Jordão e Fogaça (2007), o LC é capaz de proporcionar ao estudante a possibilidade de questionar sua própria realidade e pressupostos, inclusive aqueles pressupostos carregados pelos textos. Logo, o posicionamento de estudantes diante de textos da prática social também deve ser crítico, para isso aprendendo com o apoio de mediação a pensar criticamente, para posteriormente fazê-lo de forma independente. É por isso que Ana cita materiais como filmes, propaganda, revista e canais de televisão, porque, para ela, uma disciplina que se propunha a ensinar leitura crítica deve se preocupar em ensinar os alunos a lerem criticamente tudo que os rodeia, a fim de que eles possam agir de maneira crítica no mundo.

Leitura crítica depois da intervenção pedagógica

Já em relação à segunda pergunta de pesquisa, a qual aborda o entendimento de leitura crítica depois da intervenção pedagógica, as categorias referentes às cognições de Ana são: *resistir; explorar além da superfície; aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social; ativar o pensamento independente do aluno na construção de sentido; promover o dialogismo; e ler a realidade que a cerca*. Contudo, todas essas categorias foram também adotadas na análise das entrevistas dos outros três participantes, por isso nenhuma delas é exclusiva de Bela.

Papel(éis) do(s) recurso(s) (humanos e materiais) no desenvolvimento da constituição de visão de leitura dos alunos

Na terceira pergunta de pesquisa, a qual questiona o(s) papel(éis) do(s) recurso(s) (materiais e humanos) no desenvolvimento da leitura crítica, não surgiram

categorias exclusivas à Bela, pois todas as categorias retiradas de seu discurso foram, também, mencionadas pelos outros sujeitos da pesquisa.

Considerações

Portanto, pude constatar que Ana iniciou a intervenção pedagógica com cognições a respeito de leitura crítica e consciência crítica da linguagem que remetiam, no nível da fala, a uma concepção de texto enquanto gênero, visto que este não é um termo neutro, mas um conceito. Ana, também, levava em conta o posicionamento do autor do discurso, cuja identificação é, sem dúvida, um dos propósitos de ler criticamente. Com a progressão da disciplina, a aluna-professora passou a notar profundidade naquilo que é aparentemente simples (ex. textos classificáveis como apenas informativos), obteve uma maior consciência das relações de poder, e os gêneros, antes mencionados por ela, foram expandidos quanto às possibilidades do que incluir entre eles. Tais mudanças, ocorridas durante o curso, resultaram em um desenvolvimento de leitura crítica que ecoa após o fim da disciplina. Foi possível notar, por meio das declarações de Ana, que ela posiciona-se como sendo capaz de distinguir diferentes pontos de vistas e suas razões, questionar situações da própria realidade – como, por exemplo, na universidade – e, ainda, perceber as relações existentes entre aluno, professor e conhecimento. Em suma, o desenvolvimento de leitura crítica em Ana acontece de forma expansiva, porém, não começa do zero, pois ela afirma já possuir alguma compreensão anterior à intervenção pedagógica, que, com a ajuda de recursos humanos e materiais, admitiram outros significados e extensões.

3.2.2 Cognições de Bela

Leitura crítica antes da intervenção pedagógica

Bela apresentou apenas uma categoria em relação ao seu entendimento de leitura crítica antes da intervenção pedagógica – *posicionar-se diante de uma ideia pré-existente* – a qual não foi encontrada nas exposições dos outros sujeitos.

Nesse sentido, Bela comentou que, antes da disciplina, ela não possuía nenhum conhecimento sobre consciência crítica da linguagem ou leitura crítica, por isso, para ela, ler criticamente remetia apenas a estar de acordo ou não com o que foi lido:

[...] antes eu achava assim que eu só tinha que ler, né, e concordar ou discordar sobre aquilo que estava escrito [L20-21].

Essa concepção de leitura crítica que Bela demonstrava antes da intervenção é compatível com autores dos anos 1960, que discutiam a necessidade de avaliar as opiniões dos autores, como apontava Qaintance (1968), que definia o termo criticar por ser “simplesmente avaliar, aferir, declarar o que é bom e o que não é bom. Uma crítica não é ser pessimista ou otimista; é ser apenas um mero observador gravando suas descobertas” (QAINSTANCE, 1968, p. 170).

Leitura crítica depois da intervenção pedagógica

Uma nova categoria surgiu na entrevista de Bela, ao passo em que ela relata suas cognições de leitura crítica após a intervenção pedagógica. Tal categoria foi nomeada: *possibilitar a aplicação do pensamento crítico na elaboração de textos da prática social*, ou seja, a participante passou a preocupar-se em adaptar os conhecimentos adquiridos sobre leitura crítica no processo de produção textual, demonstrando, assim, uma compreensão dos conceitos de consciência crítica da linguagem:

Eu acho assim, a partir do momento que você sabe como, que você desperta o espírito crítico você também tem a capacidade de produzir um texto crítico e você produzir um texto crítico você também vai brincando com a linguagem, de diferentes formas, você pode persuadir alguém, você quer convencer alguém do que você quer, do que você acredita, você pode mostrar o que é certo, o que é errado. Então eu acho assim, em cima disso, Consciência Crítica da Linguagem seria não só como escrever, mas também o que tá ali, o que tá escrito, saber entender, interpretar as palavras em si no geral. Isso eu guardei na cabeça [L205-212].

A categoria que Bela mencionou em seu discurso pode ser aplicável às conclusões que Clark (1992) relatou, em seu artigo sobre como universitários adaptavam suas escritas às convenções feitas pelo curso ou por professores. Para ele, a consciência crítica da linguagem deve tornar-se essencial para o ensino de escrita em tarefas objetivas (CLARK, 1992, p. 137), ou seja, nas tarefas do cotidiano, da prática social. Por meio da consciência crítica da linguagem e da leitura crítica, os alunos são capazes de compreender e examinar as convenções que lhes são impostas, tendo, assim, mais liberdade para divergirem e usarem a linguagem de maneira mais crítica.

Denberg e Jones (1968, p. 205) também concluíram, em seu estudo, que a aprendizagem de leitura crítica torna os alunos mais fluentes e coerentes em suas escritas. Segundo Green (2001, p. 10), a escrita é um instrumento efetivo para desenvolver leitores críticos, pois estes percebem, por meio da prática da leitura crítica, como o autor faz uso da linguagem, como os textos são criados e como a construção desses textos posiciona o leitor.

Papel(éis) do(s) recurso(s) (humanos e materiais) no desenvolvimento da constituição de visão de leitura dos alunos

A categoria mencionada anteriormente – *possibilitar a aplicação do pensamento crítico na produção de textos da prática social* –, exclusiva do sujeito Bela, também aplicou-se à terceira pergunta de pesquisa. Ao ser questionada sobre os recursos utilizados em sala de aula, Bela relatou alguns procedimentos e, por fim, citou uma tarefa baseada em filmes, na qual os alunos precisavam montar uma atividade que exigisse a leitura crítica, sendo assim, eles eram incentivados a colocar em prática os ensinamentos adquiridos com a fabricação de um texto, o qual circula na prática social:

Olha, o que eu me lembro assim as aulas eram bem variadas, não era aula teórica, tinha muita prática, tanto é que chegou... o primeiro mês foi mais discussão e atividades que ela trazia pra nós, né, ou quando ela dava tarefa, a gente fazia as tarefas, enviava por *e-mail*, ela pedia pra gente refazer, a gente enviava e aquela coisa. Aí no segundo mês a gente fez aulas mais práticas, seriam seminários, né, a gente tava aplicando. Igual, eu trabalhei um seminário que eu explorava a prática da, do... esqueci! Esqueci a palavra em português, estou com ela em inglês! E eu usei um filme, eu

trabalhei a minha aula em cima disso, sobre o preconceito. Então cada pessoa tinha um seminário [L62-69].

Além disso, outros tipos de recursos que a estudante mencionou também foram retirados da prática social, os quais eram base para a produção de atividades com foco na leitura crítica, tanto os utilizados pelos alunos, quanto os empregados pela docente:

Então, né, os textos que ela retirou foram de autores que ela trabalha, né, que ela estudou e assim, igual... os vídeos que a gente usou, igual o meu, eu baixei do *Youtube* e foram coisas mais extraídas da internet assim [L73-75].

Nessa categoria, Bela demonstrou o uso de materiais oriundos da prática social servindo de base para escritas de outros textos que irão, também, circular na prática social, por isso a importância de *aplicar o pensamento crítico na produção de textos da prática social*. O trabalho mencionado refere-se ao uso de trechos de filmes e posterior análise crítica. Portanto, a aluna-professora utilizou dois elementos da prática social (os textos cedidos pela professora para embasamento teórico e o texto retirado do filme no canal *Youtube*) para elaborar um terceiro texto crítico que, também, circulará na prática social. De acordo com Clark (1992), os escritores possuem o direito de expressar como se sentem e pensam, inclusive em textos do cotidiano e, para isso, eles necessitam de consciência crítica da linguagem, a fim de estarem cientes sobre a posição que ocupam e onde pretendem chegar quando fazem uso da linguagem em seus escritos. Logo, *aplicar o pensamento crítico na produção de textos da prática social* é uma das consequências da leitura crítica, pois, a partir do momento que o indivíduo lê criticamente, ele também está ciente de que, quando escreve, a linguagem que usará estará carregando implicações sobre seu caráter e seu objetivo com aquele texto.

Considerações

Por conseguinte, o processo de conscientização da linguagem de uma forma crítica e o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica parecem, a meu ver, formar um gráfico de expansão para Bela, pois notei, em seu discurso, acréscimo de conhecimento e compreensão sobre a temática. Inicialmente, a própria aluna declarou que nada sabia sobre o conteúdo o qual iria estudar e que, com o desenvolvimento da disciplina, a participante expressa a sua mudança de postura enquanto leitora e o uso da criticidade desenvolvida. Ela mudou seu conceito de leitura crítica a qual passou a ter um sentido mais amplo e diversificado, com propósitos preocupados com ideologias e relações de poder. Ademais, Bela foi capaz de relacionar os conceitos adquiridos com seu cotidiano e seu futuro papel de professora. A entrevistada, também, creditou o impacto do curso a elementos mediadores da aprendizagem.

3.2.3 Cognições de Caio

Leitura crítica antes da intervenção pedagógica

Na análise da entrevista de Caio, foi detectada apenas uma categoria individual referente aos seus conhecimentos sobre leitura crítica antes da intervenção pedagógica. Tal categoria foi nomeada *detectar e/ou apontar fragilidades*, pois, ao ser questionado sobre o que ele entendia sobre leitura crítica, respondeu que, talvez, o termo o remetesse a um olhar mais crítico, no sentido de encontrar defeitos, de analisar de forma depreciativa.

Então, talvez eu tinha essa ideia de criticar, ou seja, de falar mal, de tirar alguma coisa ruim, por exemplo [L33-34].

Essa concepção de leitura crítica que Caio demonstrava antes da intervenção pedagógica vai ao encontro de algumas concepções de leitura crítica do início dos anos 1960, quando autores como Qaintance (1968) classificavam o termo “criticar” simplesmente pelo fato de avaliar e classificar o que era bom e o que era ruim. Ainda mais recentemente, Cervetti, Pardales e Damico (2001) também corroboravam essa opinião. Isso mostra que, mesmo com as pesquisas mais recentes chamando atenção para outros aspectos mais significantes da leitura, os quais evoluíram com o decorrer de novos estudos, a possibilidade de se ter uma concepção de leitura “crítica” com a finalidade de julgar a competência do autor ainda é bastante comum.

Leitura crítica depois da intervenção pedagógica

Ao revelar as mudanças ocorridas durante e após a intervenção pedagógica, as categorias identificadas na análise da entrevista de Caio encaixam-se naquelas criadas anteriormente, por isso, não ocorreu o surgimento de nenhuma categoria exclusiva para este sujeito.

Papel(éis) do(s) recurso(s) (humanos e materiais) no desenvolvimento da constituição de visão de leitura dos alunos

Para o aluno-professor Caio, um fator importante, auxiliado pelos recursos utilizados, foi o desenvolvimento da *consciência crítica da linguagem*, isto é, os recursos ajudaram-no a compreender e estar ciente dos diversos motivos pelos quais um texto é criado.

Tinha (...) análise dos textos tipo... não da forma que eu pensava, de repente ler um texto enorme e começar a analisar, mas não, era analisar como foi feito, como foi produzido, por que foi produzido [L68-69].

Neste momento, o aluno-professor reconhece que foi capaz de modificar seu conceito de análise textual. Dessa maneira, ele parece ter começado a apreender as etapas ressaltadas por Fairclough (2001) para a análise crítica de um discurso, as quais se definem como: descrição, em que há a preocupação com as propriedades

formais do texto; interpretação, abordando a relação entre texto e interação – vendo o texto como produto de processos de produção, e como uma fonte do processo de interpretação; e a explicação, que tem como objetivo a relação entre interação e contexto social – com a determinação social, os processos de interpretação e de produção e seus efeitos sociais.

Considerações

Segundo a análise das cognições expressas por Caio, este aluno-professor possuía uma visão de leitura crítica compatível com um conceito centrado no julgamento do que se lia. Entretanto, ao cursar a disciplina, ele vivenciou transformação nos aspectos que se referem à leitura crítica e à consciência crítica da linguagem. Caio, ainda, foi capaz de transpor os conhecimentos adquiridos em sala de aula para a sua vida pessoal, no momento em que percebe que os textos lidos antigamente não eram neutros, como ele julgava, e ele pôde refletir sobre isso e perceber os usos da linguagem para diferentes propósitos. Além disso, o estudante conseguiu prever o uso das habilidades apreendidas em sala de aula, na sua prática como futuro professor, ao passo que se sentiu instigado a aplicar seus conhecimentos e tentar incitar pensamentos críticos por parte de seus alunos, fato que demonstra, também, que Caio pretende atuar como mediador nessa futura relação entre alunos e leitura crítica.

3.2.4 Cognições de Denis

Leitura crítica antes da intervenção pedagógica

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, Denis apresentou apenas uma categoria: *ir além da aparência*, a qual também foi encontrada nas falas dos outros sujeitos. Dessa forma, nenhuma categoria singular foi adicionada a essa pergunta, na análise das entrevistas de Denis.

Leitura crítica depois da intervenção pedagógica

O mesmo ocorre para as cognições de Denis ao tratar de sua compreensão acerca de leitura crítica após a intervenção pedagógica, ou seja, as categorias identificadas em seu discurso também foram adotadas para analisar as entrevistas dos outros três participantes.

Papel(éis) do(s) recurso(s) (humanos e materiais) no desenvolvimento da constituição de visão de leitura dos alunos

Na terceira pergunta de pesquisa, porém, a categoria *explorar além da superfície* aparece apenas no discurso de Denis, no sentido de mencionar como os recursos facilitaram a constituição de visão de leitura dos discentes, sendo exclusiva a Denis, nessa pergunta.

O aluno-professor explica que os recursos, nesse caso, as perguntas explícitas textualmente e as implícitas textualmente, foram de grande valia para a melhor compreensão das reais intenções de um texto, caracterizando, assim, a categoria *explorar além da superfície*:

[...] a gente tem aquelas perguntas que eles chamam textually explicit e textually implicit, como a gente tava na disciplina, ela perguntava esse tipo de pergunta que a gente tem que ler entre as linhas, que a gente tem que pensar mesmo, não tá escrito no texto explicitamente, mas dá pra pensar e chegar [L43-46].

Segundo Reis (2010), essa metodologia apontada por Denis é uma das possibilidades ofertadas pelo LC e, dentro dessa perspectiva, o texto deve ser lido de forma a questionar as realidades existentes. Logo, os recursos metodológicos apontados pelo aluno-professor (as perguntas explícitas e implícitas textualmente) combinados com a didática da professora de questionar os estudantes e encorajar a descoberta de novas realidades realizaram o papel de proporcionar uma exploração profunda do texto.

Considerações

Em sua entrevista, o sujeito Denis demonstrou que, ao iniciar a disciplina, não possuía conhecimento sobre a temática do curso. A respeito do que informou ter vivenciado durante o processo das aulas, porém, o aluno-professor declarou que se sentiu entusiasmado e interessado pelo assunto, passando a incorporar a leitura crítica como uma prática rotineira e não sendo capaz de compreender como outro tipo de leitura pode ser eficaz no mundo atual. Para ele, a leitura crítica tornou-se uma habilidade indispensável para sua condição de cidadão nas diversas esferas em que ele se insere. Além disso, Denis conseguiu prever algumas futuras práticas que poderia aplicar em suas aulas, como professor de língua estrangeira. Dessa maneira, o aluno-professor pôde distinguir quais os recursos necessários e eficazes para incitar a leitura crítica em sala de aula, a fim de que os alunos possam engajar-se em uma aprendizagem mais profunda e não apenas superficial. Isso demonstra que Denis alcançou um grau de preocupação com as consequências de práticas que não possuem uma abordagem crítica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, são discutidos os resultados derivados do presente estudo, buscando responder às perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo introdutório e suas relações como os embasamentos teóricos. Em seguida, algumas limitações relacionadas aos aspectos metodológicos são explicitadas, assim como as considerações éticas, que partem do retorno da pesquisa para os sujeitos relatando suas reações. Por fim, é abordado o tópico sobre as colaborações que o trabalho pode implementar para a área de educação de professores de inglês, com sugestões para futuras investigações que podem continuar a abranger a temática aqui focada.

O capítulo também aborda as conclusões em relação aos objetivos dessa investigação, sendo que o objetivo geral pretendia entender a aprendizagem de quatro alunos-professores, focalizando suas cognições anteriores e posteriores à sua participação em um programa de preparação formal voltado à consciência crítica da linguagem, assim como investigar quais foram os recursos que colaboraram para essa aprendizagem. E ainda tece comentários a respeito de como este estudo contribui para o aumento da base de pesquisas sobre LC no Brasil.

4.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1.1 Aprendizagem dos Sujeitos

Ao tratar dos objetivos específicos do estudo, compreendi que o desenvolvimento da leitura crítica também passa pelo desenvolvimento de outras habilidades, como a construção de uma consciência crítica da linguagem e a participação no processo de Letramento Crítico, os quais estão inseridos no âmbito maior da pedagogia crítica formulada por Freire (1978).

Foi possível perceber a evolução dos alunos no que corresponde à apreensão de conceitos referentes à leitura crítica e sua vinculação maior no âmbito do LC (por meio das leituras feitas), além de seu uso no cotidiano. Os alunos-professores mostraram-se capazes de internalizar as habilidades necessárias para se ler criticamente. Além disso, essas habilidades os tornaram leitores de outro modo, conscientes dos usos da linguagem e de suas consequências. Pude observar que, de maneira geral, todos os participantes construíram um aprendizado de leitura crítica voltado a aspectos de ideologia e poder. O impacto desse aprendizado na sala de aula é apontado por Caio e a importância desse aprendizado para vida é apontado por todos. Nas entrevistas, os relatos dos sujeitos apontam sua reflexividade e criticidade mediante diversas situações e contextos.

Entre os quatro participantes da pesquisa, a disciplina não passou despercebida, influenciando diretamente seu cotidiano. Eles aprenderam a ler, de forma crítica, eventos variados e a perceber as relações de poder e ideologias subjacentes a tudo que acontece no dia-a-dia. Dessa forma, eles tornaram-se não apenas futuros professores conhecedores de uma forma de ensinar leitura crítica a seus alunos, mas, também, potenciais agentes de cidadania, agentes empoderados, com consciência de sua capacidade de transformar situações de opressão com as quais se deparam. Em síntese, retomando as perguntas de pesquisa, apresento a seguir as conclusões deste estudo:

Que cognições a respeito de leitura crítica os alunos possuem antes da intervenção pedagógica?

Em relação às cognições sobre leitura crítica que os alunos-professores possuíam antes da intervenção pedagógica, constatei que a maioria deles compreendia leitura crítica no sentido de julgar o texto e/ou detectar e apontar fragilidades sobre ele. Se nesta pesquisa as cognições anteriores à intervenção pedagógica são consideradas, elas implicam que tais podem ter sido adquiridas no curso de Letras, que fez parte da formação anterior dos sujeitos à sua entrada na disciplina especial. Todavia, no momento da coleta, três participantes diziam que não possuíam conhecimento sobre o conteúdo que seria ministrado. Contudo, no mesmo momento, ao expressarem seus supostos entendimentos, eles já emanavam

ideias convergentes com os princípios postulados pela Consciência Crítica da Linguagem e com as teorias mais recentes sobre leitura crítica. Esse fenômeno é retomado nas limitações metodológicas, mais adiante.

Previamente, as cognições relatadas pelos alunos-professores convergiam para leitura crítica. Em outras palavras, seus entendimentos tinham a ver com leitura crítica enquanto a leitura de textos em que o leitor deve possuir a capacidade de compreender os usos da linguagem empregados pelo autor e como isso influencia a leitura, identificar os objetivos daquela produção, resistir diante do que se lê e posicionar-se como passível de agir a favor de não deixar-se levar pela linguagem, para que não se limite a ser um leitor “não-livre” (BUSNARDO; BRAGA, 2000).

Que cognições a respeito de leitura crítica os alunos demonstram depois da intervenção pedagógica?

Conforme apresentado no capítulo anterior, as cognições dos participantes caracterizam-se com os postulados do LC. Saliento, também, que nessas cognições verifiquei, através dos relatos, que a transformação não se dá apenas na maneira como eles leem os textos, mas, ainda, em como eles leem a realidade, compreendendo os significados que estão incorporados nos textos, tanto nos âmbitos políticos e econômicos nos quais os textos estão inseridos (MORRELL, 2002). Por isso, há compatibilidade com o LC, visto que, nessa abordagem, a leitura crítica torna-se componente fundamental para o exercício de funções mais aprimoradas, como reconhecer ideologias, relações de poder, situações de preconceito racial, econômico, religioso etc., pois os leitores transformam-se em leitores do mundo e são capazes de agir, a fim de amenizar tais circunstâncias de opressão.

Esses alunos-professores expandiram seu conhecimento sobre leitura crítica, então, no sentido de admitirem pluralidade de possibilidades de interpretações críticas. Suas cognições sobre leitura crítica passaram a diferir daquelas que eles afirmaram possuir antes da intervenção pedagógica, as quais refletiam a concepção de leitura crítica do século passado (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2010). Pude constatar que a disciplina, além de transformar as vidas pessoais dos estudantes, também representou mudanças significativas, em termos de potencial para eles,

enquanto futuros professores. Eles tiveram a oportunidade de vivenciar as aplicações do LC e da leitura crítica em sala de aula. Essa experiência pode ser importante para suas futuras práticas, em seus possíveis contextos de atuação docente.

4.1.2 Papel dos Recursos (materiais e humanos) – Mediação

A terceira pergunta de pesquisa caracterizava-se por compreender quais foram os papéis dos recursos, tanto materiais quanto humanos, na constituição de leitura crítica desses sujeitos.

Considerei a mediação o tema abrangente para essa pergunta, visto que os alunos-professores citaram a potencialidade dos recursos no auxílio à aprendizagem. Como relatado anteriormente, a professora, os colegas e os materiais serviram como elo para o desenvolvimento de suas habilidades críticas.

Os recursos utilizados durante a disciplina demonstraram que a utilização de materiais extraídos da prática social do aluno pode auxiliar na construção do pensamento crítico, como afirmam Lankshear e Knobel (1997), ao passo que esse aluno aprende a ler de forma crítica e se transforma em não apenas um leitor, mas, também, em um cidadão consciente de sua posição na sociedade e capaz de modificá-la.

Ainda sobre os recursos materiais, o uso de textos retirados de diversas fontes também foi essencial para o sucesso da aprendizagem dos alunos-professores. Esse fato confirma que a heterogeneidade de gêneros textuais auxilia a ampliação de conhecimento cultural, visto que, dessa maneira, é possível identificar como a linguagem é utilizada em diferentes contextos e os papéis que ela assume perante esses contextos e seus objetivos. De acordo com Green (2001), essa é uma forma eficaz de ativar o reconhecimento de uma variedade de pontos de vista.

Os meios humanos (professora e colegas) foram mencionados pelos alunos-professores como ponte para o dialogismo, ou seja, por meio das discussões, apresentações de trabalhos e trocas de informações, eles passavam a enxergar diferentes opiniões e caminhos para a leitura crítica do recurso material em questão.

Essa questão vai ao encontro dos pressupostos de Vygotsky (1991), o qual postulava que a mediação do par mais experiente é de grande importância para a aprendizagem, fazendo com que os conhecimentos em via de maturação possam atingir a maturidade.

Pude interpretar, nessa pergunta de pesquisa, que mesmo o que não é dito pode ser inferido e possui significância. Por exemplo, é possível entender a maneira como a mediação ocorria antes e durante a disciplina. Os sujeitos mencionaram que a professora responsável não provia as respostas para as atividades, fazendo com que os alunos exercitassem o pensamento crítico e o diálogo. Dessa forma, pude inferir que as cognições anteriores à disciplina especial referiam-se a práticas de sala de aula em que as respostas são dadas aos alunos. Em outras palavras, interpretei, nas cognições examinadas, o desenvolvimento de visão dos alunos que distingue o professor monológico do dialógico. Para eles, o segundo tipo de profissional é o que se adequa aos princípios da educação crítica, enquanto o primeiro corresponde a uma visão de professor anterior à intervenção pedagógica. Segundo Brahim (2000, p. 5), a leitura crítica necessita de professores que se filiem ao conceito de leitura como defensora da “possibilidade da conscientização como diálogo e negociação”, pois, afinal, esse é o tipo de leitura que privilegia a “negociação e a construção de interpretações situadas”.

Antes da disciplina, os alunos não percebiam os materiais da prática social como passíveis de leitura crítica. Para eles, a função de tais textos era apenas informar o leitor, e este decidia se concordava ou não com o que estava escrito. Contudo, ao final da disciplina especial, seus pensamentos relatados são os de que eles não somente passaram a ler criticamente qualquer tipo de texto, mas, também, a produzir textos críticos.

4.2 LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

Faz-se necessário explicitar algumas limitações metodológicas que o presente trabalho apresenta. A coleta de dados da pesquisa após o acontecimento da disciplina ocorreu com a aceitação da possibilidade de lapsos de memória por

parte dos participantes. Isso foi verificado, por exemplo, em algumas das respostas sobre as experiências vividas. Em estudos futuros, que adotem instrumentos de coleta de dados adicionais ou outro desenho de pesquisa, esses lapsos podem ser minimizados. Por outro lado, a coleta após a realização da disciplina, feita por entrevista, pode ter contribuído para que os alunos pudessem perceber a importância da disciplina e as transformações por ela causadas, pois, afinal, é quando nos distanciamos e passamos a olhar para uma situação de fora que notamos o seu impacto em nossas vidas. Como os alunos-professores tiveram a oportunidade de falar sobre a disciplina, alguns meses após sua finalização, eles puderam, então, refletir e identificar os benefícios de suas passagens pelo curso.

Outro aspecto que pode ser alvo de críticas é o fato de a coleta dos dados ter sido feita por meio de uma entrevista semiestruturada, anteriormente testada, por uma pesquisadora estudante de mestrado. Essa hierarquia de posições, constituída pela pesquisadora e pelos sujeitos, talvez implicasse uma relação de poder e influenciasse as respostas dos participantes. Contudo, essa relação de poder que, supostamente, estaria implícita foi minimizada pelo fato de a pesquisadora ter sido colega de alguns dos participantes, possibilitando que se sentissem à vontade, caso não soubessem responder algumas das perguntas ou quisessem expressar críticas e julgamentos de outra natureza.

4.3 RETORNO DA PESQUISA AOS SUJEITOS

O retorno da pesquisa aos sujeitos foi feito via *e-mail*, com o pedido de leitura dos resultados da análise. Essa ação possui fundamentos éticos, a fim de que os pesquisados possam: 1) reagir e zelar pela análise dos dados que cederam; 2) futuramente utilizar a dissertação para outros fins.

Até a data de finalização desta dissertação, Bela, Caio e Denis emitiram suas opiniões e reações, também via *e-mail*, ao lerem a análise a respeito de si mesmos. Todas as reações foram no sentido de validar a pesquisa, conforme é possível perceber nos trechos a seguir:

A maneira de como a mestranda Juliane relatou sobre meu trabalho foi bem clara e precisa. A disciplina "Consciência Crítica da Linguagem" me ajudou muito em termos particulares e profissionais. Com ela pude ter uma visão mais crítica perante as coisas ao meu redor e pude despertar a criticidade nos meus alunos nas aulas que trabalhei tal tema (BELA).

Hoje não consigo ver nada sem analisar criticamente. Recentemente tive a oportunidade de assistir a vários programas produzidos na Inglaterra (novelas, séries, programas de humor e etc.) e, inevitavelmente, fiquei traçando paralelos e observando diferenças comportamentais de ambas. [...] Ouvi também vários documentários sobre o Lula na BBC e pude perceber que as visões (do Brasil e do mundo/Inglaterra) são bem distintas. Aliás, ouço a BBC todos os dias e é surpreendentes ouvir as vozes do mundo cada um com sua opinião, visão e intenção (CAIO).

[...] acho que está tudo de acordo com o que eu disse. [...] Me senti a vontade ao ser pesquisado, pois tava falando de uma coisa que vinha estudando e que gosto. [...] Acho que foi a disciplina que teve maior impacto na minha vida prática, pois hoje eu não consigo ver, ler, ouvir nada sem [ser] criticamente. Sem a disciplina provavelmente eu seria uma pessoa passiva diante das informações que me passam (DENIS).

4.4 COLABORAÇÃO DA PESQUISA PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Colaborar para a área da educação faz parte dos objetivos dessa investigação, por isso, reuni nesta seção algumas das possibilidades de contribuições deste estudo.

Para o campo da educação, uma contribuição que pode existir é a de que esta pesquisa afirma a possibilidade de ensino de leitura crítica no contexto de formação inicial; concluí que a prática é possível e necessária, visando a um número maior de professores preparados para incitar um posicionamento crítico de seus alunos. Isso se justifica em razão de que as OCEM, como mencionado anteriormente, trazem o Letramento Crítico como uma das inovações para a sala de aula, com um papel fundamental para a formação de cidadania dos estudantes. Portanto, considero de extrema importância a implantação de uma disciplina, nos cursos de Letras Brasil a fora, voltada ao ensino de leitura crítica, ao desenvolvimento de consciência crítica da linguagem e de Letramento Crítico, para

que se possa superar a recorrente afirmação de que alunos do curso de Letras não leem criticamente (TAGLIEBER, 2000).

Contudo, este estudo considera, também, a possibilidade de que, em alguns anos, novas OCEM ou outros documentos que venham a reger os encaminhamentos da educação não apresentem a criticidade como elemento de trabalho em língua estrangeira. Por isso, a contribuição deste estudo para a área de educação de professores de inglês não se justifica apenas por meio dos documentos nacionais, mas, também, pela necessidade do exercício da criticidade dos alunos. A pesquisa apontou que alunos de Letras são críticos e beneficiam-se de situações que os fazem colocar em prática sua criticidade, até o momento em que ela passe a acontecer naturalmente. Portanto, os sujeitos desta pesquisa aprenderam leitura crítica porque a vivenciaram. Logo, a investigação colabora para afirmar a possibilidade de uma educação de professores em fase inicial voltada para o ensino de leitura sob perspectivas críticas de linguagem.

Outra contribuição da pesquisa é a de que, por meio dos estudos de caso aqui relatados, alunos que se interessem pelo tema abordado podem vir a ter uma experiência solidária, ao lerem e compreenderem as transformações nas cognições dos sujeitos como resultados de sua aprendizagem.

Além disso, outro objetivo do presente estudo era contribuir para o aumento da base de pesquisas em Letramento Crítico no Brasil, já que, como citado, esta área está carente de estudos relativos a essa perspectiva em língua estrangeira. O diferencial desta investigação é o fato de abordar a aprendizagem, tomando como parâmetro o antes e o depois da participação dos sujeitos em uma disciplina especial voltada para o desenvolvimento de consciência crítica da linguagem e, ainda, a questão de trabalhar esse tipo de leitura em língua estrangeira. Isso acontece raramente e precisa ser incentivado (HEBERLE, 2000). Sendo o Letramento Crítico a teoria que embasa toda esta dissertação, já que a leitura crítica está inserida no seu âmbito maior, considero que este trabalho pode servir de apoio para outros e, dessa forma, ampliar o interesse por pesquisas no campo do Letramento Crítico.

4.5 SUGESTÕES

O tema desta pesquisa não foi, nem de longe, esgotado, por isso, vejo a necessidade da expansão desta dissertação, ou seja, muitos outros aspectos do ensino e aprendizagem de leitura crítica para alunos, no contexto de formação inicial, podem e devem ser investigados.

Uma das sugestões que deixo é que sejam pesquisadas atividades que objetivem o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem, por meio de práticas de leitura crítica, em seus vários sentidos. É importante descobrirmos que atividades podem gerar discussões amadurecidas, profundas, relevantes e que possam colaborar, de maneira efetiva, para a ativação do pensamento crítico dos alunos-professores e para seu desejo de transformação de realidades em que eles próprios, seus alunos e a sociedade venham a se ver aprisionados.

Ainda, há a possibilidade de investigar, por meio de um processo mais longo, como alunos-professores fazem uso das habilidades de leitura crítica após graduados e atuando na área. Assim, há espaço para estudos que busquem compreender o impacto de uma disciplina no contexto de formação inicial, na vida e nas atitudes profissionais de seus participantes. Portanto, são inúmeras as possibilidades de expansão deste estudo, afinal, é fundamental que as pesquisas no campo do Letramento Crítico em língua estrangeira continuem a contribuir para uma base de conhecimento que valoriza a educação de profissionais da linguagem que conheçam as possibilidades, na sala de aula e fora dela, da educação libertadora que Freire (1978) fortemente defendeu.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. R. *A mediação pedagógica na formação do leitor da educação de jovens e adultos: uma análise do projeto acreditar da Secretaria Municipal de Educação de Natal-RN*. 2004. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. de. *Uma breve introdução ao letramento crítico na educação em línguas estrangeiras*. Brasília, 2006. Disponível em: <www.criticalliteracy.org.uk/elt>. Acesso em: 24 jun. 2010.
- ANTONEK, J. L.; McCORMICK, D. E.; DONATO, R. The student teacher portfolio as autobiography: developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 1, 1997, p. 15-27.
- AUDI, L. C. da C. *“Eu me sinto responsável”*: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BERTOLDI, A. B. *Aprendizagem de estudantes jovens e adultos: um estudo em cursos de educação profissional de nível médio e superior*. 2008. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, Cambridge University Press, v. 36, 2003, p. 81-109.
- BRAHIM, A. C. S. M. *Leitura crítica em língua inglesa: entre a monologia e a dialogia*. 2000. Disponível em: <www.alb.com.br>. Acesso em: 20 maio 2010.
- BRANCO, A. Q. *Letramento Crítico: condição necessária para a construção cidadã*. 2009. 90f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006, v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2010.
- BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. Uma visão Neo-Gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, jan./jun. 2000.
- CAMARGO, G. P. Q. *Exame internacional para professores de inglês: uma análise na perspectiva sócio-interacionista*. 2007. 173f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*. 2001. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HRE F=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HRE%20F=/articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 21 jul. 2010.

CHIZZOTTI, A. A coleta de dados qualitativos. In: _____. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 51-67.

CHIZZOTTI, A. Coleta de dados qualitativos. In: _____. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 89-106.

CLARK, R. Principles and practice of CLA in the classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.) *Critical Language Awareness*. London: Longman, 1992. p. 117-140.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. London: Routledge, 2000. 446p. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

CORADIM, J. N. *Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?* 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2002. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

D'ALMAS, J.; LUNARDI, V. U. Letramento crítico entre 2007 E 2008: uma pesquisa bibliográfica via banco de teses da Capes. In: *Revista X*, vol. 1, 2010.

DENBERG, R.; JONES, C. Critical reading in a development reading course. In: DAWSON, M. A. (Org.) *Developing comprehension: including critical reading*. USA: International Reading Association, Inc., 1968. p. 201-205.

DRUDI, S. R. *Mediação docente como agente facilitador de aquisição de segunda língua em adultos*. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Marcos, Campinas.

EL KADRI, M. S. *O ensino de inglês como língua franca: foco na formação inicial de professores*. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FAIRCLOUGH, N Introduction. In: _____. *Critical language awareness*. London: Longman, 1992. p. 1-29.

_____. The appropriacy of 'appropriateness'. In: _____. *Critical language awareness*. London: Longman, 1992. p. 33- 56.

_____. *Critical discourse analysis*. London: Longman, 1995.

_____. Introduction. In: _____. *Language and power*. 2 ed. London: Longman, 2001.

_____. Discourse as social practice. In: _____. *Language and power*. 2 ed. London: Longman, 2001.

FANG, Z.; ASHLEY, C. Preservice teachers' interpretation of a field-based reading block. *Journal of Teacher Education*, v. 55, n. 1, 2004, p. 39-54.

FARIAS, M. Critical language awareness in language education. *Literatura y Linguística*, n. 16, 2005. p. 211-222. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071658112005000100012&script=sciarttext&tlng=en>>. Acesso em: 18 ago. 2009.

FARRELL, T. S. C. Concept maps to trace conceptual change in preservice English teachers. *RELC Journal*, v. 32, n. 2, 2001, p. 27-44.

FERRARELLI, M. Children's literature and gender: a critical approach. In: ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. de (Orgs.). *Critical literacy: theories and practices*. v. 1:1, jul. 2007. p. 63-68. Disponível em: <www.criticalliteracy.org.uk>. Acesso em: 27 jul. 2010.

FIGUEIREDO, D. C. Critical discourse analysis towards a new perspective of EFL reading. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, jan./jun. 2000, p. 139-154.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Ilha da Madeira, v. 14, n. 2, 2001, p. 273-291.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAMERO, R. *Pesquisa? Só no paper!* A constituição da identidade de professor-pesquisador em formação inicial. 2011. ?f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GARANI, S. R. *Interação social na aprendizagem do adulto: estudo de caso das aulas práticas na escola da magistratura do Paraná*. 2004. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. 1994. ?f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Lancaster University.

GREEN, P. Critical Literacy Revisited. In: FERHING, H.; GREEN, P. (Eds.). *Critical Literacy: a collection of articles from the Australian literacy educators' association*. Newark: International Reading Association, 2001. p. 7-13.

HEBERLE, V. M. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 115-138, jan./jul. 2000.

HODGE, R.; KRESS, G. *Language as ideology*. London; New York: Routledge, 1996.
HOLT-REYNOLDS, D. What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teacher's beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education*, v. 16, n. 1, 2000, p. 21-32.

HUSS, H. Critical and creative reading. In: DAWSON, M. A. (Org.). *Developing comprehension: including critical reading*. USA: International Reading Association, Inc., 1968. p. 163-165.

JONES, K. N.; McCAFFERY, J. Rebuilding communities: the contribution of integrated literacy and conflict resolution programmes In: *Critical literacy: theories and practices*. v. 1:1, jul. 2007. Disponível em: <www.criticalliteracy.org.uk>. Acesso em: 27 jul. 2010.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, dez. 2007. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlm/inglês/crop>. Acesso em: 10 jan. 2011.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle? *Línguas e Letras*, Cascavel, v. 8. n. 14, 2007 p. 79-105.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical literacy and active citizenship. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacy: teaching and learning textual practice*. New Jersey: Hampton press Inc., 1997. p. 95-124.

LEU JR, D. J.; KINZER, C. K.; COIRO, J. L.; CAMMACK, D. W. Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/>>. 2004. Acesso em: 22 set. 2010.

LUKE, A. Critical literacy in Australia. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, v. 43, 2000, p. 1-19. Disponível em: <<http://www.paddle.usp.ac.fj/collect/paddle/index/assoc/pride024.dir/doc.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2010.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press, 2004. p. 21-29. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=IJCTj19ieYIC&oi=fnd&pg=PA21&dq=allan+luke&ots=qtF02TuQ3b&sig=RQK6rDC3rIHKdTqofPrLZxxcLhI#v=onepage&q=allan%20luke&f=false>>. Acesso em: 28 set. 2010.

LUKE, A.; DOOLEY, K. Critical literacy and second language learning. In: Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. v. II. New York: Routledge, 2010.

MATSUZAWA, I. N. *Sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa: uma análise crítica da atuação de alguns professores de Maringá*. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2010, p. 135-158.

MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O debate contemporâneo sobre os paradigmas. In: _____. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 2002. p. 129-144.

McNALLY, J.; COPE, P.; INGLIS, B. The student teacher in school: conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, v. 13, n. 5. 1997, p. 485-498.

MENEGASSI R. J. *Confronto entre abordagens de leitura*. 1990. 282f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MENDES, C. C. M. *Leitura: concepções e práticas de professores e alunos, em uma escola pública de Cuiabá-MT*. 2008. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá.

MINOR, L. C.; ONWUEGBUZIE, A. J.; WITCHER, A. E.; JAMES, T. L. Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, v. 96, n. 2, 2002, p. 116-127.

MOITA-LOPES, L. P. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. In: *Investigações: Lingüística e Teoria Literária*, v. 17, n. 2, 2004, p. 47-68.

MORINE-DESHIMER, G. *Common learnings from individual experience: the social construction of knowledge by secondary preservice teachers*. Trabalho apresentado na XI Conferência Bienal da Associação Internacional de Estudos sobre Professores e Ensino, Leiden., 2003.

MORRELL, E. Toward a critical pedagogy of popular culture: literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Sep. 2002. p. 72-77. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/40017507>>. Acesso em: 23 set. 2010.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias de aprendizagem. *UNlrevista*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, abr. 2006, p. 1-10.

NORTON, B. Critical literacy and international development. In: ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. de (Orgs.). *Critical literacy: theories and practices*. v. 1:1, jul. 2007, p. 6-15. Disponível em: <www.criticalliteracy.org.uk>. Acesso em: 27 jul. 2010.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Critical pedagogies and language learning: an introduction. In: _____. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press, 2004, p. 1-15. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=IJCTj19ieYIC&oi=fnd&pg=PA21>>

&dq=allan+luka&ots=qtF02TuQ3b&sig=RQK6rDC3rHKdTqofPrLZxxcLhI#v=onepage&q=allan%20luka&f=false>. Acesso em: 28 set. 2010.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, S. Question-asking in Brazilian Portuguese reading comprehension textbooks. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 39-56, jan./jun. 2000.

PAINTER, H. W. Critical reading in the primary grades. In: DAWSON, M. A. (Org.). *Developing comprehension: including critical reading*. USA: International Reading Association, Inc., 1968. p. 182-86.

PAPAROUNIS, E. *A interação entre pares: o sentido atribuído por alunos e professores de um curso de formação técnica para adultos*. 2004. 132p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Marcos, Campinas.

PASSONI, T. P. *Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores*. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PENNYCOOK, A. The politics of text. In: _____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associated Publishers, 2001. p. 74-113.

QAINANCE, B. W. J. Critical reading: as if there's any other kind. In: DAWSON, M. A. (Org.). *Developing comprehension: including critical reading*. USA: International Reading Association, Inc., 1968. p. 170-174.

RANGEL, M. P. *O projeto 'Vira Brasília a Educação' na perspectiva da análise de discurso crítica*. 1996. 293f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília.

RAYMOND, H. C. Learning to teach foreign languages: a case study of six preservice teachers. *NECTFL Review*, v. 51, 2002, p. 16-26.

REIS, S. *Learning to teach reading in English as a foreign language: an interpretative study of student teachers' cognitions and actions*. 2005. 268f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Radboud University Nijmegen, Holanda.

REIS, S. A pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. 1 ed. Londrina: Moriá, 2008a, p. 51-83.

REIS, S. Triangulação na pesquisa qualitativa: consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. 1 ed. Londrina: Moriá, 2008b, p. 87-105.

REIS, S. Aprender para ensinar a ler criticamente: um estudo do desenvolvimento de professores de inglês. *Caderno de atividades e resumos do Congresso de Leitura do Brasil* (COLE), 2009, p. 625.

REIS, S. Valorização do professor? Uma leitura resistente de um texto unidirecional. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 495-523, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v13n2/11Simone.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

REIS, S.; VAN DE VEN, P. H. Perspectivas cognitivas na pesquisa sobre *aprender a ensinar (leitura em inglês como língua estrangeira)*. In: SILVA, K. A. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – Estudos em homenagem a Professora Maria Helena Vieira-Abrahão*. v. I, II e III. Campinas: Pontes, 2011 (no prelo).

RICHARDSON, V.; ANDRES, P.; TIDWELL, D.; LLOYD, C. The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, v. 28, n. 3, 1991, p. 559-586.

RIOS, G. V. *Consciência lingüística crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizados*. 1998. 299f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília.

SCHWANDT, T. A Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193- 217.

SILVA, E. T. da. *Um inventário informal de leitura para avaliar compreensão e habilidades de alunos de 1º Grau de escolas públicas brasileiras*. 1973. ?f. Dissertação (Mestrado em Educação – Leitura) - University of Miami, Miami.

SILVA, E. T. da. *Uma reflexão sobre o ato de ler*. 1979.?f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SIMMONS, J. S. Reasoning through reading. In: DAWSON, M. A. (Org.). *Developing comprehension: including critical reading*. USA: International Reading Association, Inc., 1968. p. 175-178.

SMITH, N. B. The good reader thinks critically. In: DAWSON, M. A. (Org.). *Developing comprehension: including critical reading*. USA: International Reading Association, Inc., 1968. p. 6-15.

SMITH, F. The essence of reading. In: _____ (Ed.). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 1-11.

SOUSA, E. F. *Uma visão crítico-discursiva do ensino de língua portuguesa nos cursos supletivos*. 2000. ?f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília.

TAGLIEBER, L. K. Critical reading and critical thinking: the state of the art. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 15-37. jan./jul. 2000.

TERCANLIOGLU, L. Pre-service teachers as readers and future teachers of EFL reading. *TESL-EJ*, v. 5, n. 3, 2001. Disponível em: <www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej19/a2.html>. Acesso em: 05 jan. 2011.

TILLEMA, H. H. Stability and change in student teacher's beliefs about teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, v. 4, n. 2, 1998, p. 217-228.

TINÔCO, G. M. A. de M. *Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. 215f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TOMITCH, L. M. Designing reading tasks to foster critical thinking. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, jan./jul. 2000, p. 83-90.

TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

VIVIAN, D. *Mediações pedagógicas: entre a educação de jovens e adultos e o trabalho*. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL Classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical language awareness*. London: Longman, 1992. p. 59- 92.

WALLACE, C. Reading as a social process. In: _____. *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan, 2003. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=800f6tsCIC&oi=fnd&pg=PP14&dq=Catherine+Wallace&ots=v8sSYVQGNv&sig=aOqRc0S4wF8oXH9RsgElytE2WEs#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 24 set. 2010.

WALLACE, C. 'Reading with a suspicious eye': Critical Reading in the foreign language classroom. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford. Oxford University Press, 1995, p. 335-347.

WIELEWICKI, V. H. G. Reading foreign literature at university level in Brazil: developing critical readers. In: ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. T. M. de (Orgs.). *Critical literacy: theories and practices*. v. 1:1, jul. 2007. p. 52-62. Disponível em: <www.criticalliteracy.org.uk>. Acesso em: 27 jul. 2010.

WRAY, D. Student teacher's knowledge and beliefs about language. In: BENNETT, N.; CARRÉ, C. (Eds.). *Learning to teach*. London: Routledge, 1993. p. 51-72.

WOLF, V. The logical dimension of Critical Reading. In: DAWSON, M. A. (Org.). *Developing comprehension: including Critical Reading*. USA: International Reading Association, Inc., 1968. p. 166-169.

YOSHIDA, H. H. de C. P. *Experiência da vida de jovens e adultos não-alfabetizados e em processo de letramento no contexto sociocultural letrado: a condição sociocultural de analfabetismo*. 2000. 215f. Dissertação (Mestrado em Psicologia social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Senhores Alunos:

Como estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientada pela profa. Dra. Simone Reis, da Universidade Estadual de Londrina, pretendo realizar coleta de dados com os alunos que participaram da disciplina especial intitulada Consciência Crítica da Linguagem, no ano de 2008. Meu interesse particular é estudar como se deu a aprendizagem dos alunos, descrevendo suas fases e conteúdos. Pesquisarei o desenvolvimento da consciência crítica da linguagem dos alunos a partir das atividades por vocês confeccionadas durante o período que cursaram a referida disciplina. Para isso, peço sua permissão para analisar as tarefas que realizaram junto à disciplina.

Pretendo também realizar algumas entrevistas (pessoalmente e por escrito) com alguns de vocês sobre o decorrer da disciplina, como forma de reunir dados adicionais. A pesquisa requer gravar (áudio) conversa informal e também examinar questões subjetivas enviadas por mim a vocês.

Fica garantida sua liberdade enquanto sujeito de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou acompanhamento escolar.

Fica assegurado que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora signatária do presente documento e pela orientadora desta pesquisa (vide endereço e telefone abaixo).

As gravações em áudio da coleta de dados da pesquisa serão utilizadas com finalidade específica para este estudo e serão destruídas após 5 anos da data da última publicação de seus resultados.

Caso permita a utilização de dados da sua aprendizagem, peço assinar este documento.

Atenciosamente,

Juliane D'Almas

Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Av. Brasil, 217 – Cambé. Tel: 3154-3310

Universidade Estadual de Londrina

Orientadora da Pesquisa

Profa. Dra. Simone Reis

Universidade Estadual de Londrina

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

Rodovia Celso Garcia Cid, km 380

Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR

Telefone: (43) 3371-4468

Eu, _____ estou
ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo que em participar
da pesquisa sob coordenação e responsabilidade da profa. Dra. Simone Reis.

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUJEITO 1)

Entrevista Temporizada

Transcrição grafemática

IQT:

DATA: 15/10/2009

INF.- Ana

INQ./AUX.: Juliane D'Almas

TRT.: Greize Alves da Silva

DATA: 02/08/2009

- 1 **PESQUISADOR:**Qual era o nome da disciplina especial?
- 2 **RESPONDENTE:** Era Consciência Crítica da Linguagem, se eu não me engano.
- 3 **PESQUISADOR:**O que você esperava aprender na disciplina?
- 4 **RESPONDENTE:** Bom, eu esperava que nós pudéssemos ter acesso a diferentes materiais,
5 de diversas fontes e que essas fontes, esses materiais fossem analisados de uma forma que
6 não fosse superficial e sim com todas as ideologias, todos os discursos que estavam dentro
7 da propaganda, por exemplo, ou do filme, essas idéias que não estavam tão explícitas assim.
- 8 **PESQUISADOR:**O que você tinha ouvido falar sobre Consciência Crítica da Linguagem
9 antes de cursar a disciplina, se tinha ouvido?
- 10 **RESPONDENTE:** Não, já, acho que até antes do vestibular, acho que já trabalham bastante
11 com isso e exatamente, a idéia que eu tinha era essa: de aprender a analisar tudo que está
12 por trás da linguagem, por trás de figuras, por trás de representações, não só o que era
13 explícito mesmo.
- 14 **PESQUISADOR:** E qual a idéia que você tinha sobre o conteúdo da disciplina? Você pensou
15 o que seria ensinado?
- 16 **RESPONDENTE:** Olha, eu pensei que trabalharia com diversas fontes mesmo. Então, por
17 exemplo, a análise de... propagandas, essas coisas que instigam o público e que são de
18 acesso fácil e que podem ser lidas de diversas maneiras.
- 19 **PESQUISADOR:** Como que você imaginava que a disciplina seria conduzida? Você pensou
20 que você ia chegar, o que ia acontecer?

21 **RESPONDENTE:** Olha, eu não tinha uma idéia formada sobre a condução em si, mas eu
22 imaginei que a professora disponibilizaria os materiais e seria... os referenciais teóricos
23 também, o embasamento e nós teríamos que analisar essas figuras de acordo com o que foi
24 passado pra nós, na teoria.

25 **PESQUISADOR:** Como aluna o que você entendia por ler criticamente antes de cursar a
26 disciplina?

27 **RESPONDENTE:** Eu acho que a idéia era a mesma, só foi reforçada depois de ter o
28 embasamento teórico.

29 **PESQUISADOR:** O que era necessário para ler criticamente?

30 **RESPONDENTE:** Durante a disciplina?

31 **PESQUISADOR:** Antes.

32 **RESPONDENTE:** Antes da disciplina? Bom, eu acho que é a análise de tudo, a análise
33 desde figuras até mesmo a fonte da qual foi retirada, qual que era o posicionamento da
34 revista ou do canal. Então assim, analisar um conjunto mesmo e ver qual o ponto de vista
35 eles estavam tentando passar.

36 **PESQUISADOR:** E o que estimulava, poderia estimular uma leitura crítica sua antes de fazer
37 a disciplina?

38 **RESPONDENTE:** Antes de fazer a disciplina? Eu acredito que saber mais sobre o que
39 estava por trás mesmo, não aceitar prontamente o que era passado, então saber se tinha
40 alguma influência social, política, econômica, saber disso mesmo.

41 **PESQUISADOR:** Agora a gente vai falar um pouquinho de durante a disciplina, pensa lá
42 naquelas aulas, nos trabalhos, ok? Durante a disciplina quais os materiais foram estudados,
43 de que fontes eles eram retirados?

44 **RESPONDENTE:** Olha, eu lembro que nós trabalhamos com pedaços de filmes, nós
45 trabalhamos com revistas, com jornais, com conta de luz, que mais? Os que eu me lembro
46 são esses assim.

47 **PESQUISADOR:** De que maneiras as aulas eram conduzidas? O que vocês faziam nas
48 aulas?

49 **RESPONDENTE:** Bom, de início a professora que nos dava o material e havia algumas
50 perguntas que nós deveríamos responder dentro daquela, daquele gênero que nós

51 estávamos estudando e depois disso nós ficávamos encarregados de achar materiais
52 também, de fazer as nossas análises e então mostrar para os nossos colegas de classe.

53 **PESQUISADOR:** Qual a impressão que você teve sobre os conteúdos ensinados? Durante
54 as aulas, qual a impressão que você foi tendo das aulas, do conteúdo?

55 **RESPONDENTE:** Eu tive a impressão que nós podemos analisar de uma forma muito mais
56 profunda coisas muito simples. Então, o quanto uma conta de luz pode ter muita coisa
57 embutida que você nunca parou pra pensar. Então, isso foi o legal que acabou expandindo
58 ainda mais o eu já sabia.

59 **PESQUISADOR:** Quais atividades eram realizadas por vocês alunos? Você falou como a
60 professora conduzia e você, o que vocês faziam?

61 **RESPONDENTE:** Isso, eu lembro de uma atividade que nós tivemos que selecionar um
62 vídeo, em cima do vídeo mostrar relações de poder, mostrar quem estava no comando do
63 diálogo. Então esse eu lembro de ter sido a atividade mais importante assim, a que foi mais
64 trabalhosa e deu, ao mesmo tempo, deu um *feedback* muito legal pra sala.

65 **PESQUISADOR:** No decorrer das aulas como você passou a entender a Consciência Crítica
66 da Linguagem? Você já tinha uma opinião, como que você passou durante as aulas a
67 entender?

68 **RESPONDENTE:** Eu acho que reforçou bastante o que eu já pensava e como eu já disse:
69 acabou expandindo pra outros meios que eu não pensava em analisar criticamente. Então
70 isso foi o que contribuiu bastante no Letramento Crítico.

71 **PESQUISADOR:** Durante as aulas, em comparação o que você entendia antes por Leitura
72 Crítica, como passou a ser o seu entendimento de Leitura Crítica agora como aluna e futura
73 professora?

74 **RESPONDENTE:** Agora eu vejo, principalmente como futura professora, que tem como
75 expandir muito mais os textos que nós temos, por mais que às vezes seja um texto simples
76 ou uma figura muito simples tem como fazer os alunos refletirem muito mais sobre isso.

77 **PESQUISADOR:** Que relevância, se alguma, você via na disciplina Consciência Crítica da
78 Linguagem, tendo em vista o seu papel de aluno/professor?

79 **RESPONDENTE:** Eu acho que foi importantíssimo assim, exatamente por saber explorar e
80 trazer do aluno para professor, não ficar apenas no professor dando as coordenadas e

81 passando o entendimento, de trazer o que o aluno já sabe, a forma que ele sabe e levantar
82 diferentes pontos de vista, foi o mais interessante.

83 **PESQUISADOR:** Agora a gente vai falar um pouquinho sobre depois da disciplina. O que
84 você recorda que você aprendeu com a disciplina?

85 **RESPONDENTE:** Muitas coisas, muitas coisas (risos). Eu lembro exatamente do... da
86 expansão de gêneros que podem ser trabalhados de uma forma muito mais interessante.
87 Então isso com certeza pode enriquecer muito mais as aulas, ao invés de ficar focada em
88 jornal, em revista, poder trabalhar com uma conta de luz, poder trabalhar um anúncio. Então
89 eu acho que foi o mais importante assim de tudo.

90 **PESQUISADOR:** Qual o impacto, se teve algum, a disciplina causou sobre sua educação
91 como cidadão e como aluno professor?

92 **RESPONDENTE:** Eu acho que eu fiquei muito mais consciente de tudo que acontece ao
93 meu redor, de tudo que pe exposto pela mídia... até mesmo aqui na faculdade, você aprende
94 a se questionar sobre o que estão te falando, se você realmente acredita naquilo ou não e
95 porque você vai ou não de acordo com o que é passado.

96 **PESQUISADOR:** Você disse que houve impacto, a que você atribui a isso ou a quem?

97 **RESPONDENTE:** Com certeza a professora, né, por ter mostrado pra nós e por ter baseado,
98 por ter dado todo o embasamento teórico e, de certa forma, moldou o que nós já tínhamos
99 uma idéia e com certeza também os colegas de sala, que foi muito legal ver as diferentes
100 perspectivas em cima da mesma coisa, então isso foi muito interessante.

101 **PESQUISADOR:** Após o término da disciplina, o que é pra você ler criticamente?

102 **RESPONDENTE:** Acho que eu sou uma pessoa muito mais consciente, eu acho que isso
103 resume bastante.

104 **PESQUISADOR:**O que você entende hoje por Consciência Crítica da Linguagem? O que é
105 pra você ter consciência crítica da linguagem?

106 **RESPONDENTE:** Consciência crítica? Eu acho que remete ao que foi dito anteriormente:
107 que é não se deixar levar pelo que é dito. Então, não só você mesmo saber o porquê do seu
108 posicionamento a favor ou contra, mas também incitar o conhecimento dos outros, saber os
109 dos outros, juntar todos os pontos de vista e o porquê que cada um entende aquilo, porque
110 não, eu acho que é por aí.

111 **PESQUISADOR:** Mais alguma coisa pra mencionar? Então tá ótimo, obrigada!

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUJEITO 2)

Entrevista Temporizada

Transcrição grafemática

IQT: **DATA:** 18/09/2009

INF.- Bela

INQ./AUX.: Juliane Dalmas

TRT.: Greize Alves da Silva **DATA:** 02/11/2009

- 1 **PESQUISADOR:** Qual era o nome da disciplina especial cursada?
- 2 **RESPONDENTE:** Consciência Crítica da Linguagem.
- 3 **PESQUISADOR:** O que você esperava aprender na disciplina?
- 4 **RESPONDENTE:** O que eu esperei foi desenvolver, né, análise crítica.
- 5 **PESQUISADOR:** O que você tinha ouvido falar sobre Consciência Crítica da Linguagem
- 6 antes de cursar a disciplina?
- 7 **RESPONDENTE:** Nada, pra ser sincera.
- 8 **PESQUISADOR:** É pra ser sincera mesmo. Qual ou quais as idéias que você tinha sobre o
- 9 conteúdo, por exemplo, quando você ouvia o nome da disciplina o que você pensou que
- 10 fosse aprender?
- 11 **RESPONDENTE:** Olha, quando eu ouvi pela primeira vez eu achei bem interessante o nome
- 12 e eu pensei assim que estaria envolvido algo de Letramento Crítico, algo assim nessa área.
- 13 **PESQUISADOR:** E como que você imaginava que essa disciplina seria conduzida?
- 14 **RESPONDENTE:** Olha, nem passou pela minha cabeça.
- 15 **PESQUISADOR:** Como que iriam ser as aulas?
- 16 **RESPONDENTE:** Eu pensei assim: “Eu vou ter que estudar muito, vou ter que ler muito, vou
- 17 ter que ter muita leitura”.
- 18 **PESQUISADOR:** Como aluna, o que você entendia por “ler criticamente” antes de cursar a
- 19 disciplina?
- 20 **RESPONDENTE:** Ah, antes eu achava assim que eu só tinha que ler, né, e concordar ou
- 21 discordar sobre aquilo que estava escrito.

- 22 **PESQUISADOR:** E o que você achava que era necessário para ler criticamente?
- 23 **RESPONDENTE:** Olha, você tem que ter um desenvolvimento crítico assim bem aguçado,
24 você não pode ler só aquilo que tá no papel e achar assim... não, é isso que tá dizendo e
25 pronto e acabou, tem algo por trás.
- 26 **PESQUISADOR:** E isso você já sabia antes de cursar a disciplina?
- 27 **RESPONDENTE:** Não.
- 28 **PESQUISADOR:** Mas antes, você conseguia pensar em tudo isso ou não?
- 29 **RESPONDENTE:** Não.
- 30 **PESQUISADOR:** Não?
- 31 **RESPONDENTE:** Eu achava assim: “Ah, tá escrito ali porque o cara escreveu, ele achou
32 legal”, mas tudo que a gente escreve ou fala tem um porquê por trás.
- 33 **PESQUISADOR:** E antes de você cursar ainda a disciplina, o que poderia estimular uma
34 “leitura crítica” pra você? O que fazia você pensar um pouco mais ao ler?
- 35 **RESPONDENTE:** Olha, se fosse algo assim do meu interesse, que despertasse curiosidade
36 sobre aquilo eu estaria assim me aprofundando mais naquela área, por exemplo, você me
37 deu um texto da Segunda Guerra Mundial, que é algo que eu acho bem interessante, eu
38 gosto dessa área, eu ia tá procurando ir um pouco além daquilo e me aprofundando em cima
39 de textos, de relatos daquela época, se foi daquele jeito, as propagandas daquela época, o
40 que eles faziam pra tá, sabe, convencendo.
- 41 **PESQUISADOR:** Então o que te estimulava a ler criticamente eram tópicos interessantes?
- 42 **RESPONDENTE:** Era.
- 43 **PESQUISADOR:** Agora durante a disciplina, Bela, quais os matérias foram estudados e de
44 que fontes eles eram retirados? Você consegue lembrar, mais ou menos?
- 45 **RESPONDENTE:** Olha, nós utilizamos filmes pra trabalhar, a criticidade, se existe essa
46 palavra, usamos também (inint.) esqueci o nome, como eu quero dizer...?
- 47 **PESQUISADOR:** Enredo, essas coisas?
- 48 **RESPONDENTE:** Isso. Sabe, eh... propagandas de jornal, contas de luz, sabe? Então a
49 gente foi um pouco mais além.
- 50 **PESQUISADOR:** De que maneiras as aulas eram conduzidas?
- 51 **RESPONDENTE:** Bom, professora ela trazia atividades pra nós em sala de aula. A primeira
52 atividade dela eu lembro que foi a conta de luz, aí ela queria... ela foi nos ensinado a separar

53 em grupos, né, um grupo de cada coisa certinho, ela pediu que a gente lesse o texto lá atrás,
54 da Copel, da propaganda de preservar o eco-sistema e blá, blá, blá, o que a gente via
55 naquilo, né, aí como a gente ainda não tinha ainda a base, a gente falou o que a gente
56 achava; depois elas nos deu um texto, que era um pouco mais aprofundado, era um texto
57 acadêmico que falava assim: quem ganha e quem perde, o que tinha por trás das palavras.
58 Então, fora as atividades ela também mostrava textos a respeito do que estava sendo tratado
59 pra se aprofundar ainda mais.

60 **PESQUISADOR:** E as aulas eram assim, um texto, uma discussão, como que era? Eram
61 aulas explicativas, tinham discussão em grupos, discussão...?

62 **RESPONDENTE:** Olha, o que eu me lembro assim as aulas eram bem variadas, não era
63 aula teórica, tinha muita prática, tanto é que chegou... o primeiro mês foi mais discussão e
64 atividades que ela trazia pra nós, né, ou quando ela dava tarefa, a gente fazia as tarefas,
65 enviava por e-mail, ela pedia pra gente refazer, a gente enviava e aquela coisa. Aí no
66 segundo mês a gente fez aulas mais práticas, seriam seminários, né, a gente tava aplicando.
67 Igual, eu trabalhei um seminário que eu explorava a prática da, do... esqueci! Esqueci a
68 palavra em português, estou com ela em inglês! E eu usei um filme, eu trabalhei a minha
69 aula em cima disso, sobre o preconceito. Então cada pessoa tinha um seminário.

70 **PESQUISADOR:** Mais voltada pra pergunta anterior. De onde foram retirados esses
71 materiais mesmo? Você falou dos materiais, contas de luz, você lembra... esses textos eram
72 retirados da onde? A conta de luz não, mas os outros.

73 **RESPONDENTE:** Então, né, os textos que ela retirou foram de autores que ela trabalha, né,
74 que ela estudou e assim, igual... os vídeos que a gente usou, igual o meu, eu baixei do *You*
75 *Tube* e foram coisas mais extraídas da internet assim.

76 **PESQUISADOR:** Os textos pra teoria eram de livros então?

77 **RESPONDENTE:** Eram de livros que ela utilizava.

78 **PESQUISADOR:** E os textos que vocês usavam pra analisar, por exemplo, eram...?

79 **RESPONDENTE:** De jornais.

80 **PESQUISADOR:** De jornais? De revistas?

81 **RESPONDENTE:** Tinha de jornal, tinha de revista, tinha... conta de luz também (risos).

82 **PESQUISADOR:** Qual a impressão que você teve sobre os conteúdos ensinados? Durante a
83 disciplina, como você foi falando se você foi gostando ou não, o que foi formando assim
84 sobre aquela disciplina?

85 **RESPONDENTE:** No início eu fiquei bem perdida, literalmente perdida porque assim, era
86 muita informação nova, sabe, mas depois quando eu fui pegando o jeito eu fui gostando,
87 sabe, eu achei bem bacana, foi bem produtivo a disciplina, sabe, eu aprendi bastante coisa.
88 Agora eu não pego só um texto e leio por ler, eu tento tirar o que tá por trás daquilo.

89 **PESQUISADOR:** Isso você foi aprendendo durante?

90 **RESPONDENTE:** Durante.

91 **PESQUISADOR:** Você foi criando essa, digamos, essa consciência?

92 **RESPONDENTE:** É, eu achei bem bacana isso.

93 **PESQUISADOR:** Quais atividades eram realizadas por vocês alunos?

94 **RESPONDENTE:** Que nós...?

95 **PESQUISADOR:** É, que vocês tiveram que...?

96 **RESPONDENTE:** Então...

97 **PESQUISADOR:** Que você lembra.

98 **RESPONDENTE:** O que mais me marcou foi seminário, porque assim, a gente trabalhou
99 também com figuras de linguagem, metáforas e também o seminário, você tinha que
100 escolher um tema, trabalhar em cima daquele tema, você poderia trazer uma cena de um
101 filme com... ah, esqueci de novo a bendita palavra! Com a fala do personagem...

102 **PESQUISADOR:** O enredo.

103 **RESPONDENTE:** Observar a fala, o que que tá por trás daquilo, levantar discussões, né, eu
104 achei bem bacana.

105 **PESQUISADOR:** E essas atividades tinham que propósito: somente de apresentar pra
106 disciplina ou elas tinham propósitos além? Você fez pensando: “em que público alvo”, por
107 exemplo... ou só pra mostrar lá na disciplina?

108 **RESPONDENTE:** Eu fiz, eu não pensei exatamente num público alvo, eu sei que assim, eu
109 tinha que fazer, sabe? O meu publico alvo ali dentro foram os que estavam estudando junto
110 comigo e a professora.

111 **PESQUISADOR:** Mas você pensou que essa atividade poderia ser usada em outro contexto?

112 **RESPONDENTE:** Não.

113 **PESQUISADOR:** No decorrer das aulas, como que você passou a entender o que venha a
114 ser Consciência Crítica da Linguagem? O que foi formando assim na sua cabeça durante as
115 aulas?

116 **RESPONDENTE:** Olha, eu sei que depois disso que eu só comecei a ver esse negócio de
117 Consciência Crítica, de ver o lado crítico assim, eu sei que tudo que eu olho eu vejo algo por
118 trás, tudo, tudo, ou o que você fala... ah, eu já acho que tem algo por trás, eu vou procurar
119 saber aquilo. Se eu leio um texto eu não deixo mais passar despercebido, eu vou atrás,
120 vejo... (corte)

121 **PESQUISADOR:** O que você passou a entender o que venha a ser Consciência Crítica da
122 Linguagem no decorrer das aulas?

123 **RESPONDENTE:** Como eu passei a compreender? Na verdade, eu comecei a vivenciar isso.
124 Como eu disse: eu antigamente lia as coisas assim por ler, não procurava muito “ah o que tá
125 por trás, ah o que ele tá querendo dizer ou convencer ou impor aquilo”, entendeu? Hoje tudo,
126 tudo, eu aprendi que... todo mundo, independente se é formado ou não tem que ter uma
127 consciência crítica a respeito das coisas que nos rodeia e... eu acho que é isso.

128 **PESQUISADOR:** E também, durante as aulas, em comparação ao que você entendia antes
129 por Leitura Crítica, como passou a ser o seu entendimento de Leitura Crítica como aluna e
130 também como futura professora? O que você sabia antes e o que foi acrescentado ao que
131 você sabia ou o que foi aprendido?

132 **RESPONDENTE:** Olha, eu acho que foi mais acrescentado no sentido, como eu disse
133 anteriormente e repito novamente, de você ler algo e tentar buscar o que tá por trás.

134 **PESQUISADOR:** Então isso é Leitura Crítica pra você?

135 **RESPONDENTE:** É. Discutir, sabe, ir mais além, não somente ler aquelas palavras e falar:
136 “Ah, que legal, tudo bonitinho”, mas ir além

137 **PESQUISADOR:** Isso como aluna?

138 **RESPONDENTE:** Isso.

139 **PESQUISADOR:** E como futura professora, por exemplo?

140 **RESPONDENTE:** Eu penso que trabalhar nessa área... eu como professora deveria assim...
141 buscar mais conhecimento, me aprofundar mais nessa área pra que eu pudesse tá
142 transmitindo algo desse tipo pros alunos.

143 **PESQUISADOR:** Sim, mas...

144 **RESPONDENTE:** Mas eu acho que como professora eu penso também que o aluno tem que
145 desenvolver o espírito crítico dele, sabe, procurar ir além, procurar não só ficar ali, né, só
146 observando o oceano, ele tem que se aprofundar, ele tem que mergulhar.

147 **PESQUISADOR:** E você disse que precisaria de mais conhecimentos, mas você acha que
148 você já é capaz de fazer alguma atividade, produzir algo pra ser usado em suas aulas, por
149 exemplo?

150 **RESPONDENTE:** Sim, sim.

151 **PESQUISADOR:** Instigar isso nos seus alunos?

152 **RESPONDENTE:** Isso já, isso sim.

153 **PESQUISADOR:** E que relevância, se alguma, você via na disciplina Consciência Crítica da
154 Linguagem, tendo em vista seu papel como aluno/professor?

155 **RESPONDENTE:** Relevância? Eh... foi o que eu disse anteriormente...

156 **PESQUISADOR:** Acabe se repetindo, né?

157 **RESPONDENTE:** É porque assim, o que eu pude absorver de tudo isso, sabe, é que eu não
158 sou de muitas palavras, não sei se você já percebeu, não sou de muitas palavras, mas assim,
159 o que eu pude aprender foi como eu disse: ir além, não ficar só naquilo.

160 **PESQUISADOR:** E isso tem relevância no seu papel de aluno/professor?

161 **RESPONDENTE:** Claro, claro.

162 **PESQUISADOR:** Em que sentido você acha?

163 **RESPONDENTE:** Eu acho assim que o professor não é só aquele que ensina ou aquele que
164 transmite conhecimento, eu acho que o professor também tem o papel importante de instruir,
165 de fazer o aluno refletir sobre as coisas, sabe, não só a matéria, mas o que acontece ao seu
166 redor. Então eu acho que o verdadeiro professor é esse, não só o que se prende a matéria,
167 mas que também ensina o aluno as coisas da vida, sabe, que faz, “oh pensa”, “que tal jornal
168 o prefeito falou que vai fazer tal coisa, não sei o quê, não sei o quê... ah, que tá falando
169 sobre...” sabe? Então tem que ter o desenvolvimento crítico, olha aquilo e falar: “Não, tem
170 alguma coisa por trás, será que é isso mesmo, o que tal pessoa tá querendo dizer com isso?”
171 Sabe?

172 **PESQUISADOR:** Agora a gente vai passar pra depois da disciplina. Atualmente, hoje o que
173 você recorda que aprendeu com a disciplina?

174 **RESPONDENTE:** O que eu aprendi? Uma palavra clássica, uma frase clássica: quem ganha
175 e quem perde. Por exemplo, se você publica algum texto ou alguma matéria e eu recebo pra
176 ler, eu tenho sempre que perguntar: quem ganha e quem perde com isso. Quem ganha é
177 que tá sendo publicado, quem perde também, quem tá lendo ou vice-versa. Procurar ir atrás,
178 despertar a criticidade.

179 **PESQUISADOR:** Qual impacto, se houve algum, essa disciplina causou sobre a sua
180 educação como cidadão e como aluno/professor?

181 **RESPONDENTE:** Olha (risos), como eu disse pra você, hoje eu olho tudo e todos, né, não só
182 palavras escritas como faladas também. Então se você vem e fala qualquer coisa pra mim,
183 independente do que seja, eu sempre vou achar: “Ah, o que a tal pessoa tá querendo dizer
184 com isso? Qual a intenção ela tem por trás?” Eu já fiquei nessa.

185 **PESQUISADOR:** Você acha que esse foi o impacto?

186 **RESPONDENTE:** É, em relação a tudo, não só a texto, mas também com palavras faladas.

187 **PESQUISADOR:** Isso como cidadã. E como aluna/professora? Qual o impacto que essa
188 disciplina deixou, depois de tudo que você viu, de tudo que você aprendeu, o que ficou assim
189 como aluna/professora?

190 **RESPONDENTE:** Ah, que pergunta difícil! Como aluna/professora? Como eu disse: olhar as
191 coisas mais a fundo. Eu acho que foi o que mais me marcou, independente se é como
192 aluna/professora, se é como cidadã, se é como amiga, se é como filha, é isso, sabe? Você tá
193 na beira da praia e não olhar só a superfície do oceano, mas também mergulhar, é isso que
194 me deixou mais...

195 **PESQUISADOR:** Após terminar a disciplina, o que é pra você ler criticamente? Agora que
196 você já tem os termos, já estudou o teórico e o prático ao mesmo tempo.

197 **RESPONDENTE:** Ler criticamente?

198 **PESQUISADOR:** Como que você conceituaria, por exemplo?

199 **RESPONDENTE:** É procurar ler entre as entrelinhas, é isso? Ler cada vírgula, os pontos de
200 reticências, tudo, pra mim é analisar tudo, desde o que tá ali, analisar a fundo, tudo.

201 **PESQUISADOR:** OK. Praticamente quase a mesma pergunta: O que você entende sobre a
202 Consciência Crítica da Linguagem? Seguindo o mesmo caminho da pergunta anterior, mas
203 agora é sobre Consciência Crítica da Linguagem

204 **RESPONDENTE:**... (inint.) Voltando aqui, aí... o que eu entendo por Consciência Crítica da
205 Linguagem? Eu acho assim, a partir do momento que você sabe como, que você desperta o
206 espírito crítico você também tem a capacidade de produzir um texto crítico e você produzir
207 um texto crítico você também vai brincando com a linguagem, de diferentes formas, você
208 pode persuadir alguém, você quer convencer alguém o que você quer, do que você
209 acredita, você pode mostrar o que é certo, o que é errado. Então eu acho assim, em cima
210 disso, Consciência Crítica da Linguagem seria não só como escrever, mas também o que tá
211 ali, o que tá escrito, saber entender, interpretar as palavras em si no geral. Isso eu guardei na
212 cabeça.

213 **PESQUISADOR:** É isso. Mais alguma coisa que você gostaria de falar, Bela?

214 **RESPONDENTE:** Não (risos).

215 **PESQUISADOR:** Esqueci de formular uma pergunta. Você disse que houve impacto então. A
216 que, a que, a quem você atribui esse impacto, a quem, que causou esse impacto em você,
217 da disciplina?

218 **RESPONDENTE:** O que causou?

219 **PESQUISADOR:** É. O que ou quem?

220 **RESPONDENTE:** Foi maneira como a professora... ela ministrou o curso, sabe? De mostrar:
221 “Olha, você tá mais ou menos no caminho, tenta olhar mais pra esse lado, tenta procurar tal
222 coisa, sabe esse caminho que você tá? É por aí, continua lá, se esforça mais”, sabe? Ela não
223 entregou assim de mão beijada: “Oh, é isso aqui”, ela nos deu as ferramentas, deixou que a
224 gente pudesse trabalhar e construir a nossa própria criticidade. (corte)

225 **PESQUISADOR:** Você falou que você deve o impacto da disciplina ao professor porque o
226 professor soube como conduzir, ministrar e você estava falando que...

227 **RESPONDENTE:** Eu tenho problema de memória.

228 **PESQUISADOR:** Como ele conduziu, que você tá nesse caminho.

229 **RESPONDENTE:** A professora, ela não jogava tudo assim de mão beijada: “Olha, é isso”,
230 entendeu? Ela nos dava, ela nos dava as ferramentas e a gente mesmo construía nosso
231 próprio lado crítico.

232 **PESQUISADOR:** Então você acha que um fator importante foi a professora?

233 **RESPONDENTE:** Sim.

234 **PESQUISADOR:** Mais alguma coisa?

235 **RESPONDENTE:** E assim, e o material que ela trabalhou, foi bem bacana, a gente se
236 aprofundou bastante, sabe, eu acho assim que contribuiu muito.

237 **PESQUISADOR:** OK, é isso Bela. Obrigada!

238 **RESPONDENTE:** De nada.

APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUJEITO 3)

Entrevista Temporizada

Transcrição grafemática

IQT: **DATA:** 21/09/2009

INF.- Caio

INQ./AUX.: Juliane D' Almas

TRT.: Greize Alves da Silva **DATA:** 02/11/2009

- 1 **PESQUISADOR:** Qual era o nome da disciplina especial cursada?
- 2 **RESPONDENTE:** Leitura Crítica.
- 3 **PESQUISADOR:** O que você esperava aprender nessa disciplina? Antes de você entrar na
4 disciplina, o que você pretendia... só pelo nome...?
- 5 **RESPONDENTE:** Então, é que assim, como todo aluno que tem que fazer (inint.) porque tem
6 que fazer, né? Mas assim, me chamou a atenção porque eu sempre procurei que meus
7 alunos tivessem uma análise crítica da linguagem porque eu também gostaria de ter isso,
8 então, ou seja, eu comecei o curso, como todo aluno para também ter a carga horária e eu
9 descobri que era muito mais do que você pensava e coisas, por exemplo, que antigamente
10 você não via, coisa que você anteriormente não via e foi assim como um despertar: “nossa,
11 que interessante! Eu nunca parei pra pensar por esse lado”. Foi bem interessante, nesse
12 sentido.
- 13 **PESQUISADOR:** O que você tinha ouvido falar sobre Consciência Crítica da Linguagem
14 antes de cursar a disciplina? Pode ser sincero.
- 15 **RESPONDENTE:** Bom, no curso você acabava ouvindo alguma coisa a respeito, mas não
16 assim especificamente com mais precisão, você ouvia porque como faz parte... a Leitura
17 Crítica faz parte PCNs (=Parâmetros Curriculares Nacionais), você ouvia alguma coisa a
18 respeito, só que era meio confuso, como é confuso agora assim, como é trabalhado isso,
19 coisa e tal, mas saber de fato não sabia.
- 20 **PESQUISADOR:** Antes não? Qual a idéia que você fazia sobre o conteúdo da disciplina? O
21 que você imaginava que seria ensinado e aprendido nessa disciplina?

22 **RESPONDENTE:** Acho que eu num criei assim uma expectativa pensando em como seria ou
23 em como seria o conteúdo, eu não tinha criado nada antes de fazer o curso.

24 **PESQUISADOR:** E você imaginava a forma como ela seria conduzida? Você pensou assim:
25 “Ah, vou chegar lá e o que será que vai acontecer?”

26 **RESPONDENTE:** Então, a princípio em pensei assim: talvez texto, análise do texto, leitura
27 mesmo, ler alguma coisa e tentar tirar alguma análise crítica do texto. Na verdade, a gente
28 trabalhou assim... na verdade eram atividades bem diferentes disso.

29 **PESQUISADOR:** E como aluno, o que você entendia por “ler criticamente” antes de cursar a
30 disciplina?

31 **RESPONDENTE:** Até uma palavra “crítica” pra uma pessoa leiga talvez signifique falar mal
32 de alguma coisa, né, ou só de ver coisas ruins, por exemplo, mas não na questão de análise,
33 por exemplo. Então, talvez eu tinha essa idéia de criticar, ou seja, de falar mal, de tirar
34 alguma coisa ruim, por exemplo.

35 **PESQUISADOR:** Então, pra você o que é necessário para ler criticamente?

36 **RESPONDENTE:** Antes? Talvez eu não saberia responder.

37 **PESQUISADOR:** O que poderia estimular uma leitura crítica nesse caso? Antes da disciplina
38 ainda. Pra você, o que te estimulava ler criticamente?

39 **RESPONDENTE:** Então, o problema é que se você não sabe e faz uma coisa achando que
40 tá certo, na verdade tá fazendo... Por exemplo, você tá lendo a Veja, tinha um amigo que
41 dizia que a Veja era uma revista tendenciosa, só que eu não conseguia ver isso antes. Pra
42 mim, eu não tinha essa imagem, uma revista, uma revista de respeito, uma revista de nome,
43 e não uma revista tendenciosa. Saber que depois você consegue ver onde está a tendência
44 da revista, como ela consegue trabalhar os textos, consegue analisar isso, aí você fala:
45 “Poxa vida, agora eu consegui entender criticamente o que ela quis dizer”.

46 **PESQUISADOR:** Agora vamos pensar durante o decorrer da disciplina. Quais os materiais
47 foram estudados e de que fontes eles eram retirados?

48 **RESPONDENTE:** Olha, eu lembro que teve algumas atividades que nós trabalhávamos com
49 análises de cenas de filmes, nós fazíamos assim, espécies de seminários, onde cada um
50 apresentava o que viu. A gente analisava, por exemplo, as produções, vários tipos de
51 produções, como eram usadas as palavras, por exemplo... Eu lembro de uma atividade que
52 cada um tinha que trazer, por exemplo, uma... fugiu o nome agora, eu não vou lembrar o

53 nome agora... e a gente analisava em cima desse detalhe cada, cada produção, analisava de
54 forma crítica. Por exemplo, onomatopéia...

55 **PESQUISADOR:** As figuras de linguagem.

56 **RESPONDENTE:** Figuras de linguagem, exatamente.

57 **PESQUISADOR:** E de que fontes eles eram retirados, de algum filme?

58 **RESPONDENTE:** Textos, textos de revistas. Eu, como eu gosto muito de ler a respeito de
59 carros, eu lembro que eu até mencionei pra professora, falei pra ela uma situação que eu
60 achei muito interessante depois do curso, que estava lendo a revista, sempre li a revista, mas
61 depois eu comecei a ler a revista e fiquei assustado: “Nossa, a revista fala isso?”. Só
62 consegui isso depois do curso.

63 **PESQUISADOR:** Então, diversas fontes.

64 **RESPONDENTE:** Diversas fontes.

65 **PESQUISADOR:** De que maneiras as aulas eram conduzidas?

66 **RESPONDENTE:** Tinha a exposição da professora, aí o seminário dos alunos, a discussão
67 com os alunos pra que cada um expusesse assim o que achou, o que viu; análise dos textos
68 tipo... não da forma que eu pensava, de repente ler um texto enorme e começar a analisar,
69 mas não, era analisar como foi feito, como foi produzido, por que foi produzido.

70 **PESQUISADOR:** Qual a impressão que você teve sobre os conteúdos ensinados no
71 decorrer das aulas?

72 **RESPONDENTE:** Como eu disse, como você tem uma idéia e depois você vê que na
73 verdade existem coisas que você não sabia, por exemplo: “nossa, nunca pensei, nunca olhei
74 por esse lado”. Então, não sei se a pergunta é exatamente essa, mas eu digo sempre assim,
75 você consegue... muda alguma coisa, você não é mais a mesma pessoa depois do que você
76 aprendeu.

77 **PESQUISADOR:** Quais atividades foram realizadas por vocês alunos?

78 **RESPONDENTE:** Seminários, né?... O que eu me lembro mais foram os seminários, cada
79 um tinha que apresentar alguma coisa, o pessoal trazia bastante slides, era isso que era
80 feito.

81 **PESQUISADOR:** No decorrer das aulas, como você passou a entender o que venha a ser
82 Consciência Crítica da Linguagem?

83 **RESPONDENTE:** Eu entendo que Consciência Crítica da Linguagem é você saber que todo
84 texto, toda produção ela tem um porquê de existir e às vezes o porquê de existir não é o
85 primeiro porquê que aparece lá, talvez existam outros porquês e nem sempre esses porquês
86 são claros, né. Por exemplo, quando eu li esse texto sobre carros, na verdade você lê sobre
87 alguma coisa... a princípio é pra falar sobre o carro, mas tem algo atrás que... aliás, tem
88 muitas coisas que além, daí se você conseguir analisar criticamente você vê que tem outras
89 coisas que podem ser vistas.

90 **PESQUISADOR:** E durante as aulas, em comparação ao que você entendia antes por leitura
91 crítica, como passou a ser o seu entendimento de leitura crítica como aluno e futuro
92 professor? Fazendo uma comparação do antes e do durante, o que passou a ser leitura
93 crítica?

94 **RESPONDENTE:** Justamente isso, o fato de você conseguir extrair de um texto o que aquele
95 texto quer dizer pra você, né? o porquê ele foi escrito... tem até uma coisa que eu sempre
96 falo: “Quem ganha e quem perde com isso”, né, o porquê que ele foi produzido.

97 **PESQUISADOR:** Isso como aluno? E como futuro professor?

98 **RESPONDENTE:** Então, porque assim, inevitavelmente, tudo que você aprende você passa
99 pra frente, principalmente se você gosta, né. E hoje eu percebo assim que mesmo se eu
100 estou lendo alguma coisa, automaticamente eu tento passar pro aluno, passar não, despertar
101 nele essa leitura crítica, seja porque eu penso assim que a gente não deve entregar as
102 coisas, mas sim passar para o aluno caminhar sozinho, pelo menos é o que eu penso, né.
103 Sempre que eu estou lendo alguma coisa que eu vejo alguma coisa diferente eu falo assim:
104 “Pessoal, você observaram esse texto? Vocês conseguem ver alguma coisa além do que tá
105 aqui?” Isso é uma constante, sempre eu estou dando aula eu penso nisso. Então como
106 professor, com certeza eu vou carregar isso.

107 **PESQUISADOR:** Que relevância, se alguma, você via na disciplina Consciência Crítica da
108 Linguagem, tendo em vista seu papel de aluno/professor?

109 **RESPONDENTE:** Bom, relevância total, porque eu acho que o educador tem que ter essa
110 responsabilidade de fazer uma diferença nos alunos e eu acho que da mesma forma que eu
111 aprendi fez diferença, o que eu posso ensinar tendo em vista o que eu aprendi também faz
112 diferença pro aluno porque às vezes, como eu já falei, você vê uma coisa e acha que é

113 aquilo, mas não é só aquilo, eu acho que todos deveriam ter essa consciência de que uma
114 coisa pode ser mais do que só aquilo.

115 **PESQUISADOR:** Agora vamos pensar depois, depois que a disciplina acabou. Hoje,
116 atualmente o que você recorda que aprendeu com a disciplina?

117 **RESPONDENTE:** Justamente isso, você... Na verdade, você até sofre um pouco, porque
118 antigamente você lia alguma coisa, você só lia, você só se informava. Hoje você lê, você fica
119 analisando mais, então, sofre nesse sentido, você não consegue mais ser superficial e às
120 vezes você tá lendo um jornal, como aconteceu recentemente, você fica revoltado: “Não
121 acredito que essa pessoa falou isso”, ele não sabe o que tá falando, ou se ele sabe ele sabe
122 superficial, mas ele tá usando esse discurso, aí você diz: “Nossa, alguém vai ler isso?
123 Alguém vai acreditar que é assim?” Então você fica com um monte de... com várias
124 preocupações que não existia antes e você começa a analisar toda a produção que você vê,
125 e nossa! Como isso é permitido, como isso acontece? Tá lá, sempre teve e você num viu...

126 **PESQUISADOR:** Qual impacto, se algum, a disciplina causou sobre sua formação como
127 cidadão e como aluno/professor?

128 **RESPONDENTE:** O impacto foi esse: a questão de você não ser mais indiferente a um texto,
129 por exemplo, e que se alguma coisa que a princípio era... como eu poderia dizer isso? De
130 você fazer meio que talvez instintivamente, hoje eu faço com entendimento, você realmente
131 sabe o que tá fazendo.

132 **PESQUISADOR:** Você disse que houve impacto. A que ou a quem você atribui esse
133 impacto?

134 **RESPONDENTE:** Ao conhecimento que eu adquiri, seria o conhecimento que eu adquiri.

135 **PESQUISADOR:** Esse conhecimento foi adquirido mais por causa do quê? Dos textos, da
136 aula, da professora, qual o caminho que você achou que foi mais interessante?

137 **RESPONDENTE:** Eu acho que foi um conjunto porque você... qualquer coisa que você
138 estude... sei lá, porque por mais que você vai fazer um curso, não sei, de qualquer coisa que
139 você não saiba antes e você... às vezes você num adquiri nada, não muda nada porque da
140 forma como foi apresentado, como foi feito, a pessoa que ministrou e tem pessoa que
141 consegue fazer isso de uma forma mais eficiente. Então no curso você tinha que realmente
142 ver diferença, consegui realmente ter um aproveitamento depois do curso.

143 **PESQUISADOR:** Após o término da disciplina, o que é hoje pra você “ler criticamente”?

144 **RESPONDENTE:** Exatamente isso, você realmente ler, na verdade, realmente ler porque
145 talvez antes eu não lia, talvez assim ser chamado de analfabeto funcional, ler mas na
146 verdade não lê, só codifica palavras.

147 **PESQUISADOR:** E por fim, o que você entende por Consciência Crítica da Linguagem
148 atualmente?

149 **RESPONDENTE:** Seria exatamente isso, você ler um texto, na verdade não só um texto,
150 mas você analisar, por exemplo, um discurso, você analisar, por exemplo, uma propaganda e
151 você ver todo o porquê, como foi produzido, o porquê foi produzido, qual eram os interesses
152 naquela produção e como que aquilo vai afetar as pessoas, vai afetar você, realmente ver
153 além do que você via antigamente.

APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUJEITO 4)

Entrevista Temporizada

Transcrição grafemática

IQT: **DATA:** 09/09/2009

INF.- Denis

INQ./AUX.: Juliane D'Almas

TRT.: Greize Alves da Silva **DATA:** 02/11/2009

- 1 **PESQUISADOR:** Qual era o nome da disciplina especial cursada?
- 2 **RESPONDENTE:** Eu não lembro...
- 3 **PESQUISADOR:** Não, nem o nome da disciplina?
- 4 **RESPONDENTE:** Não, era Letramento Crítico na formação de professores ou alguma coisa
- 5 assim, não lembro.
- 6 **PESQUISADOR:** O que você esperava aprender na disciplina? Antes de você cursá-la, o que
- 7 você esperava?
- 8 **RESPONDENTE:** Na verdade, eu não esperava aprender nada, porque eu entrei por causa
- 9 das horas que eu precisava, só que eu aprendi muita coisa. Na verdade, eu não sabia o que
- 10 era leitura crítica, pensamento crítico, letramento crítico e eu descobri lá e a disciplina me
- 11 ajudou a ser um leitor mais crítico.
- 12 **PESQUISADOR:** O que você tinha ouvido falar de Consciência Crítica da Linguagem antes
- 13 de cursar a disciplina?
- 14 **RESPONDENTE:** Nada.
- 15 **PESQUISADOR:** Qual a idéia que você tinha sobre o conteúdo da disciplina? Lendo assim o
- 16 nome da disciplina você pensou que o que ia acontecer na disciplina?
- 17 **RESPONDENTE:** Eu imaginei que fosse nesse sentido de trabalhar texto, mas eu não sabia
- 18 exatamente o quê. Como eu te falei, eu não sabia o que ia ser Leitura Crítica porque eu não
- 19 sabia o que era Leitura Crítica.
- 20 **PESQUISADOR:** E como que você imaginava que a disciplina seria conduzida?
- 21 **RESPONDENTE:** Eu não imaginava, eu só ia lá e assistia.

22 **PESQUISADOR:**Mais ou menos você já respondeu. O que você entendia por “ler
23 criticamente” antes de cursar a disciplina?

24 **RESPONDENTE:**Olha, e sabia que ler criticamente era ler entre as linhas, mas eu nunca
25 tinha pensado nisso mais a fundo.

26 **PESQUISADOR:**O que era necessário para ler criticamente antes de você ter a disciplina?

27 **RESPONDENTE:**Eu não lia criticamente antes de fazer a disciplina.

28 **PESQUISADOR:**E o que poderia estimular uma leitura crítica do Igor antes da disciplina?

29 **RESPONDENTE:**Uma disciplina como essa.

30 **PESQUISADOR:**OK. Agora já durante a disciplina, pensa no decorrer dela. Quais materiais
31 foram estudados, de que fontes eles eram retirados?

32 **RESPONDENTE:**Olha, a gente trabalhou diversos tipos de gênero. Por exemplo, a gente
33 trabalhou uma conta de luz da Copel porque até isso dá pra trabalhar criticamente. A gente
34 trabalhou um texto que chama Usina de Desinformação, daí a gente fez por exemplo a Set
35 Analysis, aquele esqueminha do Fairclough de quem ganha e quem perde e a gente viu que
36 o texto... não falava nada. A gente teve uma atividade também que a gente tinha que pegar
37 um pedaço de filme e trabalhar aquilo que a gente tinha aprendido, que eu lembre era isso
38 aí.

39 **PESQUISADOR:**E de que maneira as aulas eram conduzidas?

40 **RESPONDENTE:**A gente trabalhou figuras de linguagem, porque figuras de linguagem é um
41 acessório de leitura crítica e a professora orientava a gente no sentido de ler criticamente,
42 como por exemplo, ela fazia perguntas críticas, porque num texto... pega aí material didático,
43 a gente tem aquelas perguntas que eles chamam textually explicit e textually implicit, como a
44 gente tava na disciplina ela perguntava esse tipo de pergunta que a gente tem que ler entre
45 as linhas, que a gente tem que pensar mesmo, não tá escrito no texto explicitamente, mas dá
46 pra pensar e chegar...

47 **PESQUISADOR:**E as aulas eram de que maneiras? Vocês chegavam, havia alguma
48 explicação ou eram grupos ou eram discussões, como que era?

49 **RESPONDENTE:**Olha, eu não lembro exatamente, mas...

50 **PESQUISADOR:**Em geral assim.

51 **RESPONDENTE:**Em geral ela dava um texto, a gente lia, muitas vezes a gente lia junto e ela
52 pedia pra gente, por exemplo, fazer set analysis, esse tipo de coisa, fazer perguntas, como
53 eu já te disse.

54 **PESQUISADOR:**Qual foi a impressão que você teve sobre os conteúdos ensinados?
55 Quando você começou a disciplina, qual e quais as impressões que vão surgindo?

56 **RESPONDENTE:**Por exemplo...?

57 **PESQUISADOR:**Por exemplo, como você foi se vendo durante a disciplina? Você viu
58 melhoras ou piores, como que é?

59 **RESPONDENTE:**Com certeza eu vi melhoras. Hoje em dia se eu num... eu não sabia o que
60 era Leitura Crítica, eu nunca tinha pensado que o texto podia ser uma ferramenta de
61 manipulação. Eu acho que disciplina ajudou muito.

62 **PESQUISADOR:**Quais as atividades eram realizadas por vocês alunos?

63 **RESPONDENTE:**Questionários, por exemplo com pergunta textually implicit, fazer set
64 analysis, aquele esquema do Halliday (inint.) e tinha homework que a gente tinha que fazer
65 bastantes vezes em casa. Porque dessa disciplina, se eu não me engano, eram setenta e
66 cinco horas, trinta foi presencial e quarenta, quarenta e cinco pra gente fazer em casa.

67 **PESQUISADOR:**No decorrer das aulas, como você passou a entender o que venha a ser
68 consciência crítica da linguagem?

69 **RESPONDENTE:**Como? Pela leitura de textos e pela explicação dela, porque eu acho que
70 uma forma interessante de trabalhar leitura crítica, de desenvolver o pensamento crítico é
71 demonstrar que o texto pode ser usado como ferramenta de poder, porque na escola pública
72 o professor nem sabe o que é leitura crítica, então ele vai te dar um texto lá e só vai
73 perguntar coisa que tá no texto, o que ele te pergunta não te faz pensar, você acaba
74 esquecendo que o texto é uma prática social.

75 **PESQUISADOR:**Durante as aulas, em comparação, o que você entendia antes por Leitura
76 Crítica, como passou a ser o seu entendimento de Leitura Crítica como aluno e futuro
77 professor?

78 **RESPONDENTE:**Bom, como eu já te disse, eu não entendia nada de Leitura Crítica, eu não
79 sabia o que era isso. Depois disso eu comecei a ver o texto como sócio-histórico
80 culturalmente situado como pratica social, como forma de manipulação do poder, eu vejo que

81 o texto beneficia alguém sempre, alguém sempre sai perdendo com isso, basicamente é
82 isso.

83 **PESQUISADOR:** Isso como aluno. E como futuro professor? Também?

84 **RESPONDENTE:** Como futuro professor eu tenho que ensinar aos meus alunos a trabalhar o
85 texto criticamente, não como foi feito comigo em escola pública de chegar aqui na UEL
86 (=Universidade Estadual de Londrina) e não saber o que é leitura crítica.

87 **PESQUISADOR:** Que relevância, se alguma, você vê na Consciência Crítica da Linguagem,
88 tendo em vista seu papel de aluno/professor?

89 **RESPONDENTE:** É toda importância, porque como eu te disse, primeiro eu cheguei lá e não
90 sabia o que que era, depois que eu fui descobrindo, que eu fui vendo a ferramenta, a arma
91 que um texto pode ser, eu descobri que eu podia estar sendo manipulado por um texto, coisa
92 que hoje, pode acontecer, mas acontece menos.

93 **PESQUISADOR:** Agora a gente vai falar de depois da disciplina, a gente falou antes, durante
94 e agora o que você é nesse momento depois de ter feito a disciplina? Atualmente, o que
95 você recorda que você aprendeu com a disciplina, com essa disciplina?

96 **RESPONDENTE:** Como eu te disse, eu aprendia abordar o texto criticamente, deixar de ser
97 um leitor passivo, tornei um leitor ativo. E eu lembro que antigamente tudo que eu lia pra mim
98 era bonito, tudo era legal, tudo tava bem escrito e hoje eu já vejo que tem muita incoerência,
99 o autor fala uma coisa, promete uma coisa, mas faz outra, como por exemplo, pegar um
100 artigo que não tem conclusão... Eu acho que a disciplina me beneficiou nesse sentido.

101 **PESQUISADOR:** E por fim. Qual o impacto a disciplina causou a sua educação como
102 cidadão e como aluno/professor, se houve algum impacto?

103 **RESPONDENTE:** Como eu te disse, teve importância, teve impacto porque eu acho que a
104 leitura que não vê o texto como uma prática social, que é uma leitura morta, passiva já não
105 serve mais para os dias de hoje e eu realmente acho que ela pode contribuir num sentido
106 muito maior, no sentido de transformar pessoas, vamos dizer assim, pensantes que são
107 capazes de mudar o mundo.

108 **PESQUISADOR:** A quem você atribui ou a que/quem você atribui esse impacto?

109 **RESPONDENTE:** As aulas da professora, sem dúvida.

110 **PESQUISADOR:** O que você tem a dizer sobre as aulas dela?

111 **RESPONDENTE:**Acho que elas foram muito boas, acho que ela é competente no que ela tá
112 fazendo e eu acho que contribuiu muito para minha formação.

113 **PESQUISADOR:**Então, depois do fim da disciplina, o que é pra você agora ler criticamente?

114 **RESPONDENTE:**O que é o ler criticamente? Por exemplo, artigos, propaganda, porque eu
115 acho que a leitura crítica, pensamento crítico é o primeiro passo para o Letramento Crítico. O
116 que é o Letramento Crítico? É o pensamento crítico, só que num ar muito maior, é a gente
117 viver criticamente, é assistir televisão criticamente, ouvir música. E eu acho que a primeira
118 coisa que me vem à cabeça quando eu leio um texto, uma imagem, seja lá o que for, é o que
119 porque aquilo lá é assim? Por que o autor fez aquilo e não de outro jeito? E eu acho que a
120 disciplina contribuiu nesse sentido.

121 **PESQUISADOR:**O que é hoje para você Consciência Crítica da Linguagem?

122 **RESPONDENTE:**Hoje eu vejo como Consciência Crítica da Linguagem, eu acho que esse
123 nome é self explanatory, o nome já diz tudo, é ver a linguagem como situada num contexto
124 maior, como prática social e como uma ferramenta do poder, quer dizer, a gente tem uma
125 visão política da forma que a linguagem, o discurso foi feito.

APÊNDICE F - E-MAIL DE ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Oi, Juliane!

sobre a pergunta um:

o leitor ao conhecer o gênero já busca por informações e conteúdos específicos, além de já saber o que esperar das informações contidas dentro daquele texto. Então por exemplo, a pessoa não espera encontrar um poema dentro de um anúncio de carro.

a segunda:

o feedback era dado tanto pela professora, quanto pelos alunos, pois nós analisávamos os vídeos juntos, e então discutíamos os temas tratados dentro dos vídeos. A professora conduzia, mas os alunos que participavam mais nas discussões. Era tudo produzido oralmente, e servia para levantarmos diferentes pontos de vistas e opiniões.

:)

abraços :)))

XXXXX

2010/1/2 Juliane DAlmas <julianedalmas@yahoo.com.br>

Olá XXX !

Durante a transcrição e posterior análise da sua entrevista, ficamos em dúvida em 2 aspectos. Você poderia, gentilmente, sanar nossas dúvidas a respeito do que pretendia dizer com aquelas palavras? Se positivo, tente fazer isso de maneira espontânea, com base em seu conhecimento refletido à época em que você participou da coleta de dados.

A primeira dúvida é em relação a palavra gênero usada por você nestes trechos da entrevista:

PESQUISADOR: De que maneiras as aulas eram conduzidas? O que vocês faziam nas aulas ?

RESPONDENTE: Bom, de início a professora que nos dava o material e havia algumas perguntas que nós deveríamos responder dentro daquela, daquele gênero que nós estávamos estudando e depois disso nós ficávamos encarregados de achar materiais também, de fazer as nossas análises e então mostrar para os nossos colegas de classe.

PESQUISADOR: Agora a gente vai falar um pouquinho sobre depois da disciplina. O que você recorda que você aprendeu com a disciplina ?

RESPONDENTE: Muitas coisas, muitas coisas (risos). Eu lembro exatamente do... da expansão de gêneros que podem ser trabalhados de uma forma muito mais interessante. Então isso com certeza pode enriquecer muito mais as aulas, ao invés de ficar focada em jornal, em revista, poder trabalhar com uma conta de luz, poder trabalhar um anúncio. Então eu acho que foi o mais importante assim de tudo.

A dúvida é: Para você, o que um leitor faz quando lê um texto entendendo-o como gênero?

A segunda dúvida é em relação à palavra feedback usada neste trecho:

PESQUISADOR: Quais atividades eram realizadas por vocês alunos ? Você falou como a professora conduzia e você, o que vocês faziam?

RESPONDENTE: Isso, eu lembro de uma atividade que nós tivemos que selecionar um vídeo, em cima do vídeo mostrar relações de poder, mostrar quem estava comandando o diálogo. Então esse eu lembro de ter sido a atividade mais importante assim, a que foi mais trabalhosa e deu, ao mesmo tempo, deu um feedback muito legal pra sala.

Você poderia esclarecer em que consistia tal feedback? (1) Quem o dava para quem, (2) com qual finalidade, e (3) de que forma?

Caso tenha dúvida quanto ao que estamos perguntando, por favor, envie-me sua dúvida por este meio.

Muito obrigada.

Atenciosamente,

Juliane

APÊNDICE G - GRADE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE (SUJEITO 1)**SUJEITO 1: ANA**

PERGUNTA 1	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Ir além da aparência	L 4-7; 11-13; 39-40;
Resistir	L 39-40
Preocupar-se com as consequências	L 41
Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social	L 5-7; 32-34
PERGUNTA 2	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Resistir	L 93-95; 107-110
Explorar além da superfície	L 55-56
Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social	L 56-57; 87-89; <i>e-mail</i> 07/01/2010
Ativar o pensamento independente do aluno na construção de sentido	L 75-76; 79-82
Promover o dialogismo	L 108-110
Ler a realidade que a cerca	L 92-95
PERGUNTA 3	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Possibilitar a aplicação do pensamento crítico na leitura de textos da prática social	L 61-64, 68-70; 86-89
Mediar a aprendizagem	L 97-100; <i>e-mail</i> 07/01/2010

APÊNDICE H - GRADE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE (SUJEITO 2)**SUJEITO 2: BELA**

PERGUNTA 1	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Posicionar-se diante de uma ideia preexistente	L 20-21
PERGUNTA 2	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Ir além da aparência	L 23-25; 32;57; 85-90; 103; 116-120; 125-127; 135-136; 144-146; 159; 163-170; 174-178; 181-184
Preocupar-se com consequências	L 163-170
Resistir	L24-25;
Explorar além da superfície	L 141-142; 144-146; 190-194,199-200;
Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social	L 163-170
Ativar o pensamento independente na construção de sentido	L 144-146; 163-170; 205-212
Promover o dialogismo	L 103
Ler a realidade que a cerca	L 125-127; 163-170
Ler além da forma escrita	L 186
Aplicar o pensamento crítico na elaboração de textos da prática social	L 205-212
PERGUNTA 3	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Ativar o pensamento independente na construção de sentido	L 229-231; 62-69; 220- 224;
Possibilitar a aplicação do pensamento crítico na elaboração de textos da prática social	L 62-69; 73-81
Ler a realidade que a cerca	L 62-69
Mediar a aprendizagem	L 62-69; 220- 224; 229-231

APÊNDICE I - GRADE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE (SUJEITO 3)**SUJEITO 3: CAIO**

PERGUNTA 1	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Detectar e/ou apontar fragilidades	L 33-34
PERGUNTA 2	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Ir além da aparência	L 83-86; 94-96; 112-114; 149-153
Preocupar-se com consequências	L 152-153
Resistir	L 119; 123-124
Explorar além da superfície	L 83-86, 112-114
Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social	L 119-125; 149-153;
Ativar o pensamento independente na construção de sentido	L 102-106; 119-125
Promover o dialogismo	L 99-106
Ler a realidade que o cerca	L 119-123
Ler além da forma escrita	L 149-150
PERGUNTA 3	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Ativar o pensamento independente na construção de sentido	L 58-62
Mediar a aprendizagem	L 66-69; 140-142
Consciência crítica da linguagem	L 68-69
Possibilitar a aplicação do pensamento crítico na leitura de textos da prática social	L 58-62

APÊNDICE J - GRADE DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE (SUJEITO 4)**SUJEITO 4: DENIS**

PERGUNTA 1	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Ir além da aparência	L 79-82
PERGUNTA 2	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Ir além da aparência	L 103-107; 114-120
Explorar além da superfície	L 103-107
Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social	L 98-100; 114-120
Ativar o pensamento independente na construção de sentido	L 79-82; 103-107
Ler a realidade que o cerca	L 114-120
Compreender a situação de produção	L 117-120; 122-125
PERGUNTA 3	
CATEGORIAS	LOCALIZAÇÃO DA EVIDÊNCIA
Ativar o pensamento independente na construção de sentido	L 40-46; 69-74
Possibilitar a aplicação do pensamento crítico na leitura de textos da prática social	L 32-33
Explorar além da superfície	L 43-46
Mediar a aprendizagem	L 69; 111-112
Preocupar-se com consequências	L 69-74

APÊNDICE K - GRADE DE JUSTAPOSIÇÃO DAS CATEGORIAS EMERGENTES

ANA	BELA	CAIO	DENIS
PERGUNTA 1	PERGUNTA 1	PERGUNTA 1	PERGUNTA 1
Ir além da aparência	Posicionar-se diante de uma ideia preexistente	Detectar e/ou apontar fragilidades	Ir além da aparência
Resistir			
Preocupar-se com as consequências			
Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social			
PERGUNTA 2	PERGUNTA 2	PERGUNTA 2	PERGUNTA 2
	Ir além da aparência	Ir além da aparência	Ir além da aparência
	Preocupar-se com consequências	Preocupar-se com consequências	
Resistir	Resistir	Resistir	
Explorar além da superfície	Explorar além da superfície	Explorar além da superfície	Explorar além da superfície
Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social	Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social	Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social	Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social
Ativar o pensamento independente do aluno na construção de sentido	Ativar o pensamento independente na construção de sentido	Ativar o pensamento independente na construção de sentido	Ativar o pensamento independente na construção de sentido
Promover o dialogismo	Promover o dialogismo	Promover o dialogismo	
Ler a realidade que a cerca	Ler a realidade que a cerca	Ler a realidade que o cerca	Ler a realidade que o cerca
	Ler além da forma escrita	Ler além da forma escrita	
	Aplicar o pensamento crítico na elaboração de textos da prática social		
			Compreender a situação de produção
PERGUNTA 3	PERGUNTA 3	PERGUNTA 3	PERGUNTA 3
	Ativar o pensamento independente na construção de sentido	Ativar o pensamento independente na construção de sentido	Ativar o pensamento independente na construção de sentido
	Possibilitar a aplicação do pensamento crítico na leitura de textos da prática social		
	Ler a realidade que a cerca		
Possibilitar a aplicação do pensamento crítico na leitura de textos da prática social		Possibilitar a aplicação do pensamento crítico na leitura de textos da prática social	Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social
Mediar a aprendizagem	Mediar a aprendizagem	Mediar a aprendizagem	Mediar a aprendizagem
		Consciência crítica da linguagem	
			Explorar além da superfície
			Preocupar-se com consequências

APÊNDICE L - INSTRUMENTO DE TRIANGULAÇÃO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

INSTRUMENTO DE TRIANGULAÇÃO

O objetivo desta ferramenta é, a partir de suas respostas, conhecer a consistência de análise dos dados da pesquisa de mestrado que estou desenvolvendo junto ao programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem, da UEL.

Instrução: Os excertos abaixo foram retirados das entrevistas realizadas com os alunos-professores do curso de Letras, que forneceram dados a respeito de sua aprendizagem em uma disciplina especial que realizaram, a qual se intitulava Consciência Crítica da Linguagem.

Este instrumento apresenta blocos de exercícios de interpretação. Cada bloco corresponde a uma pergunta de pesquisa. Por favor, **relacione cada excerto a sua provável categoria:**

<p>Pergunta 1: Que entendimento(s) de leitura crítica os alunos possuem antes da intervenção pedagógica?</p> <p>Categorias de análise:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Resistir 2) Ir além da aparência 3) Preocupar-se com as consequências 4) Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social 5) Reagir a uma idéia dada 	
Categoria	Excerto
()	“então saber se tinha alguma influência social, política, econômica, saber disso mesmo.”
()	“antes eu achava assim que eu só tinha que ler, né, e concordar ou discordar sobre aquilo que estava escrito.”
()	“saber mais sobre o que estava por trás mesmo, não aceitar prontamente o que era passado.”
()	“eu esperava que nós pudéssemos ter acesso a diferentes materiais, de diversas fontes e que essas fontes, esses materiais fossem analisados de uma forma que não fosse superficial e sim com todas as ideologias, todos os discursos que estavam dentro da propaganda, por exemplo, ou do filme, essas idéias que não estavam tão explícitas assim.”
()	“a análise de tudo, a análise desde figuras até mesmo a fonte da qual foi retirada, qual que era o posicionamento da revista ou do canal. Então assim, analisar um conjunto mesmo e ver qual o ponto de vista eles estavam tentando passar.”

<p>Pergunta 2: Que entendimento(s) de leitura crítica os alunos demonstram depois¹ a intervenção pedagógica?</p> <p>1) Resistir 2) Ler a realidade que o cerca 3) Explorar além da superfície 4) Promover o dialogismo 5) Aplicar o pensamento crítico na elaboração de textos da prática social</p>	
Categoria	Excerto
()	“hoje eu percebo assim que mesmo se eu estou lendo alguma coisa, automaticamente eu tento passar pro aluno, passar não, despertar nele essa leitura crítica, seja porque eu penso assim que a gente não deve entregar as coisas, mas sim passar para o aluno caminhar sozinho, pelo menos é o que eu penso, né. Sempre que eu estou lendo alguma coisa que eu vejo alguma coisa diferente eu falo assim: “Pessoal, você observaram esse texto? Vocês conseguem ver alguma coisa além do que tá aqui?” Isso é uma constante, sempre eu estou dando aula eu penso nisso. Então como professor, com certeza eu vou carregar isso.”
()	“não se deixar levar pelo que é dito. Então, não só você mesmo saber o porquê do seu posicionamento a favor ou contra, mas também incitar o conhecimento dos outros, saber os dos outros, juntar todos os pontos de vista e o porquê que cada um entende aquilo, porque não, eu acho que é por aí.”
()	“Eu acho assim, a partir do momento que você sabe como, que você desperta o espírito crítico você também tem a capacidade de produzir um texto crítico e você produzir um texto crítico você também vai brincando com a linguagem, de diferentes formas, você pode persuadir alguém, você quer convencer alguém o que você quer, do que você acredita, você pode mostrar o que é certo, o que é errado. Então eu acho assim, em cima disso, Consciência Crítica da Linguagem seria não só como escrever, mas também o que tá ali, o que tá escrito, saber entender, interpretar as palavras em si no geral. Isso eu guardei na cabeça.”
()	“É procurar ler entre as entrelinhas, é isso? Ler cada virgula, os pontos de reticências, tudo, pra mim é analisar tudo, desde o que tá ali, analisar a fundo, tudo.”
()	“eu fiquei muito mais consciente de tudo que acontece ao meu redor, de tudo que pe exposto pela mídia... até mesmo aqui na faculdade, você aprende a se questionar sobre o que estão te falando, se você realmente acredita naquilo ou não e porque você vai ou não de acordo com o que é passado.”

¹ O termo “depois” se refere ao desenvolvimento da leitura crítica do aluno durante e depois da intervenção pedagógica.

Continuação... Pergunta 2: Que entendimento(s) de leitura crítica os alunos demonstram depois ² a intervenção pedagógica?	
Categorias de análise:	
<ol style="list-style-type: none"> 1) Aplicar o pensamento crítico na leitura de textos da prática social 2) Ativar o pensamento independente na construção de sentido 3) Preocupar-se com conseqüências 4) Ir além da aparências 5) Ler além da forma escrita 	
Categoria	Excerto
()	“eu acho que o verdadeiro professor é esse, não só o que se prende a matéria, mas que também ensina o aluno as coisas da vida, sabe, que faz, “oh pensa”, “que tal jornal o prefeito falou que vai fazer tal coisa, não sei o quê, não sei o quê... ah, que tá falando sobre...” sabe? Então tem que ter o desenvolvimento crítico, olha aquilo e falar: “Não, tem alguma coisa por trás, será que é isso mesmo, o que tal pessoa tá querendo dizer com isso?””
()	“você ler um texto, na verdade não só um texto, mas você analisar, por exemplo, um discurso, você analisar, por exemplo, uma propaganda e você ver todo o porquê, como foi produzido, o porquê foi produzido, qual eram os interesses naquela produção e como que aquilo vai afetar as pessoas, vai afetar você, realmente ver além do que você via antigamente.”
()	“tudo que a gente escreve ou fala tem um porquê por trás.”
()	“em relação a tudo, não só a texto, mas também com palavras faladas.”
()	“eu penso também que o aluno tem que desenvolver o espírito crítico dele, sabe, procurar ir além, procurar não só ficar ali, né, só observando o oceano, ele tem que se aprofundar, ele tem que mergulhar.”

Pergunta 3: Que papel (éis) o recurso (s) (humanos e materiais) desempenharam na constituição de visão de leitura dos sujeitos antes e depois da disciplina?	
Categorias de análise:	
<ol style="list-style-type: none"> 1) Mediar a aprendizagem 2) Ativar o pensamento independente na construção de sentido 3) Aplicar o pensamento crítico na elaboração de textos da prática social 4) Consciência crítica da linguagem 5) Explorar além da superfície 	
Categoria	Excerto
()	“era analisar como foi feito, como foi produzido, por que foi produzido.”
()	“Foi maneira como a professora... ela ministrou o curso, sabe? De mostrar: “Olha, você tá mais ou menos no caminho, tenta olhar mais pra esse lado, tenta procurar tal coisa, sabe esse caminho que você tá? É por aí, continua lá, se esforça mais”, sabe? Ela não entregou assim de mão beijada: “Oh, é isso aqui”, ela nos deu as ferramentas.”
()	“uma forma interessante de trabalhar leitura crítica, de desenvolver o pensamento crítico é demonstrar que o texto pode ser usado como ferramenta de poder, porque na escola pública o professor nem sabe o que é leitura crítica, então ele vai te dar um texto lá e só vai perguntar coisa que tá no texto, o que ele te pergunta não te faz pensar, você acaba esquecendo que o texto é uma prática social.”

² O termo “depois” se refere ao desenvolvimento da leitura crítica do aluno durante e depois da intervenção pedagógica.

()	“os textos que ela retirou foram de autores que ela trabalha, né, que ela estudou e assim, igual... os vídeos que a gente usou, igual o meu, eu baixei do <i>You Tube</i> e foram coisas mais extraídas da internet assim.”
()	“a gente tem aquelas perguntas que eles chamam textually explicit e textually implicit, como a gente tava na disciplina ela perguntava esse tipo de pergunta que a gente tem que ler entre as linhas, que a gente tem que pensar mesmo, não tá escrito no texto explicitamente, mas dá pra pensar e chegar...”

Muito obrigada.

Juliane D'Almas

APÊNDICE M - RESULTADO DA TRIANGULAÇÃO

PERGUNTA 1						
Linha	PP	T1	T2	T3	T4	T5
1	3	3	3	3	3	4
2	5	5	2	5	5	1
3	1	1	5	1	1	2
4	2	2	4	2	2	3
5	4	4	1	4	4	5

PERGUNTA 2 - parte 1						
Linha	PP	T1	T2	T3	T4	T5
1	4	4	4	4	4	4
2	1	1	1	1	1	5
3	5	5	5	5	5	2
4	3	3	3	3	3	1
5	2	2	2	2	2	3

PERGUNTA 2 - parte 2						
Linha	PP	T1	T2	T3	T4	T5
1	2	2	1	2	2	2
2	1	1	3	1	1	1
3	3	3	4	3	3	4
4	5	5	5	5	5	5
5	4	4	2	4	4	3

PERGUNTA 3						
Linha	PP	T1	T2	T3	T4	T5
1	4	4	5	2	4	5
2	1	1	1	1	1	1
3	2	2	4	4	2	4
4	3	3	3	3	3	2
5	5	5	2	5	5	3

APÊNDICE N - SÍNTESE DE RESULTADOS DA TRIANGULAÇÃO

SÍNTESE DE RESULTADOS – T1			
FENÔMENO	Incidência	Número de células	%
Consistência	20	20	100
Divergência	0	20	0
Alternatividade	0	20	0

SÍNTESE DE RESULTADOS – T2			
FENÔMENO	Incidência	Número de células	%
Consistência	9	20	45
Divergência	0	20	0
Alternatividade	11	20	55

SÍNTESE DE RESULTADOS – T3			
FENÔMENO	Incidência	Número de células	%
Consistência	18	20	90
Divergência	0	20	0
Alternatividade	2	20	10

SÍNTESE DE RESULTADOS – T4			
FENÔMENO	Incidência	Número de células	%
Consistência	20	20	100
Divergência	0	20	0
Alternatividade	0	20	0

SÍNTESE DE RESULTADOS – T5			
FENÔMENO	Incidência	Número de células	%
Consistência	5	20	25
Divergência	0	20	0
Alternatividade	15	20	75

SÍNTESE DE RESULTADOS – GERAL			
FENÔMENO	Incidência	Número de células	%
Consistência	92	120	76,6
Divergência	0	120	0
Alternatividade	28	120	23,3

ANEXOS

ANEXO A - PROGRAMA DA DISCIPLINA ESPECIAL



Universidade
Estadual de Londrina

PRÓ- REITORIA DE GRADUAÇÃO

DISCIPLINA ESPECIAL

Centro CLCH **Departamento** LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Código	Nome da Disciplina	CONSCIÊNCIA CRÍTICA DA LINGUAGEM
(Uso da PROGRAD)		

*CARGA HORÁRIA	Horário da Oferta	PERÍODO DE OFERTA: 2008	Nº MIN.DE VAGAS	15
75	17:30 hs		Nº MAX.DE VAGAS	40
Teor. Prát. Total	19h10 hs	1º Sem 2º Sem x Anual		
30 45 75		28/07 a 15/09/2008	Nº DE TURMAS	1

*múltiplo de 15

Curso(s) alvo(s) - máximo 5 - (Res. CEPE n. 139/2005)	Turno/curso**	Série(s)*
1. Alunos de Letras - Habilitação Língua Inglesa e Respektivas Literaturas.	VESP e NOT	3ª e 4ª
2. Alunos de Letras - Habilitação Língua Espanhola e Respektivas Literaturas - **desde que leiam em inglês**	VESP e NOT	3ª e 4ª
3.		
4.		
5.		

* Quando não informada a série, será ofertada para todas as séries.

** Oferta para mais de um curso – reserva de vagas apenas para 1 (um).

JUSTIFICATIVA:

As disciplinas especiais são componentes curriculares cuja finalidade é flexibilizar a educação do graduando e proporcionar-lhe conhecimentos alternativos àqueles constantes da grade curricular. Nesse sentido, a consciência crítica da linguagem é um conceito de linguagem inovador no âmbito do curso de Letras, por compreender a linguagem como instrumento ideológico, de poder, e por postular a transformação da realidade, a partir de seu questionamento crítico.

EMENTA:

Leitura Crítica, Consciência da Linguagem, Consciência Crítica da Linguagem. Elaboração de atividades didáticas em língua estrangeira.

OBJETIVOS:

Introduzir e discutir conceitos de leitura crítica, consciência da linguagem e consciência crítica da linguagem expressos em textos de língua inglesa, e transpô-los didaticamente em atividades na língua-alvo da habilitação do curso de graduação.

PROFESSOR RESPONSÁVEL: XXXXX
CHAPA: 1907097

PROGRAMA		
Data(s)	Conteúdo	
28 e 29/07	Leitura Crítica Notícia	
04 e 05/08	Consciência da Linguagem x Consciência Crítica da Linguagem Cartoons Cartas do leitor	
11 e 12/08	Ideologia e discurso Propaganda	
18 e 19/08	Apresentação e análise de atividades didáticas	
25 e 26/08	Apresentação e análise de atividades didáticas	
01 e 02/09	Apresentação e análise de atividades didáticas	
08 e 09/09	Apresentação e análise de atividades didáticas	
15/09	Avaliação da disciplina	
PROCEDIMENTOS DE ENSINO:		
Leituras guiadas, discussão em grupos, análise de textos, demonstração de exemplos didáticos.		
AVALIAÇÃO		
Instrumento	Critérios	Nota
Notas de observação da professora	Participação dos alunos em discussões e análise de textos e atividades didáticas.	3,0
Atividade didática a ser produzida pelos alunos	Compatibilidade de escolhas didático-metodológicas com os conceitos tratados na disciplina. Apresentação gráfica e visual.	5,0
Auto-avaliação discente	Capacidade de avaliar a própria aprendizagem em termos descritivos e analíticos (e não em termos apreciativos).	2,0
BIBLIOGRAFIA BÁSICA (MÍNIMA)		
<p>FAIRCLOUGH, N. <i>Language and power</i>. London: Longman, 1989/2001. _____. <i>Critical language awareness</i>. London: Longman, 1992. _____. <i>Discourse and social change</i>. Cambridge; Malden: Polity, 1992/2007. _____. <i>New Labour, new language?</i> London; New York: Routledge, 2000.</p> <p>HIGASHI, A.H.H.; COSTA, E. F. M.; TOSCHI, I. P.; ALMEIDA, M. M.; SANTOS, S. L. <i>Genre in Context</i>. Londrina, 2008.</p> <p>MOITA-LOPES, L. P. <i>A construção do Gênero e do Letramento na Escola: Como um tipo de conhecimento gera outro</i>. <i>Investigações: Linguística e Teoria Literária</i>, 2004. 17(2): 48-68.</p> <p>SCOTT, M. Critical reading needn't be left out. <i>The ESPecialist</i>, 9 (1/2):123-137. In M. A. A. Celani et al (Orgs). <i>ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection</i> (pp.123-142). Campinas: Mercado das Letras, 2005.</p> <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e Departamento de Comunicação. <i>Life Contents</i> (Material didático produzido no projeto Linguagem e Prática Social: Explorando revista para adolescente em uma proposta interdisciplinar). Londrina: Grafmark, 2002.</p>		

DEPARTAMENTO: LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

29/05/2008

Data

Assinatura

DECISÃO DO COLEGIADO DO CURSO DE:

OFERTA

NÃO OFERTA

___/___/___
Data

Assinatura

ANEXO B - QUADRO ORIGINAL DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS

ACTIVITIES
1 - Set analysis and critical questions <i>Energy Bill</i>
2 - Set analysis and critical questions <i>Uma Usina de Desinformação</i>
3 - Review of Scott <i>Set analysis and critical reading</i>
4 - Review of Fairclough <i>The main areas of language study</i>
5 - Figures of Speech
6 - Context of Situation <i>Field-Mode-Tenor</i>
7 - Social Action <i>Contents-Relations-Subjects</i>
8 - Set analysis and critical questions <i>New Brazilian rep</i>
9 - Self evaluation

ANEXO C - EXEMPLOS DE ATIVIDADES PRODUZIDAS PELOS SUJEITOS**ATIVIDADE 1**

Universidade Estadual de Londrina
Nome: Bela 3º LEM noturno
Disciplina: Consciência Crítica da Linguagem

SET ANALYSIS – CONTA DE LUZ

*Categorias:

Números: atendimento COPEL (0800 51 00 116), número de identificação (6.422.909-2), ouvidoria COPEL (0800 647 0606), data de vencimento (02/07/2008), valor a pagar (R\$ 73,78), mês (06/2008), conta (332109), local (84800), rota (215).

Abreviações: DIC, FIC, DMIC, ANEEL, DU, KWH.

Linguagem Persuasiva: Cuidar do meio ambiente faz bem à saúde. Mantenha as águas limpas. Ajude a preservar o local onde você vive! Mantenha seu cadastro atualizado. Ajude a preservar o meio ambiente! Seja um guardião das águas! Recicle o lixo e mantenha os rios limpos! Pague em dia.

Linguagem Técnica: leitura em 12/06/2008 -> 5996, leitura em 13/05/2008 -> 5815, constante de multiplicação -> 1, consumo faturado (KWH0 -> 181, consumo médio diário -> 6,03.

Endereços: Rua Prof. Bráslvio O. Costa, 1703 CEP: 80310-130, Curitiba/PR; Av. Gov. Bento Munhoz da Rocha Neto, 896 CEP: 87030-010, Maringá/ PR; Rua Vitória, 105 CEP: 85802-020, Cascavel / PR; Rua Joaquim Nabuco, 184 CEP: 84026-900, P.Grossa/ PR; Rua Chile, 10-A CEP: 86010-220, Londrina/PR.

**Questões sobre o texto:*

Você como leitor, lendo o gênero de texto: Conta de Luz, consegue identificar e entender toda a linguagem que é utilizada em tal gênero? Você, no seu dia-a-dia, possui o costume de ler toda a conta quando esta chega em sua casa, ou somente olha o valor da conta?

Após a leitura da conta de luz, podemos notar que tipo de linguagem a ser utilizada? Linguagem persuasiva, crítica ou apenas de informação? Com base em sua resposta, identifique que expressões remetem a tal linguagem que você acredita que seja.

Você, como leitor e cidadão, acredita que a COMPANHIA COPEL possui a consciência de preservação do Meio Ambiente? Se a resposta for afirmativa, dê argumentos que possam sustentar suas ideias.

Em sua opinião, o texto apresenta todas as informações necessárias? Caso a resposta seja “não”, aponte o que não foi mencionado no texto.

ATIVIDADE 2

Universidade Estadual de Londrina
Nome: Bela 3º LEM noturno
Disciplina: Consciência Crítica da Linguagem

SET ANALYSIS – TEXTO: Uma usina de desinformação

*Categorias:

Nome de Lugares: Rio Madeira, Departamento de Jornalismo do Canal Futura, Rondônia, Porto Velho, Região Amazônica, Reserva extrativista de seringueiros, Manaus, Resex, Terra Indígena Karitiana, Amazônia, Brasil, Hidrelétrica Santo Antônio e Hidrelétrica Jirau.

Nomes próprios: José Brito Cunha, Maria do Nascimento e Nelson Santos.

Classe de pessoas (profissão e demais): Cinegrafista, Pescadores, Lavadeiras, Repórter, Ribeirinhos, Parteira, Seringueiros, Índios, Professores, Jovens, Novos Colonos, Família, Brasileiros e Moradores.

Tempo: Quase 1 ano, Meados de Maio, Manhã de domingo, Início do século 19.

Números: R\$ 17 bilhões, 2015, 33 crianças, das 18h às 21h, às 12h, reprise às 17h, às 12h30min, às 17h30min.

Animais: Gado, Peixe, Borboleta e Boto cor-de-rosa.

**Questões sobre o texto:*

Analise o seguinte título: “Uma usina de desinformação”. Logo em seguida, analise a imagem do texto. Qual a previsão que podemos fazer sobre o assunto a ser tratado?

Qual é a linguagem abordada no texto? É uma linguagem crítica, persuasiva ou apenas de informação?

Depois de ler todo o texto e com base em seus conhecimentos de mundo, você acredita que as empresas que estão envolvidas em tal ação possuem a consciência de preservar o meio ambiente? Cite exemplos de consequências positivas e ruins com a construção de tais hidrelétricas.

Você, como cidadão, o que faria em sua região caso resolvessem construir uma usina hidrelétrica onde mora? Quais seriam suas atitudes? Seria contra a realização da mesma ou seria a favor? Dê sua opinião e argumentos que sustentem a sua ideia.

Em sua opinião, quem estaria ganhando e quem estaria perdendo com a construção de tais usinas?

Em sua opinião, o texto apresenta todas as informações necessárias? Caso a resposta seja “não”, aponte o que não foi mencionado no texto.

ATIVIDADE 3

Universidade Estadual de Londrina
Nome: Bela 3º LEM noturno
Disciplina: Consciência Crítica da Linguagem

TEXTO: Mike Scott – Critical reading needn't be left out.

Mike Scott, em seu texto “Critical reading needn't be left out”, tem como objetivo o estudo de leituras e estratégias de leituras na formação de leitores críticos.

O termo “leitura crítica” nos denota um sentido negativo do texto a ser lido. Segundo o autor, é importante que sejamos capazes de captar o que se esconde por detrás das palavras, das sentenças de um determinado gênero de texto, ou seja, ler nas entrelinhas.

Scott, para isso, propõe uma técnica de leitura crítica, técnica a qual se baseia em “set theory”. As origens dessa técnica podem ser encontradas no trabalho corrente de léxicos, os quais têm sido desenvolvidos principalmente na Universidade de Birmingham.

O termo “leitura crítica” pode ser entendido não como “encontrando uma falta”, mas, ao contrário disso, reagindo emocionalmente e intelectualmente contra o texto.

Scott afirma no decorrer do texto que muitas pessoas acreditam que leitura crítica se aplica somente aos campos de: propaganda, literatura, sociologia, política e história, e não em tecnologia e ciências exatas.

Segundo o autor, sempre que lemos um determinado tipo de texto, nós, como leitores, temos que ser capazes de responder duas simples perguntas:

- QUEM GANHA E QUEM PERDE COM A PUBLICAÇÃO DESSE TEXTO?
- O QUE NÃO FOI MENCIONADO NO DECORRER DO TEXTO?

Após a leitura e depois de responder essas questões, passamos para o grupo de categorias que possam existir no texto, como, por exemplo: categorias de nomes próprios, números, etc. As categorias são formadas a partir das palavras que mais se sobressaem no texto; através das palavras podemos inferir quais as categorias que são mais trabalhadas dentro do texto e a partir dessas categorias podemos inferir que tipo de linguagem é utilizado, qual é a intenção do autor ao escrever determinado tipo de texto e, a partir de tais inferências, temos a liberdade de ressaltar perguntas de caráter crítico e reflexivo com o intuito de fazer o leitor desenvolver o seu espírito crítico diante da realidade que o cerca.

Scott acredita que, utilizando tal técnica em sala de aula com os alunos, estaremos moldando leitores mais criativos e críticos.

Esse tipo de técnica é muito bem vinda em sala de aula, pois ela explora todo o texto de forma criativa e irreverente. Acredito que, se todos os professores comessem a utilizar esse tipo de técnica em sala de aula, provavelmente eles teriam outros resultados em relação ao desempenho de seus alunos, não somente os resultados de desempenho como, também, a satisfação de fazer tais alunos a pensarem de um jeito diferente e desenvolverem seu espírito crítico.