

A leitura crítica nas aulas de Língua Inglesa: uma experiência com o gênero leitura em quadrinhos

BURANELLO, Eliane Cristina

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de implementação de uma unidade didática em Inglês que contempla a perspectiva de leitura crítica em Língua Estrangeira. A intervenção foi desenvolvida durante o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no ano de 2007 e implementada no ano de 2008 em duas 6^{as} séries do Colégio Estadual Olavo Bilac de Cambé. Com o propósito de investigar a capacidade dos alunos de se auto-observarem e posicionarem-se criticamente diante de um texto, antes e depois da intervenção, foi aplicado um questionário diagnóstico que permitiu fazer uma sondagem a respeito das aulas de leitura que tais alunos tiveram em sua experiência escolar em Língua Inglesa, o tipo de material utilizado para tais aulas de leitura bem como a influência dessas aulas em sua vida dentro e fora da escola. Depois disso, foi implementada a unidade didática com base no gênero textual “história em quadrinhos”, culminando em uma produção textual desse mesmo gênero. A análise dos dados apontou que houve um progresso significativo no que se refere a capacidade de auto-observação e posicionamento crítico por parte dos alunos.

Palavras-chave: Leitura-crítica. Histórias em quadrinhos. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to report an experience with a didactic unit aimed at developing students' critical reading skills. The intervention was planned in 2007 as part of the activities of the Programa de Desenvolvimento Educacional (Educational Development Program - PDE) in 2007 and applied in 2008 in two sixth grades of Colégio Estadual Olavo Bilac in Cambé. In order to investigate students' self-awareness and critical positioning towards texts, before and after the intervention, a diagnostic pre-test was answered by the students with questions about their previous experiences with reading classes, English lessons, materials used in those classes and the influence of these experiences in their lives in and out of school. After that, the didactic unit based on the genre “comic strip” was implemented, leading to text production in the same genre. Results show that there were a significant progress with the students' capacity of observing themselves and critical position.

Key-words: Critical-reading. Comics. English language teaching.

INTRODUÇÃO

De acordo com o que temos observado nas aulas de leitura, o professor tem sido investido de um poder soberano outorgado pela escola, impondo sua interpretação do texto trabalhado, admitindo pouco ou nenhum “desvio” por parte do aluno.

Constata-se que o professor possui um papel de detentor do saber que lhe é conferido institucionalmente e, o aluno uma postura passiva, como receptor de conhecimentos inquestionáveis e de sentidos fixos e pré-estabelecidos. Conforme Kleiman (2000), a leitura em sala de aula tem sido uma atividade árida e tortuosa de decifração e nada tem a ver com uma atividade prazerosa. Para muitos alunos, a leitura é algo muito difícil porque, para eles, ela não faz sentido.

As práticas desmotivadoras, que tem trazido conseqüências sérias como o fracasso da leitura na escola, têm sua origem nas concepções errôneas de texto e leitura, e, portanto de linguagem.

Uma das concepções questionáveis sobre o texto sustentadas pela escola é tê-lo como um conjunto de elementos gramaticais, onde o professor o utiliza para desenvolver uma série de atividades, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções estruturais, frases e orações.

Uma outra visão é aquela do texto como repositório de mensagens e informações. Acredita-se aqui, que o papel do leitor consiste em apenas extrair tais informações, através do domínio das palavras. Essa atitude traz como conseqüência a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação.

De acordo com Kleiman (2000), uma outra prática empobrecedora é aquela baseada na concepção de leitura enquanto atividade de decodificação. Tal atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto

com os vocábulos idênticos numa pergunta ou comentário, que, para responder, o leitor só precisa passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.

Um outro tipo de prática que inibe, ao invés de promover, a formação de leitores é a leitura como avaliação. Neste caso, o aluno lê sem objetivos, lê apenas porque o professor mandou e será cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura.

A união de todos os aspectos que fazem da atividade escolar uma paródia da leitura encontra-se numa concepção autoritária, que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma única interpretação a ser alcançada. Essa visão de leitura permite todas as deturpações já apontadas, que agora resumimos: a análise de elementos distintos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada”.

Percebemos assim, que a forma de leitura privilegiada na escola é a do fragmento para o todo, o que nos faz concluir que os alunos possuem o conceito de que o texto é um aglomerado de palavras que contêm em si todo o significado.

Neste contexto, notamos que os alunos associam as dificuldades de compreensão ao desconhecimento de palavras do texto e que a atividade de leitura em Língua Estrangeira está associada à atividade de tradução.

É comum vermos os alunos apagarem respostas escritas no caderno para colocar, em seu lugar, a resposta fornecida ou aprovada pelo professor, sem qualquer tipo de questionamento ou dúvida. Tal comportamento revela a internalização, por parte do aluno, da desigualdade de relações entre aluno e professor na situação escolar onde o professor comanda e o aluno executa.

É a diversidade de leituras que deveria ser a responsável por diferentes abordagens e interpretações de um mesmo texto.

Entretanto, isso somente seria possível, na escola, se os alunos fossem levados a perceber que não existe uma só leitura, nem um significado já dado para um texto e fossem incentivados a não se comportar como meros reprodutores de processos de significação criados pela escola.

A diversidade de leituras e um comportamento mais produtivo e crítico do aluno não devem obscurecer a percepção de que nenhum sujeito é dono e produtor absoluto de seu discurso que é assujeitado e falado por ele, mas provocariam um pequeno descentramento das relações desiguais que estão na sala de aula e são asseguradas pela escola.

Diante deste quadro, faz-se necessário promover mudanças nas práticas escolares que levem seus participantes a uma ampliação do papel da leitura na formação de cidadãos críticos e transformadores. A pesquisa aqui relatada buscou investigar a implementação de uma unidade didática que contemplando a habilidade de leitura em Língua Estrangeira centrada em textos e atividades diferentes daquelas de extração de informações que comumente são feitas, mas que colaborarem para que o aluno tenha a possibilidade de se auto-observar e se posicionar criticamente no mundo, reconhecendo as atitudes e intenções do autor ao escrever o texto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A chamada abordagem tradicional de que trata as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2006) concebia a língua como um conjunto de regras e privilegiava a escrita, sob o pressuposto de que o aluno, ao estudar a gramática, teria melhor desempenho tanto na fala quanto na escrita.

De acordo com o momento sócio-histórico-cultural, o ensino de língua estrangeira passou por diversos métodos: o Método Direto, os Métodos Audiovisual e Áudio-oral, entre outros.

A partir da década de 70, surgiu na Europa a Abordagem Comunicativa como método de ensino. Nesta abordagem, a língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos e não mais no código lingüístico. O professor não é mais o centro do ensino, mas o mediador do processo pedagógico e, o aluno passa a ter o papel de sujeito de sua aprendizagem e agente da língua estudada. As atividades pedagógicas priorizam a comunicação por meio de jogos e dramatizações considerando o erro como parte do processo de ensino e aprendizagem.

A partir da década de 90, esta abordagem passou a ser criticada pelos intelectuais adeptos da Pedagogia Crítica inspirados pelas idéias de Paulo Freire questionando-se as intenções implícitas ao ensino comunicativo de propiciar, através de estratégias conversacionais, o uso da língua estrangeira para se inserir em outra cultura. Houve então, uma aproximação da pedagogia crítica com a análise do discurso por meio dos estudos de Pêcheux e Foulcault, onde a ênfase dada à gramática estava agora no texto, concentrando-se nos aspectos semânticos e não no código lingüístico.

Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pautados numa concepção de língua como prática social, com um trabalho pedagógico com ênfase na prática de leitura em detrimento das demais (oralidade e escrita), justificando-se que tal prática atende as necessidades da educação formal e pode ser usada com mais frequência pelo aluno no seu contexto social imediato.

A abordagem comunicativa apresenta aspectos positivos, na medida em que incorpora em seu modelo o uso da gramática exigida para a interpretação, expansão e negociação de sentidos, no contexto imediato da fala, colocando-se a serviço dos objetivos de comunicação.

No entanto, ao centrar a atenção na comunicação, tal abordagem não leva em conta aspectos importantes constitutivos de

uma língua: as diferentes vozes que permeiam as relações sociais e as relações de poder que as entremeiam.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE daqui em diante) publicadas em 2006 identificaram-se com os pressupostos da Pedagogia Crítica que entendem que deve-se valorizar a escola como espaço social, democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento, como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade.

Assim, conforme a pedagogia crítica, a escola tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não assimilem o saber como resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. A escola tem o papel de informar, mostrar, desnudar, ensinar regras, não apenas para que sejam seguidas, mas principalmente para que possam ser modificadas.

Espera-se que a aula de língua estrangeira constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade lingüística e cultural, de modo que se engaje discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive.

Apoiadas na corrente sociológica e nas teorias de Bakhtin, as DCE concebem a língua como discurso, como espaço de produção de sentidos, marcado por relações contextuais de poder e não como estruturas que intermedEiam o contato de um sujeito com o mundo para transmitir sentidos. Toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação.

De acordo com Bakhtin, citado nas DCE (PARANÁ, 2006), toda enunciação envolve a presença de pelo menos duas vozes, a do eu e do outro. Assim, a língua estrangeira pode apresentar-se como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade. Desta forma, podemos entender que a língua, concebida como

discurso E não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite.

Embora a aprendizagem de língua estrangeira sirva como meio para progressão no trabalho e estudos posteriores, ela também deve contribuir para formar alunos críticos e transformadores. O ensino de língua estrangeira deve possibilitar ao aluno uma visão de mundo mais ampla, para que avalie os paradigmas já existentes e crie novas maneiras de construir sentidos do e no mundo.

Ao possibilitar aos alunos que usem uma língua estrangeira em situações de comunicação (produção e compreensão de textos verbais e não-verbais) a escola estará inserindo-os na sociedade como participantes ativos, não limitados a suas comunidades locais e capazes de se relacionar com outras comunidades e conhecimentos. Trata-se aqui da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa, através do comprometimento mútuo.

Ao se referir a um projeto de inclusão, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEMs (2006) entendem algo que cria possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores. Desta forma, um projeto de inclusão envolve questões sociais, políticas, culturais e educacionais que o ensino de língua estrangeira pode trabalhar a favor.

De acordo com os objetivos da inclusão, compreendemos que há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento diferentes das tradicionais aprendidas na escola.

Uma destas novas formas de produção é a multimodalidade que requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, levando em conta que a 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.

Um projeto de letramento pode juntar-se a uma proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional possibilitando o desenvolvimento do senso de cidadania. Tal projeto deve trabalhar a linguagem desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que diz respeito à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades).

Com o avanço da tecnologia, a linguagem na comunicação tem sido mediada pelo computador e oferece muitos exemplos de novos usos de linguagem e da necessidade de se modificar as concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento. A multimodalidade e o hipertexto, aspectos dessa comunicação mediada pelo computador, permitem repensar e recontextualizar os conceitos anteriores de linguagem e de habilidades.

O conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais, assim temos a concepção de letramento como prática sociocultural.

De acordo com as DCE, o ensino de língua estrangeira deve contemplar os discursos sociais que a compõem a fim de desenvolver pedagogicamente maneiras de construção de sentidos, de relação com textos, não para extrair deles significados que estariam em sua estrutura, mas para comunicar-se com eles e para lhes conferir sentidos. Entende-se desta forma que as reflexões discursivas e ideológicas dependem de uma interação com o texto, uma vez que o trabalho com a escrita, fala e leitura vincula-se, de forma marcada, ao contexto e aos textos selecionados.

Assim, o trabalho com a língua estrangeira fundamenta-se na diversidade de gêneros discursivos e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem. Tendo em mente que texto e leitura são elementos indissociáveis, cabe aqui salientarmos a importância de tal prática.

A leitura, enquanto processo de atribuição de sentidos aos textos, estabelece relações entre o sujeito e o texto, de acordo com as concepções de texto e sujeito em que se apóie.

De acordo com os estudos realizados por Gregoletto (2002), texto, na concepção dos alunos analisados, seria um conjunto de palavras, algumas conhecidas outras não (sobretudo por se tratar de língua estrangeira) que, no ato da leitura vão sendo justapostas pelo leitor em uma somatória que resultaria na recuperação do sentido do texto. Diante desta visão de texto como um aglomerado de palavras que contêm em si todo o significado, esses alunos parecem acreditar que a tarefa do leitor resume-se em ligar as palavras umas às outras e traduzi-las, na maior parte das vezes, para chegar à totalidade de um sentido predeterminado e único.

Talvez pela dificuldade que o aluno sente em entender o lingüístico, na língua estrangeira sobretudo, esse lingüístico adquire proporções totalizantes: o texto é lingüístico e só será compreendido na sua totalidade se todas as palavras forem conhecidas.

Alguns professores de língua estrangeira argumentam que é preciso desenvolver a capacidade lingüística e/ou estratégias de leitura para chegar à compreensão geral do texto. No entanto, tal postura pode acarretar na anulação da constituição do aluno-leitor na sala de aula como leitor real, que não pode ter seu contexto sócio-histórico-ideológico e a sua história de leituras desconsideradas no processo de construção de significados durante o ato da leitura.

De acordo com Orlandi (1999), a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para que ele se dirige. Tanto pode ser um seu “cúmplice” quanto um seu “adversário”. Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente.

Conforme a autora, a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real.

A relação autor-leitor-texto e da instituição dos sentidos nega a possibilidade de pensar-se em um autor onipotente, cujas intenções controlam todo percurso da significação do texto; na transparência do texto, que diz por si toda (e apenas uma) significação e ainda de um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão domine as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura.

Conforme as teorias da Análise do Discurso, o sujeito é constituído pelo discurso e interpelado pela ideologia, porém é próprio do sujeito a ilusão de que possui um discurso autônomo e original.

Entretanto, os alunos demonstram um assujeitamento ideológico, ou seja, apresentam falas muito semelhantes que apontam para uma concepção única de leitura, de texto, de leitor, de autor e de significação. Logo, o que o aluno faz inconscientemente é reproduzir um discurso ligado à determinada formação discursiva ideológica, adquirido na própria escola.

Segundo Orlandi (op. cit.), se aprofundarmos mais nessas questões, veremos que a relação do discurso com as formações ideológicas – representadas nele pela sua inscrição em uma formação discursiva determinada que se define relativamente e outras formações discursivas – é que, em última instância, vai produzir as suas diferentes leituras

Grigoletto (2002) percebeu com seus estudos que os alunos se apóiam predominantemente no professor para a sua compreensão de texto. Este comportamento demonstra uma concepção que é esperada do aluno na escola e de professor, na sala de aula. Nesta visão, o professor é quem comanda, o aluno é quem executa; o professor detém o saber, o aluno recebe esse saber; o discurso do professor é mais legítimo que o do aluno.

Quando se trata da aula de leitura, não se trata somente da relação desigual entre professor e aluno, mas também entre leitor e texto, leitor e autor. Neste sentido, o professor tem a competência lingüística para revelar o sentido do texto, para dar a resposta certa, através de seu texto, tem o poder de fixar o sentido correto, ao passo que o aluno se concebe como privado de toda e qualquer autoridade para significar.

Há, no entanto, uma imposição da significação sobre os sujeitos e seus discursos dentro das instituições, inclusive das escolas. Porém, é necessário pensar no desenvolvimento da “consciência crítica” que implica em levar o aluno a perceber que há sentidos previstos para um texto e que a sua leitura particular pode ter um espaço menor na aula, que quando lemos um texto incluído em um determinado livro, revista ou jornal, devemos fazer uma interpretação acerca dos sentidos que julgamos previstos, tendo em vista, nosso conhecimento ou a idéia que fazemos dos objetivos e finalidades da publicação, a ideologia a ela subjacente e do tipo de leitor que se pretende atingir.

Assim, ressaltamos que ler um texto, qualquer que seja ele dentro da sala de aula, vai produzir sentidos diferentes da leitura do

mesmo tempo em uma situação não-didática. Deste modo, lidar com textos em sala de aula deve ser qualitativamente diferente das atividades de extração de informações que comumente são feitas. São atividades que reforçam a concepção de texto como um conjunto de palavras que contêm um sentido a ser resgatado pela leitura dita correta (a do professor, do material didático ou do autor) e que forçosamente criam no aluno certa concepção e ação de leitura.

Em seu texto, Coracini (1995) cita Kato que distingue diferentes concepções de leitura, dentre elas a leitura como decodificação. A partir de teorias com base nas ciências da cognição e da inteligência artificial, apresenta dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese top-down ou descendente e a hipótese bottom-up ou ascendente. A ascendente é dependente do texto, ou seja, enfatizaria o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão e a descendente é dependente do leitor, veria nele a fonte única do sentido, de forma que o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses.

Ainda sobre este assunto, Kleiman (2000) acredita que o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, a fim de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como lingüísticos, pragmáticos, sociais e culturais. O processamento interativo corresponde ao uso dos dois tipos de estratégias já mencionada acima, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo o tipo de processamento top-down, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento bottom-up, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos. O leitor iniciante usa predominantemente o processamento ascendente, ou seja, a decifração da letra ou palavra escrita precede a ativação de conhecimento semântico ou pragmático, ou enciclopédico. Como a mobilização de tal conhecimento também é essencial para a

compreensão, esta fica seriamente comprometida se o professor não ajudar o aluno, através de perguntas, no diálogo, a mobilizá-lo.

Diante dessas posições, Kato se posiciona em favor de uma terceira, intermediária, chamada de interacionista, por acreditar que a leitura se processa na interação texto-leitor ou, numa vertente mais recente, autor-texto-leitor. Nas três idéias, o texto é de fundamental importância, pois é na sua leitura literal que o leitor encontrará os indícios para significados não literais.

Uma outra concepção de leitura, conforme Coracini (1995), é a chamada discursiva, que considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor – ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido.

Nesta perspectiva, não é o texto que determina as leituras, mas o sujeito enquanto participante de uma determinada formação discursiva sendo o ponto de partida da produção de sentido.

Na escola, o texto constitui o lugar do saber e deve ser decifrado e assimilado pelo aluno e nisto consiste a aprendizagem. Como já foi afirmado anteriormente, nas aulas de língua (materna e estrangeira), o texto costuma ser usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou qualquer outro aspecto da linguagem. Assim, o texto enquanto material didático perde a função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno e passa ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas.

Quando se faz o que se chama entendimento do texto, o professor procede às perguntas de compreensão que ou se resumem a questões como “o que o autor quis dizer?”, “quais são as idéias principais do texto?”, ou se limitam a exigir, quase sempre, da parte dos alunos o mero reconhecimento ou localização no texto da resposta “correta” (aquela que o professor ou o livro didático

considera correta); em língua estrangeira, a tradução linear muitas vezes é a única atividade de compreensão. Muitas vezes, aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras do texto, a pronuncia correta, a localizar os momentos (ou idéias) principais do texto.

Raramente, se observa, na prática de sala de aula, a concepção de Leitura Interativa (leitor-texto-leitor-autor). Mais raramente ainda, a concepção discursiva se vê contemplada: dificilmente são permitidas, outras leituras que não sejam a do professor ou a do livro didático.

De acordo com Brandão e Micheletti (1998), o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra.

Neste sentido, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real, que seja ele virtual. Assim, um texto só se completa com o ato da leitura na medida em que é atualizado, é operado lingüística e tematicamente por um leitor.

Se um texto é marcado por sua incompletude e só se completa no ato de leitura; se o leitor é aquele que vai fazer “funcionar” o texto, na medida em que opera através da leitura, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. Ao contrário, para essa concepção de leitura, o leitor é um elemento ativo no processo.

Um texto bem-formado traz em seu bojo, desde o momento inicial de sua concepção/produção, uma preocupação com o seu destinatário. Brandão e Micheletti (1998) traduzem as palavras de Eco e ampliam seu horizonte com as colocações de Bakhtin ao afirmarem que o leitor se institui no texto em duas instâncias: no nível pragmático, o texto enquanto objeto veiculador de uma mensagem está atento em relação ao seu destinatário, mobilizando

estratégias que tornem possível e facilitem a comunicação, cabendo ao leitor mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar essa interdiscursividade, a fonte enunciativa desses outros discursos que atravessaram o texto; no nível lingüístico-semântico, o texto é uma “potencialidade significativa” que se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas gramaticais, que lhe são fornecidas. É o movimento da leitura, o trabalho de elaboração de sentidos que dá concretude ao texto. Segundo Brandão e Micheletti (OP. CIT.), é um trabalho de atribuição de sentidos assentado na colaboração mútua em que a interação leitor-texto se faz através de contratos e negações bilaterais. O texto se transforma, então, numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação, colocando-se o locutor entre dois movimentos: um movimento de expansão onde, por se lacunar, o texto permite a proliferação de sentidos e um movimento de filtragem em que o locutor restringe essa proliferação e seleciona a interpretação pertinente. Desta forma, as autoras tentam esboçar um perfil do que seja um leitor crítico:

- não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto;

- é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas;

- é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador;

- é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações.

Neste sentido, a leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra,

mas também como leitura do mundo deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos.

A leitura como exercício da cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo refletivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor.

Deste modo, o trabalho proposto pelas DCE está ancorado na perspectiva de uma leitura crítica, a qual se realiza no confronto de perspectivas e na (re) construção de atitudes diante do mundo, superando assim uma visão de leitura tradicional focada na extração de informações e com ênfase no leitor e na atribuição de significados.

A abordagem de leitura crítica supera a relação entre o leitor e as unidades de sentido na construção dos significados possíveis, priorizando, em conseqüência, a relação que se estabelece com os outros sujeitos que atribuem sentidos, porém amplia a percepção do sujeito leitor, que é capaz de criar significados e ao mesmo tempo é limitado pelos procedimentos interpretativos das várias comunidades nas quais atua.

Conforme as DCE, o trabalho em sala de aula deve partir de um texto de linguagem num contexto em uso, sob a proposta de construção de significados por meio do engajamento discursivo e não pela mera prática de estruturas lingüísticas. Com o foco na abordagem crítica de leitura, a ênfase do trabalho pedagógico é a interação ativa dos sujeitos com o discurso, de modo que se tornem

capazes de comunicar-se em diferentes formas discursivas materializadas em diferentes tipos de texto.

As DCE propõem que o professor considere a diversidade de textos existentes e a especificidade do tratamento da língua estrangeira na prática pedagógica, a fim de estabelecer critérios para definir os conteúdos específicos para o ensino. Ao selecionar os textos, deve-se analisar os elementos lingüísticos discursivos a fim de se levar em conta os fins educativos e não só os objetivos de natureza lingüística que favoreçam a produção de sentidos como uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo os interlocutores, como sujeitos históricos, a inscrever-se em uma disputa de interpretações.

Deste modo, as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar o modo de entender o mundo e de construir significados. Como Moita Lopes (2003) salienta, se a educação tem a pretensão de fazer pensar para a transformação do mundo de modo a se agir politicamente, é necessário que todo professor, inclusive o de língua estrangeira, entenda o mundo em que vive e os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivendo. Não é possível transformar o que não se entende, uma vez que sem a compreensão do que se vive, não há vida política.

Possuir essa compreensão é ter a consciência de que o uso da linguagem envolve as possibilidades de significados por meio dos quais podemos agir no mundo e constituí-lo, colaborando na articulação de outros discursos/significados sobre a vida humana onde os princípios éticos são centrais. Conforme Moita Lopes, ensinar a fazer isso é essencial na língua estrangeira, já que os discursos em inglês têm a função de colaborar na construção da vida contemporânea por meio de idéias que atendem aos interesses de um mundo neoliberal, além de nos expor a multiplicidade de discursos que constituem a experiência humana, colaborando na

construção de uma consciência crítica em relação à linguagem no uso da língua materna.

Tais materiais compõem o processo de leitura à medida que auxiliam os alunos a interferir sobre o tema e sentido dos textos. Assim, a inferência é um processo cognitivo relevante na abordagem de leitura discursiva, pois possibilita a construção de novos conhecimentos a partir dos já existentes na memória do leitor e que serão ativados e relacionados às informações materializadas no texto.

Portanto, a base da proposta de leitura crítica é o questionamento, para identificar como algo funciona em uma atividade problematizadora, que se concretiza por meio da língua como prática social, onde os alunos serão encorajados a ter uma posição crítica frente aos textos, com questões acerca das visões de mundo que os subjazem.

Nesta perspectiva, o professor desempenha papel fundamental na leitura, já que, pela forma como encaminha o trabalho em sala de aula, os significados poderão ser mais (ou menos) problematizados, ou as possibilidades de construção de sentidos percebidos com mais (ou menos) significativas, como espaços para exercício de ação no mundo social ou submissão aos sentidos do outro.

Entende-se então que, a reflexão crítica ou ideológica acerca dos discursos que circulam em língua estrangeira somente é possível mediante o contato com textos, por meio da leitura e caberá ao professor propiciar aos alunos situações de aprendizagem que lhes favoreçam um olhar crítico sobre esses discursos, sob o horizonte de sua transformação.

O professor, a partir de textos de vários gêneros, deve criar condições para que o aluno não seja um leitor ingênuo, mas que seja crítico e reaja aos diversos tipos com que se depare e entenda que por trás deles há um sujeito, uma história, uma ideologia e valores particulares e próprios da comunidade em que está inserido.

A escolha dos textos de leitura deve observar temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade

e ampliação da visão de mundo. No entanto, a escolha de tópicos dos textos não tem sido tratada de forma sistemática.

Conforme o experimento de Pimenta (2005), a existência de um grau ideal de familiaridade e interesse, ou seja, um grau médio, que evita o domínio ou a submissão por parte dos leitores e possibilita uma melhor interpretação e avaliação dos textos.

De acordo com a autora, o conceito de familiaridade com o conteúdo do texto tem relação com o conhecimento pré-existente presente em estruturas de conhecimento. Modelos que são baseados em conhecimento anterior consideram a leitura como um emparelhamento de informações.

Como os fatores sociológicos ou sociais da comunicação e interação são desconsiderados, Pimenta considerou o conceito de *frame* como uma forma de ampliar o conceito de *schema* para que o mesmo englobasse ideologia e todo o comportamento social. Neste sentido, eles podem ser compreendidos como “frames de interpretação”, ou seja, para entender qualquer enunciado, uma pessoa deve saber dentro de que *frame* (intenção) ele foi produzido.

Desta forma, entendemos que a noção interativa de *frame* refere-se à definição superordenada do que está sendo feito na escrita, como um autor quer dizer o que está dizendo. Assim, concluímos que a noção interativa de *frame* é dinâmica, enquanto que a noção de estrutura de conhecimento de *schema* é estática.

Partindo deste pressuposto, o aspecto dinâmico dos *frames* coopera na interação, tornando possível a comunicação. Conseqüentemente, o papel do leitor é emparelhar seu sistema de valores, estruturas de conhecimento presentes nos *frames* para compreender, interpretar e avaliar textos.

Deste modo, um leitor crítico confronta suas pressuposições com as do autor, definindo, assim, leitura como a revelação das atitudes do autor e suas intenções ao escrever o texto. O leitor crítico revela as intenções do autor relacionando o que está explícito no

texto à sua experiência anterior, e tornando explícito o que está implícito no texto.

Por outro lado, o leitor pode optar por não ser controlado e realmente negociar significados projetando seu próprio *schema* naquilo que ele lê. Neste sentido, a leitura crítica implica a adoção de uma posição assertiva e não de uma posição submissa, para que interação e negociação de significados possam ser totais.

Ao concluir seu trabalho, Pimenta pôde afirmar que a familiaridade e o interesse com o tópico de um texto podem influenciar o processo de leitura em termos de avaliação e, portanto, a leitura crítica. Confirmou-se que a familiaridade excessiva pode influenciar negativamente no senso crítico do leitor, uma vez que este torna suas percepções habituais e automáticas, deixando suas próprias pressuposições dominarem o texto. Já a falta de interesse e familiaridade também pode dificultar a avaliação, pois permitem somente um estilo informativo de leitura. Chegou-se a conclusão então que o grau médio de familiaridade serve melhor à interpretação e avaliação de textos e, conseqüentemente, a leitura crítica de textos em língua estrangeira.

Cabe lembrar que o maior objetivo da leitura é trazer um conhecimento de mundo que permita ao leitor elaborar um novo modo de ver a realidade. Para que uma leitura em língua estrangeira se transforme realmente em uma situação de interação, é fundamental que o aluno seja subsidiado com conhecimentos lingüísticos, sociopragmáticos, culturais e discursivos. Assim, ele estará apto a fazer escolhas, desenvolvendo sua identidade e se constituindo como sujeito crítico.

Busca-se, então, a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.

METODOLOGIA

A intervenção desenvolvida durante o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no ano de 2007 foi aplicada no ano de 2008 em duas 6^{as} séries do Colégio Estadual Olavo Bilac de Cambé, escola central cuja clientela é bem heterogênea devido à diversidade de bairros que a cerca, no período vespertino em um total de 76 alunos.

Através de nossa participação no contexto investigado, percebemos que os alunos envolvidos na pesquisa são em sua maioria de classe baixa. No geral, são alunos agitados, muitos deles indisciplinados e muito falantes, tornando as aulas confusas, com muitas intervenções por parte do professor para se estabelecer a ordem e com raros momentos de concentração por parte dos alunos para a realização das atividades. Notamos que poucos dos estudantes analisados possuem gosto pela leitura ou são estimulados fora da escola para tal prática.

A princípio, foi aplicado um questionário avaliativo diagnóstico que nos permitiu fazer uma sondagem a respeito das aulas de leitura que tais alunos tiveram em sua experiência escolar em Língua Inglesa, o tipo de material utilizado para tais aulas de leitura bem como a influência dessas aulas em sua vida dentro e fora da escola.

Também fez parte da avaliação diagnóstica uma atividade em que os alunos receberam um pequeno diálogo em Inglês. Foi trabalhado o vocabulário do texto e em seguida foi requisitado que os alunos fizessem uma história em quadrinhos a partir do texto. Tal atividade foi utilizada para verificarmos o nível de conhecimento dos alunos envolvidos no que se refere à estrutura e aos recursos do gênero história em quadrinhos, como, por exemplo, elementos gráficos como balões de fala e de grito, elementos lingüísticos como onomatopéias.

A partir daí, foi aplicada a unidade didática que, por motivo de facilitar a aplicabilidade, foi dividida em 4 seções a serem trabalhadas

em 6 aulas. Trabalhamos com matriz de 40 cópias, com os alunos respondendo as questões em folhas separadas. A intervenção foi realizada com todos os alunos das duas turmas. A amostra selecionada para análise compreende 29 alunos que entregaram todas as atividades.

As atividades da unidade didática trabalhada tinham como objetivo levar os alunos primeiramente, fazerem uma leitura crítica dos textos apresentados e, como um dos gêneros trabalhos foi a tira em quadrinhos, também foi reforçado seu conteúdo, como sua estrutura e seus recursos. Foram confeccionados mini-cartazes em casa, além das atividades de sala.

Em seguida, a partir do tema “Amizade e suas influências” proposto pelos textos estudados, foi pedido para que os alunos, em duplas, montassem uma tira em quadrinhos em Inglês. Foi requisitado que fizessem um esboço/rascunho em Português e com a ajuda de um dicionário transcrevessem em Inglês. Antes do trabalho final, os textos deveriam ser corrigidos pela professora/pesquisadora. Devido ao número reduzido de aulas semanais e a coincidência com as férias de julho, esta atividade foi finalizada em casa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Analisando os alunos envolvidos através de suas respostas ao questionário investigativo, percebemos que quase todos possuíam experiência com leitura de textos em Inglês na sala de aula, com uma frequência razoavelmente pequena e com uma tipologia textual proveniente de livro didático, geralmente passado no quadro ou fotocopiado, letras de música e, em alguns casos, histórias em quadrinhos.

Através da avaliação diagnóstica não foi possível analisar o tipo de trabalho realizado em tais aulas de leitura.

Todos os alunos manifestaram respostas afirmativas no que se refere à contribuição das aulas de Inglês para sua vida, principalmente em relação a importância do conhecimento de um

outro idioma nos mais diversos seguimentos de suas vidas, bem como no bom desempenho em jogos, viagens, compreensão de músicas e, em alguns casos, para um futuro trabalho.

A confecção da história em quadrinhos, também parte da avaliação diagnóstica, demonstrou que os alunos envolvidos apresentavam um conhecimento razoável quanto à estrutura deste gênero textual, uma vez que a maioria das produções apresentou desenhos compatíveis à situação apresentada e variados tipos de balões. O único problema apresentado foi a total ausência do uso das onomatopéias.

As tabelas abaixo sintetizam os resultados dos questionários dos alunos:

1- Nas suas aulas de Inglês você costumava ter leitura de textos?	Sim 86%	Não 13%
---	------------	------------

No caso afirmativo, com que frequência?	Não respondeu: 13%	Toda aula 0%	De vez em quando 51%	Raramente 34%
---	-----------------------	-----------------	-------------------------	------------------

2- Que tipos de textos você já leu nas aulas de Inglês?								
Livro didático 31%	Notícias 13%	Propagandas 6%	Histórias em quadrinhos 34%	Receitas 6%	Manuais 3%	Letras de Música 24%	Outros 24%	Não respondeu 17%

Contribuições Das aulas de Inglês para sua vida:					
Saber outro idioma 44%	Estudo 13%	Viagens 6%	Futuro 24%	Jogos 10%	Não responderam 6%

Análise da Produção de HQ da diagnóstica									
Uso de desenhos		Uso de tipos de balões variados		Uso das onomatopéias		Fuga do tema		Incompleto ou não fez	
Sim 93%	Não 0%	Sim 51%	Não 41%	Sim 0%	Não 93%	Sim 0%	Não 93%	Sim 6%	Não 93%

Ao analisarmos as atividades da unidade didática propriamente dita, percebemos que uma grande parte dos alunos não teve dificuldade em compreender os textos apresentados, os que não conseguiram o fizeram parcialmente. Acreditamos que o gênero utilizado foi um agente facilitador, pois além de apresentar um

vocabulário simples e um texto reduzido, possuía imagens. Com relação ao único texto informativo utilizado, notamos uma maior dificuldade e a necessidade do uso do dicionário. Assim, observamos que o grau de familiaridade e interesse diante de um texto possibilita uma maior interpretação e avaliação, confirmando as conclusões de Pimenta (2005) através de seu experimento.

Apesar da pequena dificuldade apresentada em um dos textos, a maioria dos alunos foi capaz de ir além do texto e apreender o objetivo do mesmo, principalmente no texto informativo, conseguindo captar a quem o texto era destinado e para que. Neste sentido, pudemos retomar a idéia de que a leitura é um processo de construção de sentidos, onde leitor e autor estabelecem relações de acordo com seus objetivos e intenções.

Praticamente todos os alunos tiveram sucesso ao traçarem relações da leitura com sua própria experiência, relatando fatos de sua vivência estimulados com acontecimentos citados nos textos lidos.

Assim, pudemos constatar que a maioria dos alunos conseguiu realizar leitura crítica dos textos apresentados, uma vez que além de decifram a língua estrangeira, também puderam atribuir sentido ao que liam e mostrar uma posição crítica frente aos textos.

Quanto à realização das atividades referentes aos recursos das histórias em quadrinhos, os alunos também não tiveram dificuldades em executá-las, a maioria fez todas as atividades propostas, inclusive as que levaram para casa.

As tabelas abaixo sintetizam os dados referentes à análise das atividades da unidade didática:

Compreensão dos textos:		
Sim 72%	Não 0%	Parcialmente 27%
Foram além do texto, foram capazes de apreender o objetivo dos textos:		
Sim 65%	Não 0%	Parcialmente 51%
Traçaram relações da leitura com a própria experiência:		
Sim 86%	Não 0%	Parcialmente 13%
Realizaram as atividades referentes aos recursos das HQs:		
Sim	Não	Parcialmente

62%	0%	37%
-----	----	-----

No que se refere À última atividade realizada da unidade didática, a confecção das histórias em quadrinhos, tivemos um número diferenciado de trabalhos, uma vez que os alunos puderam optar em realizá-la individualmente ou em duplas, totalizando, assim 18 produções. Os critérios de avaliação foram: se houve ou não fuga do tema: “Amizades e suas influências”, a utilização dos recursos das histórias em quadrinhos estudadas durante a unidade (uso de quadrinhos, variados tipos de balões, onomatopéias) e a adequação da Língua Inglesa nos textos. Não foi levado em consideração para esta avaliação aspectos de ordem artística, ou seja, facilidades com os desenhos. A partir daí, obtivemos os seguintes resultados:

1- Seguiu o tema dado?	
Sim 88%	Não 11%
2- Uso dos recursos das HQs:	
a) Quadrinho:	
Sim 77%	Não 22%
b) Tipos de balões variados:	
Sim 27%	Não 72%
c) Uso de onomatopéias:	
Sim 11%	Não 83%

No que diz respeito à produção da tira em quadrinhos com o tema: “Amizades e suas influências”, percebemos que os alunos apresentaram um nível bem maior de dificuldade, muitos inclusive não entregaram a atividade. Em se tratando do tema, os problemas foram praticamente nulos, pois houve raríssimos casos de fuga do tema proposto. Houve uma carência na utilização dos recursos das histórias em quadrinhos, praticamente todos não utilizaram variados tipos de balões, a grande maioria fixou-se nos balões de fala. Praticamente não foram utilizadas as onomatopéias.

CONCLUSÃO

A partir das pesquisas realizadas e da realidade que encontramos nas escolas, percebemos que a leitura tem sido usada no ensino de Língua Estrangeira apenas como um pretexto para o estudo de aspectos lingüísticos e, em muitos casos, para aquisição de vocabulário através de traduções.

No entanto, o que se espera de tal atividade é que esta proporcione ao aluno a oportunidade de se auto-observar e se posicionar criticamente diante do mundo, reconhecendo as atitudes e intenções do autor ao escrever o texto. Para tanto, é necessário que façamos uso da abordagem da Leitura Crítica, que nada mais é do que transformar o texto numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação, colocando o autor e leitor em papéis ativos e interativos diante da mesma.

Assim, acreditamos que a base da leitura crítica é o questionamento, que se concretiza por meio da língua como prática social, onde os alunos serão encorajados a ter uma posição crítica diante dos textos, com questões pertinentes as visões do mundo ao qual pertence.

De acordo com tais estudos, nosso trabalho foi concebido com o objetivo de contemplar a habilidade de leitura em Língua Estrangeira centrada em textos e atividades diferentes daquelas de extração de informações que comumente são feitas, mas que colaborassem para que o aluno tivesse a possibilidade de se auto-observar e se posicionar criticamente diante de um texto.

Antes de analisarmos qualquer resultado obtido, devemos levar em consideração a clientela que tínhamos em nossas mãos, alunos de uma classe média-baixa, agitados, agrupados em turmas numerosas, com grandes problemas de concentração devido ao alto nível de conversa e indisciplina. Outro ponto a ser apontado é a falta de gosto pela leitura demonstrado pelos alunos em geral.

A partir do que foi demonstrado e das análises dos resultados obtidos tanto na avaliação diagnóstica quanto na aplicação da

unidade didática podemos perceber que os alunos, apesar do pouco contato com a leitura de textos em Inglês nas aulas, possuem condições para participar de tais práticas, uma vez que a grande maioria conseguiu sem maiores problemas realizar todas as atividades propostas na unidade em questão.

Desta forma, podemos concluir quando o aluno é estimulado a pensar criticamente, ele é capaz de o fazer, o que falta a disposição da escola e dos profissionais envolvidos em produzir mais atividades desafiadoras e capazes de levar o aluno a práticas mais críticas e inovadoras.

Infelizmente, o sistema educacional nos faz passar por algumas situações que dificultam tais produções. Uma das situações que fizeram com que o trabalho não obtivesse seu sucesso total foi a questão de não possuímos material suficiente para todos os alunos, isso dificultou a concentração e a tomada de decisões individuais em certas circunstâncias, já que se tratava de uma turma problemática na questão da indisciplina.

Um outro ponto a ser levado em consideração, foi o alto número de alunos que deixaram de cumprir a última etapa da unidade didática, a confecção da história em quadrinhos em Inglês, de uma total de 76 alunos que participaram de quase todas as atividades, apenas 18 produções de tiras em quadrinhos foram entregues. Isso nos faz concluir, que a maior dificuldade destes alunos, não foi a realização da leitura crítica dos textos envolvidos, mas a redação dos próprios textos em língua estrangeira.

Com isso, podemos sugerir que se faça alguns trabalhos de pesquisa e ação na questão de desenvolver melhor a escrita em língua estrangeira de nossos alunos, reconhecemos que os alunos envolvidos eram de 6ª série e possuíam pouco contato com a língua até então, mas percebemos também que há um certo receio de se expressar por escrito mesmo a professora-pesquisadora se colocando a disposição para ajudá-los e proporcionando o livre acesso a

materiais de pesquisa, dicionários e inclusive internet para aqueles que tinham acesso em casa.

Apesar das dificuldades apresentadas, acreditamos termos realizado um trabalho eficiente em sua proposta, uma vez que demonstrou em seus resultados que a leitura crítica em sala de aula em língua estrangeira é possível, mesmo com alunos de pouco contato com a língua e com a prática de leitura, uma vez que ao analisarmos as respostas dadas as questões da unidade didática percebemos que os alunos demonstraram capacidade de se auto-observarem e posicionarem-se criticamente diante de um texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, H. H.N e MICHELETTI, G **Teoria e prática da leitura.** In: Aprender e ensinar com textos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. 17-30

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Vol. 1. Brasília, 2006.

CORACINI. M.J. Leitura: A Aula de Leitura: um Jogo de Ilusões. IN: CORACINI. M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2ª ed. Campinas: Pontes, 2002. 27-33

CORACINI. M.J. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? IN: CORACINI. M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2ª ed. Campinas: Pontes, 2002. 13-20

GRIGOLETTO, M. A Concepção de Texto e de Leitura do Aluno de 1º e 2º graus e o Desenvolvimento da Consciência Crítica. IN: CORACINI, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2ª ed. Campinas: Pontes, 2002. 85-91

GRIGOLETTO, M. Processos de Significação na aula de Leitura em Língua Estrangeira. IN: CORACINI, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2ª ed. Campinas: Pontes, 2002. 103-111

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática.** 7ª ED. Campinas: Pontes, 2000.

MOITA LOPES, L.P. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base Intelectual para uma Ação política. In: BARBARA, L; RAMOS, RCG (orgs) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, 2003 29-57

ORLANDI, E. O. **Discurso e Leitura.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PAIVA, V.L.M.O **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira.** Disponível em: www.veramenezes.com. Acesso em 22 de maio de 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica.** Curitiba, 2006.

PIMENTA, S.M.O. Os Efeitos do Distanciamento da Leitura Crítica de Textos. IN: PAIVA.V.L.M.O. (org.) **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências.** Campinas: Pontes, 2005.

SOUZA. L.M.T.M. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI. M.J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2^a ed. Campinas: Pontes, 2002. 21-26