

**IMPLEMENTANDO ATIVIDADES DE LEITURA CRÍTICA  
EM UMA PESQUISA DE BASE ETNOGRÁFICA**  
**Implementing Critical Reading Activities in an Ethnographic  
Research Study**

Célia Assunção FIGUEIREDO  
(Universidade Federal de Uberlândia – MG)

**Abstract**

*In this paper I focus on theoretical and practical elements of part of a research setting, a Workshop on Critical Reading, developed with English Language University students. Originally, this study has as its starting point a reflection based on theoretical input arising from areas such as: the sociocognitive study of reading, interactional sociolinguistics, classroom ethnography and aspects of the critical awareness of language with emphasis on critical reading. Some data are mentioned to illustrate specific points.*

**Key-words:** *ESP; critical reading; teacher education; ethnography.*

**Resumo**

*Focalizo nesse trabalho elementos teórico-práticos de parte de um cenário de pesquisa, no caso, uma Oficina de Leitura Crítica em Inglês, desenvolvida com alunos-professores em um curso de Letras. Originalmente, a base desse estudo advém de uma reflexão de insumo teórico de áreas como: estudos sociocognitivos da leitura, a sociolinguística interacional, a etnografia de sala de aula e aspectos da conscientização crítica da linguagem com foco na leitura crítica. Alguns dados serão mencionados visando à ilustração de pontos específicos.*

**Palavras-chave:** *Inglês Instrumental; leitura crítica; formação de professores; etnografia.*

## 1. Introdução

Este trabalho, recorte de uma pesquisa de doutoramento<sup>1</sup> (Figueiredo, 2000), foi conduzido a partir de insumo teórico de áreas como a etnografia de sala de aula, estudos sociocognitivos da leitura, a sociolinguística interacional e aspectos da conscientização crítica da linguagem. Neste artigo, tais conceitos serão apenas brevemente mencionados, já que se encontram elencados e discutidos na pesquisa supracitada.

Na área dos estudos sociocognitivos, Bloome (1992) argumenta que passou a considerar a leitura e a escrita como eventos construídos pelas pessoas “*para fazerem algo para os outros e para si próprios*” (ênfase original do autor). Tal ação, social e cultural, inclui o posicionamento de cada um e de si mesmos tanto de um modo específico como também em um nível mais geral, em termos de gênero, classe e grupo étnico-racial.

Nesse trabalho, Bloome reitera o seu postulado (Bloome, 1983) sobre o que ocorre em eventos de leitura e de escrita, segundo o qual as pessoas reagem entre si e em relação às outras pessoas com propósitos sociais. Para Bloome, a leitura e a escrita são também eventos culturais nos quais as maneiras de produzir significado e atribuir importância são explícita e implicitamente ensinadas, aprendidas (embora não necessariamente aprendidas perfeita ou completamente como foram ensinadas), evocadas, desafiadas e mudadas – um conceito que se associa às possibilidades de emancipação do aprendiz levantadas pela conscientização crítica da linguagem.

Já em 1983, Bloome propunha que a leitura fosse também considerada como um processo social, focalizando, assim, o relacionamento entre as pessoas envolvidas no evento da leitura. Como um processo social, a leitura é por ele considerada como uma atividade através da qual as pessoas se orientam em relação às outras, comunicam idéias e emoções, controlam outras pessoas e a si mesmas, adquirem *status* ou

---

<sup>1</sup> Agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marilda do Couto Cavalcanti pela valiosa orientação.

posição social, adquirem acesso às recompensas e privilégios sociais e se engajam em vários tipos de interação social. Esse aspecto relaciona-se com a consideração da leitura sob a ótica dos postulados da conscientização crítica da linguagem, incorporados à pesquisa por mim realizada, por terem subjacentes também esses componentes sociais apontados por Bloome.

Pesquisas nas áreas da sociolinguística, da etnografia da comunicação, da interação face a face e do desenvolvimento da linguagem da criança são citadas pelo autor como base da discussão da leitura como um processo social, o que também coaduna com o direcionamento da investigação levada a efeito.

Concebendo a leitura como prática social, considero essencial o engajamento do leitor naquilo que lê. Esse engajamento, por sua vez, pressupõe uma atitude ativa e pessoal que deveria resultar em uma ação social. Um leitor que se considera crítico não lê para si próprio apenas, mas lê com propósitos de refletir e de agir, se for o caso, diferentemente, em face das situações de seu cotidiano. E ainda, como postula Benesch (1993), esse leitor procura investigar a sua experiência e a relação desta com a língua, a política e a história da nova cultura (no caso, a de países de fala inglesa).

A consideração de criticidade no que diz respeito à leitura pressupõe, então, uma consideração de aspectos transculturais com relação a quem lê o quê, por que e em quais situações (Wallace, 1992a), bem como uma preocupação com a política do sentido, isto é, as maneiras pelas quais os sentidos dominantes são mantidos, desafiados e modificados.

Essas posições sócio-político-culturais, subjacentes aos princípios da conscientização crítica da linguagem, são essenciais à composição do cenário de pesquisa, neste caso, uma Oficina de Leitura Crítica em Inglês. Esses posicionamentos evidenciam, ainda, a necessidade, em termos mais gerais, de se estabelecer em princípios claros na educação de futuros professores e, em termos mais específicos, no desenvolvimento da leitura crítica em sala de aula. Alguns reflexos dessas posições se projetam, por exemplo, na visão de leitura por mim aqui adotada, nos critérios para a escolha dos textos, nas atividades de leitura, ou

seja, na abordagem geral adotada para o desenvolvimento da Oficina com os participantes.

Os integrantes da pesquisa eram alunos-professores formandos participando de um programa de preparação de professores de língua inglesa em uma universidade pública brasileira. Em seu último ano, esses alunos-professores ministram aulas de leitura segundo a abordagem de inglês para fins específicos a alunos do ensino médio da comunidade, em preparação para o exame de vestibular.

A partir da Oficina de Leitura Crítica em Inglês, por mim oferecida aos alunos-professores, foi possível desenvolver atividades específicas de leitura voltadas para a questão da reflexão sobre o processo envolvido, distanciando assim a referida Oficina de práticas convencionais na área de leitura na formação de professores.

Utilizando instrumentos de pesquisa (Erickson, 1984), como diários escritos, depoimentos orais e escritos, observação de campo e gravações em áudio, pretendi coletar os dados de forma que sua triangulação pudesse ser realizada, recuperando ou associando aspectos qualitativos e também quantitativos da pesquisa.

Com esses procedimentos, procurei trazer à tona, analisar e propor uma implementação de aspectos da preparação de futuros professores de leitura em língua estrangeira. Esses aspectos, muitas vezes considerados como “óbvios” e “naturais” não podem ser dessa forma rotulados e aceitos por trazerem subjacentes elementos ideológicos específicos.

Assim, procurei considerar formas contemporâneas de o futuro professor lidar com manifestações da linguagem, desde questões relativas à cultura de aprender do aluno e do professor, à cultura de ensinar do aluno e do professor e o conformismo quanto a ambos até aspectos da própria reprodução social (Bourdieu & Passeron, 1990; Fairclough, 1992a).

Planejada como uma inovação<sup>2</sup>, essa Oficina, por mim oferecida em um período de três meses, objetivou contribuir com insumo te-

---

<sup>2</sup> A utilização de uma inovação na sala de aula visou ao seu estudo e à sua apreciação, isto é, como ela se realizava, como afetava os participantes e o contexto escolar, assim como por ele era afetada.

órico-prático no campo da leitura crítica, propiciando condições para que os alunos-professores participantes pudessem discutir aspectos ligados à leitura crítica, convicções sobre leitura e ensino de leitura em língua estrangeira, bem como alguns aspectos da atuação desses alunos-professores como leitores em língua estrangeira em eventos de leitura (Bloome, 1992, 1983). Embora ciente da proximidade do curso de leitura a ser ministrado pelos alunos-professores, não foi meu objetivo interferir diretamente na preparação das aulas, função essa a cargo do professor da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa 2.

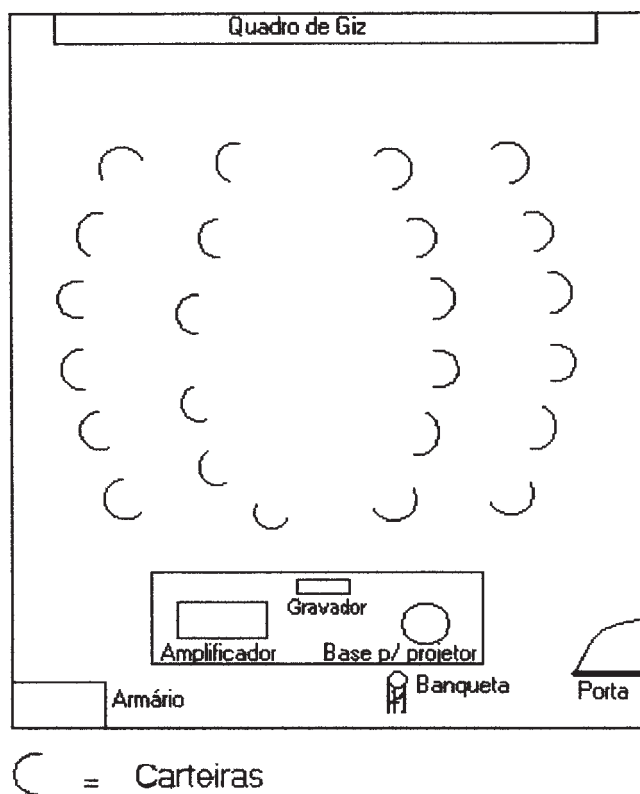
## 2. Aspectos teórico-práticos no desenvolvimento da leitura

A seguir, teço considerações sobre algumas decisões teórico-metodológicas implementadas no desenvolvimento da Oficina de Leitura Crítica em Inglês com o grupo. Esclareço que, devido a sua extensão, os dados são aqui apresentados de forma apenas ilustrativa, sendo que as letras em itálico caracterizam falas dos participantes:

### • Configurações das “aulas” na Oficina de Leitura Crítica:

No primeiro encontro com o grupo já formado, sugeri que dispuséssemos as carteiras em um pequeno círculo, procurando caracterizar a Oficina de Leitura Crítica como uma troca de idéias em uma atmosfera menos formal entre a pesquisadora e os alunos-professores, evitando, assim, um tom de “aula” tradicional. Mesmo a palavra “aula” foi por mim evitada em todo o tempo, procurando caracterizar os momentos de contato com os participantes como “encontros”, inclusive em situações mais informais, por exemplo, de despedida como em “*Tchau, gente, no próximo encontro terminamos essa parte aí, viu?*”. Além da tentativa de diferenciar a Oficina de Leitura Crítica de aulas tradicionais, a disposição das carteiras, no modo acima referido, procurava garantir que os interlocutores estivessem no mesmo campo de visão, sem privilégio para as posições físicas convencionais de aluno e de professor.

A figura a seguir ilustra, de forma esquemática, a configuração do ambiente físico da Oficina de Leitura Crítica:



**Figura 1: Representação do espaço físico na Oficina de Leitura Crítica em Inglês**

Visando à utilização dos conceitos da sociolinguística interacional também como fonte para tomada de decisões metodológicas, lanço mão de uma observação de Schiffrin (1996) a respeito de tal disposição de lugares em sala de aula. A autora considera que, segundo a perspectiva da sociolinguística interacional (Goffman, 1981; Philips, 1972), realinhamentos físicos alteram a estrutura de participação na interação de sala de aula, fazendo com que os alunos possam conversar uns com os outros e também com o professor. Em sua visão, isso significa um ajuste nos direitos de fala desses alunos, o que pode permitir

uma aprendizagem cooperativa como também modificar a divisão do trabalho educacional em sala, tornando (um pouco mais, ressalvo) indistintas as fronteiras entre as concepções mais tradicionais dos papéis de professores e alunos.

Considerei tais aspectos pertinentes, pois ajudaram na tentativa de descentralização da posição convencional do “professor” à frente dos alunos nos encontros realizados. Ressalvo, porém, que a mera alteração física de lugares pode não significar uma alteração automática na realização interacional em um ambiente, como o escolar, onde há divisões tradicionais de alocação de poder entre os interactantes.

Após re-arranjar, então, a posição das carteiras nesse semi-círculo, conduzi uma discussão sobre três tópicos listados em uma folha distribuída aos participantes.

O conteúdo do primeiro deles, “Discussão/Esclarecimentos gerais sobre a Oficina de Leitura Crítica”, versava basicamente sobre as explicações orais já dadas aos alunos-professores, mas aprofundamos a questão dos objetivos, a metodologia a ser empregada, como também planejamos um cronograma compatível com as outras atividades em andamento. Um ponto recorrente em minhas colocações foi o esclarecimento do caráter não-avaliativo da pesquisa, ou seja, o fato de que a apreciação ou a avaliação em si do comportamento e opiniões dos participantes não constavam dos procedimentos ou dos instrumentos da investigação. Esse aspecto foi objeto de indagações diretas e também sutis por parte de alguns alunos-professores e a ele retornamos sempre que detectei algum tipo de dúvida a respeito.

O segundo tópico, “Perfil dos alunos”, constou inicialmente de uma discussão a respeito da formação acadêmica dos alunos-professores, sua experiência profissional e motivações ou expectativas quanto à Oficina de Leitura Crítica. A seguir, solicitei que os participantes registrassem essas informações em uma folha para que pudéssemos retomá-las, como depoimentos escritos mais formais, ao longo dos encontros. Enquanto os participantes preenchiam a folha, iniciei minhas anotações de campo, observando certos aspectos como reações individuais, conversas paralelas e movimentações dos três participantes presentes nesse dia, JO, LU e MA.

Ao entregar a folha já preenchida, um dos participantes levantou a questão da possível identificação dos componentes do grupo através de seus depoimentos, escritos ou orais. Conduzi, então, uma discussão com o objetivo de encontrarmos a melhor forma de preservar o anonimato dos participantes. Após a consideração de algumas sugestões, optamos, em conjunto, pela referência aos integrantes da pesquisa por intermédio de duas letras maiúsculas, conforme já feito acima, e também pela não diferenciação de pronomes ou referentes de gênero, isto é, utilizando apenas os pronomes *ele* ou *eles*. Essa cautela em relação à identificação futura de quaisquer dos participantes foi respeitada ao longo da utilização de qualquer depoimento coletado, mesmo tendo todos eles se graduado e deixado a universidade no espaço máximo de dois semestres posteriores ao contato inicial com a pesquisadora.

No terceiro e último tópico, “Avaliação preliminar da reunião”, avaliamos, em conjunto, a perspectiva de ação delineada ao longo da discussão realizada e negociamos uma proposta para os próximos encontros acerca do conteúdo, sugestão de tipos de textos e a própria participação dos alunos-professores.

Em suas diversas contribuições durante o encontro, os alunos-professores pareceram genuinamente interessados em acompanhar uma atividade como a Oficina de Leitura Crítica, já que o seu conteúdo estaria diretamente relacionado à sua prática pedagógica prevista para o próximo semestre; um ou outro participante faltava, vez por outra, aos encontros.

Tendo como base os parâmetros gerais da conscientização crítica da linguagem, a visão de leitura como um evento social bem como perguntas dos participantes quanto ao conteúdo da Oficina de Leitura Crítica na Reunião Inicial, apresentei no encontro seguinte alguns tópicos à guisa de preparação para as primeiras leituras. Esses tópicos constituíram, por assim dizer, o “programa” da Oficina de Leitura Crítica focalizado durante os encontros, planejados com discussão de temas como “Leitura: concepções e modelos, leitura vista como processo e produto, aspectos da conscientização crítica da linguagem como perspectiva para leitura crítica” e também “Implicações para a prática pedagógica”. Esses títulos não se configuraram como temas fechados; ao



contrário, serviram de base para o desenvolvimento da proposta da Oficina de Leitura Crítica como uma inovação.

Ao mesmo tempo, previ a inserção de novos elementos advindos de sugestões dos participantes e de avaliações pessoais posteriores. Para ilustrar uma dessas inserções, cito a necessidade de discutir alguns hábitos de leitura dos participantes a partir de comportamentos detectados durante os momentos de leitura dos textos, teóricos ou não. Um dos alunos-professores, por exemplo, sem participar das atividades exploratórias que antecediam a leitura, começava a ler e a sublinhar todas as palavras desconhecidas nos textos lidos, embora houvesse outra recomendação da pesquisadora a esse respeito.

Conforme acima mencionado, procurei evitar o modelo de aula expositiva tradicional para garantir uma maior participação dos alunos-professores já nesse início dos trabalhos e também por ter sido essa abordagem bem recebida em outros contextos similares. Assim, antes de tomar o turno e prosseguir em um monólogo, submeti à consideração de todos perguntas orais sobre a leitura de cada um, seu posicionamento quanto a leitura crítica e a visão de si próprios como leitores. Esses depoimentos foram também registrados por escrito para serem discutidos e reavaliados em encontros seguintes e também para serem preservados como registros recuperáveis da pesquisa. Nessa ocasião, houve manifestações de insegurança por parte de dois participantes em relação à sua habilidade de redigir.

• **Presença dos alunos-professores aos encontros da Oficina de Leitura Crítica:**

Devido a outras atividades do curso que freqüentavam naquele semestre, nem sempre era possível contar com a presença de todos os participantes nos encontros. Por isso, na eventual ausência ao nosso encontro de algum participante, adotei o procedimento de solicitar aos outros alunos-professores que resumissem e avaliassem, oralmente, o trabalho desenvolvido no encontro anterior para o colega, fosse a leitura propriamente dita de textos ou uma discussão teórica feita.

O objetivo desse procedimento era duplo. O primeiro era dar condições ao aluno-professor ausente de resgatar o fluxo de aconteci-

mentos junto aos outros e, a partir daí, melhor acompanhar o assunto ou as atividades em desenvolvimento. O segundo objetivo era observar a reação e os posicionamentos dos participantes ao relatarem o conteúdo do encontro para registrá-los em anotações de campo. Por exemplo, após iniciar o quinto encontro, dirijo-me a FA, ausente no encontro anterior: *MA e eu, na sessão passada, discutimos este texto. O que nós vimos mesmo, MA?* Enquanto MA expunha o conteúdo e os procedimentos realizados, eu procurava tomar notas de campo sobre a sua visão do encontro anterior, a reação de FA, bem como sobre a interação em andamento.

Nesses momentos, o meu papel não se resumia, no entanto, ao de mera observadora; eu respondia perguntas, atendia dúvidas levantadas pelos participantes e, se necessário, complementava o relato. Através dessas intervenções, procurava, principalmente, propiciar oportunidades de os próprios alunos-professores resgatarem o comprometimento pessoal com o tema lido, evitando uma mera descrição de atividades realizadas. A ênfase era direcionada à retomada das reflexões advindas do nosso posicionamento ao ler e da forma como estávamos considerando a leitura em nosso contexto social, isto é, incorporando-a à nossa visão de mundo.

Contudo, ao transcrever as fitas desses encontros, constatei que, contrariamente a algumas posições idealizadas por mim, os turnos não eram democraticamente utilizados durante as interações. A contragosto, ouvi a minha voz por mais tempo que o desejado, um indício de que nem sempre o idealizado é realizado. Essa constatação implica também reconhecer que o relacionamento interpessoal em sala de aula com conseqüente distribuição de poder por parte do “professor” pode passar por obstáculos inconscientes, inclusive.

• **Distribuição do tempo para as atividades na Oficina de Leitura Crítica:**

Uma outra observação a ser feita se refere ao tempo utilizado com a leitura de textos e com as discussões teóricas. Embora fizesse uma previsão do tempo para cada leitura de texto ou para as discussões teóricas, não foi minha preocupação limitar a participação dos alunos-professores devido à proximidade do término de um encontro. Caso

não terminássemos um tema em um determinado encontro, começaríamos por ele na próxima sessão, procurando, assim, dar um fechamento a questões pendentes ou, então, concluir pela retomada do mesmo tema mais à frente. Esse procedimento pôde ser observado nas fitas gravadas e nas anotações de campo, como mencionado no item anterior. Nesse aspecto, avalio que foi um privilégio ter tido as condições de acompanhar uma turma formanda, em um esquema como a Oficina de Leitura Crítica, livre de carga horária fixa ou avaliações sistemáticas obrigatórias.

Um aspecto a ressaltar, porém, é o fato de que a ausência de um “programa” fixo a ser cumprido dentro de um espaço de tempo mais rígido pareceu ter causado, a princípio, uma impressão negativa nos participantes, ou seja, os parâmetros da aula convencional, como o desenvolvimento linear de tópicos programáticos, não parecem ser uma formalidade facilmente descartada nesse ambiente (o universitário).

• **Caracterização do material e aspectos metodológicos na Oficina de Leitura Crítica:**

O material utilizado para leitura na Oficina de Leitura Crítica adveio de dupla fonte: artigos teóricos sobre leitura crítica e textos para leitura em inglês sobre assuntos diversos. Os primeiros, bem como alguns textos em inglês, foram por mim sugeridos, mas também solicitei aos componentes do grupo que sugerissem temas que gostariam de ler em inglês e ainda que contribuíssem com textos, teóricos ou não, para os nossos encontros. Houve sugestões variadas de temas e alguns dos participantes trouxeram artigos e mesmo livros de caráter mais teórico, que foram comentados ao longo dos encontros. Ainda assim, os textos em inglês para o desenvolvimento da leitura acabaram por ser minha incumbência.

De maneira geral, nos encontros, uma discussão inicial sobre o assunto focalizado precedia a leitura em si do texto em inglês. O objetivo era ativar o conhecimento prévio ou *schemata* (Cavalcanti, 1989; Rumelhart, 1977) em um clima de troca de idéias, evitando a sensação de avaliação de leitura por parte dos alunos-leitores. Artigos de caráter mais teóricos, em inglês e em português, como Benesch (1993), Freire (1981/1994), Wallace (1992a, b) e Fairclough (1992a, b) eram, então, lidos e discutidos, visando a subsidiar a abordagem crítica da leitura do

texto em inglês feita a seguir. Como já mencionado, os assuntos eram variados, incluindo, por exemplo, visões de linguagem em um país oriental e em um país ocidental, intolerância de brasileiros à crítica, racismo em relação a estrangeiros na Grã-Bretanha, expectativas contemporâneas de mulheres de uma minoria étnica em relação ao casamento, entre outros. Alguns textos em inglês foram considerados mais *difíceis* ou mais *teóricos* que outros por alguns dos componentes do grupo que participavam menos ou mais nas discussões, conforme o grau de dificuldade que eles mesmos atribuíam ao texto.

Foi uma tentativa constante de minha parte retomar diversos aspectos teóricos focalizados no início dos encontros ao longo e após o desenvolvimento da leitura dos textos em inglês. Quando o texto teórico, como Fairclough (1992a, b) ou Cavalcanti (1989), era mais longo, eu o apresentava por partes, através de um levantamento de questões da área e posterior aprofundamento por meio da leitura e também com o auxílio do retroprojetor. Devido ao teor mais polêmico de alguns dos textos, essa tentativa nem sempre foi bem-sucedida, porque os participantes utilizavam o tempo, até o final do encontro, para se manifestarem. O dilema para mim se colocava, então, da seguinte forma: postergar a retomada dessa reflexão e dar mais espaço para a interação espontânea entre os participantes ou interromper o fluxo da interação para inserir alguns posicionamentos de ordem teórica que poderiam propiciar uma espécie de reflexão cíclica. Minha escolha recaiu na primeira opção devido à possibilidade de obter, com mais riqueza, registros espontâneos dos participantes.

Um aspecto particular da interação com os participantes pode ser, neste ponto, ressaltado. No início, os alunos-professores adotaram uma postura de ouvintes primários, mas a partir do segundo encontro, passei a interromper qualquer explicação mais prolongada, solicitando intervenções e contribuições de sua parte. Esse procedimento foi primeiro utilizado em cursos de preparação de professores, sob minha responsabilidade como integrante do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental (Celani, 1998) e aperfeiçoado ao longo de experiências acadêmicas (Cavalcanti, 1999) e profissionais pessoais similares; considero esse embasamento de crucial importância para a maneira como passei a conceber e a trabalhar com a área da leitura.

Na Oficina de Leitura Crítica, a repercussão desse tipo de procedimento foi imediata, já que a dinâmica do encontro com os alunos-professores dependia também da participação efetiva de cada membro do grupo. Por isso mesmo, a ausência, por vezes, de um ou outro participante ou uma participação mais tímida, diminuía o ritmo e a qualidade de trabalho previstos. Devo reconhecer, no entanto, que pelas audições das fitas, nos momentos em que ocorriam explicações mais longas sobre os textos teóricos, o turno também ficava, às vezes, mais tempo com o “professor”, como acima referido.

• **Atividades de leitura na construção do significado:**

No decorrer dos encontros, objetivei focalizar os procedimentos/atividades em torno de leitura em língua inglesa, evitando listas com “perguntas de compreensão” pós-leitura, no sentido de priorizar a construção de sentido a partir da contribuição dos alunos-leitores (Moita Lopes, 1996). Procurei, ainda, propiciar condições para que os alunos-professores lessem silenciosamente, cada um a seu passo, uma ou mais vezes a passagem, caso sentissem necessidade. As dificuldades lingüísticas eram comentadas nesses pequenos intervalos, individualmente ou em grupo, à medida que apareciam ou quando se mostravam como obstáculos à continuidade da leitura do texto pelos participantes.

Esse procedimento nem sempre foi tranqüilo e contínuo. Notei, às vezes, alguma expectativa em torno da resposta *certa*, a resposta do “professor”, que legitimasse respostas individuais sendo apresentadas. Nesse aspecto, o artigo de Adams Smith (1981) foi útil por mostrar como diferentes operações mentais são ativadas a partir do tipo de pergunta levantada a respeito de textos lidos. A autora alerta para o fato de que, em detrimento de categorias que requerem maior envolvimento por parte do leitor, duas mais simples costumam ser aquelas, prioritariamente, utilizadas em materiais didáticos voltados para o ensino da leitura: memória (no sentido de apenas recuperar informação do texto para responder perguntas simples de conteúdo) e tradução (no sentido de apenas transferir informação do texto para as respostas de perguntas como, por exemplo, completar um quadro ou um diagrama).

A explicação para esse acanhamento de recursos na exploração da leitura parece apontar para alguns elementos do aspecto padronizante

dos parâmetros educacionais vigentes, não só em nosso país como em outros contextos. Alunos universitários condicionados a seguir um padrão rígido de raciocínio podem, no entender de Adams Smith, relutar em adotar uma posição diferente daquela em que se sentem seguros.

Assim, em uma tentativa consciente de não reproduzir um trabalho convencional de leitura, analisamos as categorias propostas por essa autora, acrescentando algumas aí não contempladas (como ativação de conhecimento prévio), e passamos, os alunos-professores e eu, a elaborar as nossas próprias “perguntas de compreensão de texto”. Levando em conta as reações dos participantes, pareceu-me que esse tipo de inovação começou a distanciar a exploração dos textos na Oficina de Leitura Crítica das usuais perguntas, por vezes apenas de vocabulário e de gramática, comuns nos livros didáticos tradicionais.

Essa nova relação com a leitura causou, a princípio, insegurança em alguns participantes, mas à medida que os encontros foram acontecendo, essa prática passou a ser menos estranha aos alunos-professores, sendo até considerada como um desafio de final de curso. O motivo principal era que esses alunos-leitores estariam, em pouco tempo, frente a frente com seus próprios alunos em um curso de leitura.

Devido à extensão, outros textos, como Cavalcanti (1989) e Rumelhart (1977), foram apresentados, como já explicado no item anterior, com o auxílio do retroprojeto e discutidos com um objetivo específico: o de contribuir para o desenvolvimento da noção de construção de sentido em leitura, de forma mais sistemática, procurando formalizar, assim, a minha proposta de conduzir a leitura como parte do contexto social do leitor.

Para os momentos de leitura, então, em vez de “exercícios” tradicionais de compreensão e interpretação de texto, adotei o procedimento de explorar, oralmente, atividades pré-texto, principalmente a partir *de posicionamentos dos participantes*, alunos-leitores, sobre o tema em questão. O objetivo era trazer à baila suas experiências ou conhecimento a respeito, isto é, trazer a vida social do leitor-cidadão para dentro da sala de aula, acolhendo suas contribuições como um componente importante na (re)construção de nossas concepções como

participantes da Oficina de Leitura Crítica. O desenvolvimento das atividades pós-texto dependia, então, da participação efetiva dos alunos-leitores e não do término de um determinado exercício. Ler e *reagir* à leitura passou a ser um componente essencial dos encontros.

O tempo dos participantes dividia-se, então, entre: (a) essas atividades iniciais, (b) a leitura do(s) texto(s) propriamente dita, (c) a apresentação/discussão de aspectos teóricos e (d) uma discussão final, englobando todo o trabalho de cada encontro.

Nesse último item, um aspecto específico a ser mencionado na condução de atividades de leitura ao longo dos encontros refere-se ao fato de os alunos-professores terem sido solicitados a apresentar suas próprias questões exploratórias dos textos lidos. Esse procedimento começou a ocorrer após termos analisado algumas perguntas de leitura extraídas de livros didáticos tradicionais, desde alguns mais antigos até aqueles em uso na época da realização da Oficina. A meta desse procedimento era levantar questões quanto ao papel do aluno-leitor através da dicotomia “respondedor” e “perguntador”: de mero “respondedor” de perguntas, não poderia ele adotar uma função mais ativa em sua leitura, ou seja, a de um bom “perguntador”?

Dois momentos que ilustram o desenvolvimento da aula por esse prisma surgem a partir da reação de FA, por exemplo, após a leitura de um texto sobre racismo na Grã-Bretanha. O participante termina de ler o texto, parece voltar a um ponto específico, sublinha um trecho e começa a rir. Pergunto: FA, *eu vi que você estava rindo, sublinhando aí ...?* FA (ainda rindo): *O primeiro caso do cara (negro) dirigindo uma Mercedes e o modo do guarda aqui ‘How can you possibly afford a car like this?’ O que que nós podemos tirar disso? O que que explica essa reação?* As duas perguntas são seguidas de comentários dos outros participantes, que também apontam trechos polêmicos no texto. O segundo momento inicia-se com uma observação espontânea também de FA: *Agora, o mais interessante, assim, que eu achei é esse depoimento dessa pessoa, Vernella Fuller, me marcou muito essa frase aqui ‘the struggle for acceptance’ quando ela diz ‘In a way, we have to make them accept us’. Eu acho que essa é a pior condição de uma pessoa que sofre um preconceito, seja ele racial ou qualquer outro, tentar, lutar pra ser aceito,*

*né ... Isso deve ser muito dolorido. E não tem só esse tipo de racismo, né, gente?* A partir desse questionamento, outros aspectos do tema, como implicações sociais da discriminação e nosso possível papel como integrantes da sociedade, foram, então, abordados pelos participantes.

O procedimento de levantar perguntas a partir do que é lido não costuma ser usual em aulas de leitura em língua estrangeira e nem sempre foi uma atividade tranqüilamente desenvolvida com e pelos participantes. Às vezes, as perguntas eram meramente de cunho factual, repetindo ou apenas transpondo informação do texto para a resposta da pergunta, o que proporcionava novas oportunidades para o refinamento do papel de perguntador que o aluno-leitor pode vir a desempenhar.

• **“Teoria” e “prática” nos encontros:**

Uma deliberação de minha parte diz respeito à forma que escolhi para apresentar e discutir os aspectos teóricos. A intenção não era que isso ocorresse exclusivamente a meu encargo e, por essa razão, os alunos-professores eram estimulados a contribuir com o que sabiam por intermédio de experiências próprias e do próprio embasamento teórico do curso de Letras que freqüentavam. A leitura de um texto teórico a respeito de leitura crítica, por exemplo, por vezes precedia essa apresentação, que se dava na forma de discussões e levantamento de questões pertinentes ao texto a ser lido e explorado em seguida. Notava-se esforço dos participantes em se engajar nesse tipo de procedimento, mas em várias situações, manifestações como o silêncio, troca de olhares e sorrisos embaraçados entre um turno e outro sugeriam dificuldades e até uma certa estranheza.

Nessas discussões, não se pretendia alcançar, necessariamente, um consenso sobre um determinado assunto, mas, ao final do encontro, procurava-se chegar a um fechamento do que havia sido realizado com tal procedimento. Por fechamento, entenda-se uma apreciação oral do que havia sido proposto e/ou efetivamente realizado ao final do encontro, visando a evitar a sensação de descontinuidade. O que ocorria é que, muitas vezes, o tempo programado para um encontro da Oficina era extrapolado em favor da valorização da participação dos alunos-professores, através de suas falas, opiniões, reações particulares ou reações às opiniões alheias.



A título de ilustração dessa abordagem, cito o segundo encontro da Oficina de Leitura Crítica. Após retomarmos alguns aspectos relativos aos assuntos tratados no primeiro encontro, discutimos sobre aspectos da linguagem e formas de comunicação, passando à leitura de um texto sobre o papel da linguagem em um país oriental e em um ocidental. Em seguida, perguntei: *Por que vocês acham que eu comecei esse nosso encontro com esse texto, “The Devil’s Tongue”?* LU tem a sua posição: *Acho que é porque há diferentes formas de ler baseadas na cultura, né? Na parte aqui ‘... the word (pronoun I) has two dozen or more forms, depending on who is talking, and to whom, and the social relationship between them’. Lá no Japão, até o próprio silêncio significa outra coisa, é outra leitura ... talvez até da mesma coisa que tá escrita como aqui em ‘... the Japanese communicate without using any words at all – only with techniques like the artful silence’.* A seguir, associa essa parte do texto com pontos mais teóricos que vinham sendo discutidos, uma atitude que levantou, por parte dos outros alunos-professores, aspectos de criticidade que retomavam, inclusive, alguns já registrados por eles anteriormente por escrito. Na seqüência, sugeri alguns tipos de questionamentos que levaram a outros, também de caráter crítico, introduzidos pelos participantes. Terminamos esse encontro com colocações pessoais de todos os participantes sobre estrangeiros, particularmente os de origem ocidental, mais próximos da experiência do grupo.

- **“A gente pode usar o dicionário?”**

A relação dos participantes com o léxico: como os textos eram em inglês, houve orientação explícita a respeito da questão de palavras desconhecidas. A ênfase seria sempre na *leitura e discussão* da passagem de uma maneira crítica, mas, se quisessem e se isso estivesse dificultando o seu processamento do texto, os participantes poderiam perguntar ou discutir livremente o significado das palavras desconhecidas durante e após a leitura. Houve necessidade de retomar essa recomendação, com mais freqüência do que se previa inicialmente, devido à observação de alguns participantes a respeito da existência de diferenças de competência lingüística entre os alunos-professores, além de seu comportamento durante a leitura.

• **Leitura em língua materna como ancoragem** (nos termos de Ausubel, 1968):

Uma outra decisão de minha parte foi a utilização de um texto, em português, intitulado “Brasileiros não toleram críticas” (Kepp, 1995) logo nos primeiros encontros. Como uma atividade inicial de reconhecimento do *status* dos participantes como leitores em sua língua materna, considerei a leitura de um texto em português também segundo a proposição de Ausubel: a de começarmos a ensinar a partir do que o aprendiz conhece, do que lhe é familiar, no caso, ler em língua materna. Essa abordagem ainda se insere na concepção de leitura como um evento social (Bloome, 1983), já que aspectos da vida social do aluno-leitor, seus posicionamentos quanto ao tema e reações às reações dos outros leitores eram esperados na leitura e na conseqüente discussão. Esclareço, finalmente, que o fato de introduzir um texto em português, em uma Oficina cuja divulgação focalizou o item “Leitura de textos em inglês”, também remonta a experiências anteriores minhas com aspectos metodológicos do Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental, quando resultados eficientes foram obtidos com um procedimento similar (Figueiredo, 1984).

Assim, objetivando problematizar a leitura desde o início, conforme Fairclough (1992a) e Wallace (1992a, b), procurei levantar questões a partir de um tema polêmico (tolerância a críticas) diretamente relacionado aos participantes, todos brasileiros, e também para enfatizar que leitura crítica pode ser também desenvolvida com textos em outras línguas que não a língua-alvo. Além de ser *leitura*, a passagem em questão teria a função de provocar reações e comentários pessoais dos participantes, a curto prazo, sem que se preocupassem, de imediato, com a construção de sentido em um texto em língua estrangeira. Essas questões eram continuamente explicitadas por mim, visando lembrar aos participantes os objetivos e a abordagem metodológica propostos e negociados para a Oficina de Leitura Crítica em Inglês. As reações à leitura dessa passagem não foram, como era de se esperar, unânimes por abordar um ponto polêmico. No texto, o autor, estrangeiro, tece considerações sobre alguns comportamentos de brasileiros, um ponto não muito “aceito” pelos participantes. Essa reação gerou avaliações e posicionamentos, previstos como um dos objetivos da leitura dessa

passagem, quanto a estereótipos e preconceitos nossos em relação a estrangeiros e a nós mesmos.

• **Recursos instrucionais na Oficina de Leitura Crítica:**

Recursos instrucionais familiares aos participantes foram utilizados na condução das atividades, tais como: textos em cópias xerox, gravador, retroprojektor e transparências, livros-textos e livros teóricos. O material de leitura constituiu-se basicamente de textos em cópias xerox, por mim recortados e montados com um cabeçalho identificando a própria Oficina, a instituição e a referência bibliográfica de cada texto. O uso de cópias xerox e não de textos digitados foi proposital para procurar garantir o aproveitamento e a exploração de aspectos gráficos originais que estariam, de outra forma, perdidos para a leitura.

• **Atuação da pesquisadora:**

Como sugere Erickson (1986), ao entrar em campo, o pesquisador deve procurar contribuir de alguma forma com os participantes do estudo, no caso voluntários, pois, além de suas tarefas habituais, eles desempenham o papel de informante-participante. Assim, além da apresentação de insumos teórico-práticos, procurei ser útil aos participantes, oferecendo-me para auxiliar nas circunstâncias que se apresentaram propícias para tal, como esclarecimentos fora do horário. Atendi, também, a solicitações recebidas, como empréstimo de artigos ou livros e reprodução de algum material de leitura necessário. Furneci, ainda, fitas cassetes aos participantes que preferiram gravar seus diários em vez de registrá-los por escrito.

Havia um desejo de minha parte em não sobrecarregar os participantes, voluntários, com tarefas ou mesmo leitura a serem realizadas em casa, por reconhecer que não havia muita disponibilidade de tempo. A intenção era refletir sobre a situação de ensino, tentando pautar a minha ação junto aos alunos-leitores também como uma das participantes do estudo, desenvolvendo a minha capacidade de observação e análise de comportamentos e expressões rotineiros. Mas, a sensação inicial era, às vezes, de otimismo, às vezes, de insegurança por pensar que pudesse estar ignorando aspectos fundamentais nesse tipo de situação.

- **Uso de diários:**

A idéia da coleta de informações através de diários escritos pelos participantes foi apresentada e discutida com os alunos-professores desde a reunião inicial da Oficina de Leitura Crítica em Inglês. Embora sem uma data rígida para serem entregues, a expectativa da pesquisadora era de ter diários de todos os participantes. Contudo, dois participantes tiveram dificuldades em elaborar suas considerações sobre a Oficina dessa forma, sentindo-se um pouco constrangidos com as “*bo-bagens*” (nas palavras de LU) que poderiam escrever. Um outro aluno-professor escreveu seus diários a mão e ainda outro os gravou em fita cassete. Os meus diários eram escritos logo após os encontros com os participantes, ora expandindo as anotações de campo, ora a partir dos depoimentos coletados.

- **Encerramento do estudo:**

Mesmo com o final da Oficina de Leitura Crítica em Inglês coincidindo com o término do semestre letivo, não foram previstas provas ou atividades de avaliação, reforçando, assim, o caráter não-avaliativo da proposta dessa forma negociada, desde o início, com todos os participantes. A título de encerramento, no último encontro recapitulamos juntos os temas cobertos nas discussões, os textos lidos e as atividades realizadas.

### 3. Considerações finais

Os aspectos acima considerados na condução da Oficina de Leitura Crítica em Inglês referiram-se, de uma forma ou de outra, à *mudança*. Acredito que, sem perspectiva de mudança, professores, experientes ou não, podem não se sentir motivados a reavaliar seu ensino, a tomar decisões realistas ou até mesmo a compreender a função que o ensino de uma língua estrangeira realmente desempenha ao fazer nossos alunos mais conscientes de seu próprio papel como aprendizes e cidadãos. Mesmo professores universitários que, provavelmente, também não tiveram uma formação que desenvolvesse uma conscientização crítica deliberada, poderão ensinar seus alunos da mesma forma (Figueiredo, 1994).

Assim, a opção por postulados como os que pautam a conscientização crítica da linguagem, aliados aos estudos sociocognitivos da leitura, à etnografia de sala de aula e à sociolingüística interacional, para alicerçar um estudo cujo cenário é a sala de aula, parece-me um caminho para uma possível reorientação, visando a uma *ação* com base na *reflexão* do processo ensino-aprendizagem por ambos, professor e aluno.

É lugar-comum afirmar que *mudança* é um elemento chave em educação, mas essa concepção não costuma ser explicitamente trazida para a sala de aula, para o aluno, de modo efetivo, fazendo dele um cooperador do processo. Promover mudança é promover compreensão, por exemplo, do que acontece enquanto alguém está aprendendo ou por que ele está aprendendo algo; é promover o levantamento de questionamentos pertinentes e é, principalmente, promover a possibilidade de se adotar uma *nova ação*, nos termos freireanos, fundamentada na *reflexão crítica*.

Enviado em: 11/2001. Aceito em: 10/2002.

### Referências bibliográficas

- ADAMS SMITH, D. E. 1981 Levels of questioning: teaching creative thinking through ESP. *English Teaching Forum*, **XIX.1**: 15-18.
- AUSUBEL, D. P. 1968 *Educational psychology – a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BENESCH, S. 1993 Critical thinking: a learning process for democracy. *TESOL Quarterly*, **27.3**: 545-548.
- BLOOME, D. 1992 Interaction & intertextuality in the study of classroom research & writing events: microanalysis as a theoretical enterprise. IN: M. R. BELTRAN & M.A. CAMPOS (orgs.) *Investigacion etnografica en educacion*. Universidad Autonoma de Mexico.
- \_\_\_\_\_. 1983 Reading as a social process. *Advances in reading/language research*, **2**: 165-195.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. 1977 (2ª ed.) *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications. 1990.

- CAVALCANTI, M.C. 1999 Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. IN: J.C.P. ALMEIDA FILHO (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Pontes.
- \_\_\_\_\_. 1989. *Interação leitor-texto*. Ed. da UNICAMP.
- CELANI, M.A.A. 1998 A retrospective view of an ESP teacher education programme. *the ESPECIALIST*, **19.2**: 233-244.
- ERICKSON, F. 1986 Qualitative methods in research on teaching. IN: M. C. WITTRICK (ed.) *Handbook of research on teaching*. MacMillan.
- \_\_\_\_\_. 1984 What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and education quarterly*, **15.1**: 51-66.
- FAIRCLOUGH, N. 1992a *Critical language awareness*. Longman.
- \_\_\_\_\_. 1992b *Discourse and social change*. Polity Press.
- FIGUEIREDO, C.A. 2000 *Leitura crítica: "Mas isso faz parte do ensino da leitura?"* Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. Tese de Doutorado inédita. UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. 1994 Aspects of awareness raising in reading courses. IN: L. BARBARA & M. SCOTT (eds.) *Reflections on language learning*. Multilingual Matters.
- \_\_\_\_\_. 1984 'O ensino da leitura em inglês. Uma proposta a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura e da percepção da organização textual'. Dissertação de Mestrado inédita. PUC/SP.
- FREIRE, P. 1981 *A importância do ato de ler*. Cortez Editora. 1994.
- GOFFMAN, E. 1981 Footing. IN: E. GOFFMAN (ed.) *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- KEPP, M. Brasileiros não toleram críticas. *Folha de S. Paulo*, 15/01/95.
- MOITA LOPES, L.P. 1996 Interação na sala de aula de língua estrangeira: a construção de conhecimento. IN: L.P. MOITA LOPES. *Oficina de lingüística aplicada*. Mercado das Letras.
- PHILIPS, S. 1972 Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. IN: C.B. CAZDEN & D. HYMES (eds.) *Functions of language in the classroom*. Teachers College Press.
- RUMELHART, D.E. 1977 Toward an interactive model of reading. IN: S. DORNIC (ed.) *Attention and performance VI*. Laurence Erlbaum Associates.

- SCHIFFRIN, D. 1996 Interactional sociolinguistics. IN: S.L. MCKAY & N.H. HORNBERGER (eds.) *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge University Press.
- WALLACE, C. 1992a Critical literacy awareness in the EFL classroom. IN: N. FAIRCLOUGH (ed.) *Critical language awareness*. Longman.
- \_\_\_\_\_ 1992b *Reading*. Oxford University Press.

*Célia Assunção Figueiredo holds a PhD from UNICAMP-SP and an MA from PUC-SP in Applied Linguistics. She teaches in the MA Program and in the English Language University Course of the Federal University of Uberlândia-MG. Her research interests are ESP, critical reading and teacher education.*