**LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA: INVESTIGANDO A AÇÃO DE UM PROFESSOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Robson Henrique Antunes de Oliveira

Aluno bolsista CAPES do Curso do Mestrado Acadêmico em Ensino (CMAE), ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/CAMEAM/UERN)

[robson.henriq@hotmail.com](mailto:robson.henriq@hotmail.com)

Maria Zenaide Valdivino da Silva

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE/CAMEAM/UERN). Doente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/CAMEAM/UERN)

[mariazenaide@uern.br](mailto:mariazenaide@uern.br)

**RESUMO:** Nesse trabalho objetivamos investigar o ensino de leitura crítica em língua inglesa no ensino médio de uma escola pública do município de Pau dos Ferros - RN. Como suporte teórico, fundamentamo-nos das perspectivas dos trabalhos que dialogam com o processo de ensino de leitura sob o viés crítico em contexto escolar, tendo como base, os estudo de Fairclough (1995), Green (1997), Kato (1985), Moita Lopes (1996), Kleiman (2007a, 2007b), Coracini (2010, 2012), Orlandi (2001, 2003, 2012), Menezes de Souza (2010), Duboc (2012). Em termos metodológicos, a pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza microetnográfica, descritiva e interpretativista. Os resultados revelam que as aulas de leitura não proporcionaram a reflexão crítica para os alunos, pois o professor persistir nas abordagens das questões superficiais do texto.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Leitura Crítica**.** Construção do Sentido.

[https://ssl.microsofttranslator.com/static/25157698/img/tooltip_logo.gif](http://www.bing.com/translator)https://ssl.microsofttranslator.com/static/25157698/img/tooltip_close.gif

**1 Original**

Ensino de Língua Inglesa.

**INTRODUÇÃO**

A habilidade de leitura em inglês tem sido alvo de muitos estudos teóricos e práticos nos últimos anos. Reconhecemos que a leitura tem certo prestígio diante as demais habilidades da língua (ouvir, falar, escrever), pelo fato dela ser considerada como uma alternativa universalizadora do ensino de Língua Inglesa (LI) como Língua Adicional (LA), no contexto da escola pública brasileira (BRASIL, 1999; BRASIL, 2008).

Um dos principais objetivos do ensino de leitura em LI na atualidade, tanto no nível do Ensino Fundamental (EF) como do nível do Ensino Médio (EM), é mostrar caminho que direcione para a reflexão crítica no processo de construção do sentido dos diversos textos que circulam em meio social.

Nesse sentido, Melo (2005, p. 102) esclarece que “a leitura assume, no âmbito da comunicação social, uma dimensão bem mais ampla que a decifração da escrita”. Todavia, Kato (1985), Kleiman (2007a), Coracini (2012), mostram que as aulas de leitura na escola pública não superam questões estruturais do textos, justamente por não “ultrapassar o universo alfabético do texto escrito” (MELO, 2005, p. 100). Acrescentamos, ainda, que o ensino de leitura se restringe unicamente à tradução de vocabulário, o que acarretaria, formar alunos incapazes de pensarem de forma crítica diante da diversidade (OLIVEIRA, 2015).

Portanto, a questão do estudo é: Como é conduzida a aula de leitura em LI no EM? Especificamente, questionamos: em que medida a abordagem se volta para uma reflexão crítica? Nessa perspectiva, o objetivo geral desse estudo é: investigar o ensino de leitura crítica em língua inglesa no ensino médio de uma escola pública do município de Pau dos Ferros – RN. De forma específica, é nosso objetivo averiguar em que medida a abordagem se volta para uma reflexão crítica.

Por fim, tendo em vista as questões e o objetivo do trabalho, foi essencial recorrer aos pressupostos teóricos de Fairclough (1995), Green (1997), Kato (1985), Moita Lopes (1996), Kleiman (2007a, 2007b), Coracini (2010, 2012), Orlandi (2001, 2003, 2012), Menezes de Souza (2010), Duboc (2012), entre outros estudiosos, para conduzir as discussões aqui apresentadas.

Para cumprir com os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza microetnográfica descritiva e interpretativista. O *corpus* foi coletado a partir dos extratos interativos do professor e aluno em sala de aula. A aula de leitura foi gravada em áudio, depois transcrita e, em seguida, foi feita a análise qualitativa dos dados.

Salientamos que foram observadas duas aulas de leitura em uma turma do 3º ano do EM de uma escola pública do município de Pau dos Ferros – RN. Mas, para construir o *corpus* das nossas análises, que correspondesse ao objetivo proposto nesse estudo, fizemos um recorte e utilizamos os extratos equivalentes a duas horas aulas.

Buscamos nas análises compreender como o professor configurou o processo de construção do sentido do texto. Além disso, buscamos refletir quais experiências de leitura o professor possibilitou em sua prática de sala de aula, no que se refere à leitura crítica. Por uma questão ética, utilizamos a letra (P) para o discurso do professor e (A) para os alunos, ao transcrevermos o momento de interação em sala de aula.

Além desta introdução, o nosso artigo está dividido em uma seção para discussão teórica, em que discorreremos sobre os conflitos e as expectativas relacionadas à leitura em língua inglesa; uma seção que trata especificamente do conceito de leitura crítica adotado neste trabalho; a análise dos dados que traz os achados sobre a observação de aulas em língua inglesa, que envolvem a atividade de leitura; e, por fim, as conclusões.

# 2 LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: CONFLITOS E EXPECTATIVAS

O ensino LI no EM no cenário educacional brasileiro, enfatiza-se que a competência primordial a ser explorada para os alunos “deve ser a leitura e, por decorrência, a da interpretação.” (BRASIL, 2008, p. 97). Diante do privilégio dado para essa habilidade, é notório que a prática de leitura em sala de aula de língua acontece com mais recorrência. Entretanto, autores como Kleiman (2007a), Kato (1985), Coracini (2010, 2012), Orlandi (2001, 2003, 2012) salientam que há muitas problemas e distorções no que se refere ensinar e aprender a ler em LI como uma LA.

Kato (1985) explica que é evidente a desconstrução do significado de ler e construir sentido do texto nos espaços escolares. Isso acontece, porque, há um certo controle em relação a prática da leitura, que muitas vezes passa a ser provocada por experiência unilateral, ou por haver a supervalorização da tradução, ou pelo sentido extraído estar sempre limitado aos aspectos texto.

Um outro problema que podemos destacar em relação à aula de leitura está relacionado ao pensamento de Coracini (2012) e Klaiman (2007a, 2007b). As autoras chamam atenção para o fato de a atividade de leitura de LI dificilmente apresentar-se como experiências espontâneas, sendo, na maioria das vezes, recorrentes de questões distantes e distintas da realidade dos alunos. Esse pensamento pode gerar insatisfações e desmotivações em sala de aula, no que compete à leitura de textos, justamente, por ser uma prática desligada do universo do aluno.

Além desses, a fala de Orlandi (2012) dá a ideia de que a leitura em sala de aula geralmente é conduzida pelo viés abstrato, desligando o texto de suas funções sociais. Em outras palavras, a compreensão de leitura enquanto um processo social, interacional e comunicativo é posta em segundo plano, o que resulta no ensino limitado aos muros escolares e não para fora da escola e para dentro dos problemas sociais.

Dados esses problemas, então, o que significa ler? A perspectiva de ensino de leitura que muito contribui para o pensamento mais crítico, à qual recai este trabalho, é resultado do horizonte mais amplo, resultante de um trabalho sociointeracional. Esse fenômeno é complexo, o que requer considerar as relações sociais, históricas, culturais e comunicativas dos sujeitos na atividade da leitura e da construção do sentido (FAIRCLOUGH, 1995). Isso significa que a leitura não se dá por fórmulas abstratas, homogêneas, limitadas às fronteiras do texto, mas é construída por um processo dialógico, interativo, vivo e dependente de muitas condições externas ao texto.

Sobre isso, trazemos Bakhtin (2011) para afirmar que a leitura é um fenômeno profundamente social, histórico, cultural, ideológico e, por isso mesmo, é produzido em contextos sociais (reais e concretos) com participantes em dinâmica comunicativa. Nessa lógica, percebemos que leitura não é uma atividade tão rasa assim, mas, ao contrário, para o nosso ver, o texto só ganha vida, cor e sentidos no processo da leitura que busque o mais profundo dos pensamentos e sentidos nele expostos.

Uma alternativa para leitura enraizada aos aspectos sociointeracionais, Zilberman (2005) sugere trabalhar o texto na concepção interdisciplinar, pois a “reflexão desse calibre amplia a probabilidade de compreender os pressupostos da ciência da linguagem nas suas respectivas particularidades e relações que estabelecem mutuamente” (ZILBERMAN, 2005, p. 16). Reconhecemos que essa interdisciplinaridade pode ser dada na leitura diante dos temas transversais (BRASIL, 1999), onde as questões de cidadania, ética, saúde, sexualidade, meio ambiente, entre outros temas, podem ser explorados como escolha de situar o aluno em atividade de linguagem que envolva conhecer o mundo, ter visão desse, e refletir sobre as possibilidades para sua transformação.

Nesse sentido, observamos que o sujeito leitor agora passa a ser visto como sujeito responsivo. Nesse caso, Orlandi (2012) esclarece que aquele sujeito que lê também está produzindo sentido incessantemente, em consequência, transformando a realidade de ver o mundo. Isso significa que o leitor não é um depósito de informações, mas é um sujeito ativo que constrói e reconstrói os sentidos dos textos.

Dadas essas considerações, trazemos a leitura para pensamento crítico, uma vez que acreditamos que esse campo permite explorar diversos sentidos sobre o texto e, consequentemente, possibilita o estado constante com processo da construção do conhecimento e da aprendizagem.

**3 LEITURA CRÍTICA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO COMO CIDADÃO**

A princípio, Freebody (2008) diz que essa concepção de leitura crítica foi designada a partir dos anos sessenta e seus pressupostos seguiram o pensamento da teoria crítica e educação, influenciados, principalmente, pela pedagogia crítica de Paulo Freire (1985). O autor ainda deixa claro que, mesmo que esse pensamento de leitura tenha suas bases fundamentadas na pedagogia crítica freireana (que almeja a emancipação dos oprimidos frente às desigualdades sociais ocasionados pela ideologia dos elitistas), os seus princípios advêm de um outro ponto de vista no que compete ao pensamento crítico (habilidade de ler e problematizar a realidade social de concepções homogêneas para agir e transformar em concepções heterogêneas e híbridas). Em outras palavras, Duboc (2012) esclarece que a leitura crítica está principalmente vinculada ao:

desenvolvimento de habilidades que capacitem o cidadão a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção (DUBOC, 2012, p. 83).

Por outro lado, nesse processo que envolve a construção de sentido frente ao texto não se dá na neutralidade de ler e pensar em postura de decodificação (CORACINI, 2012; KLAIMAN, 2007b). Ao contrário, envolve um profundo “exercício dialógico na relação real com a tensões e conflitos de nosso entorno” (DUBOC, 2012, p. 84). Ou seja, a leitura, sob o viés crítico, aflora o processo de ensino de língua para uma abordagem dialética que transforma o pensamento provido de neutralidade para o pensamento problematizador e contestador dos discursos homogêneos externados pelos textos, ocasião que traz novas demandas para o leitor.

Nesse sentido, Menezes de Souza (2010) explicitam a relevância de trabalhar o letramento crítico no processo que leve a leitura da palavra e do mundo sob múltiplas lentes, de modo que sejam vistas as diferentes concepções históricas e culturais. Assim sendo, a prática de ensino não deve se limitar e isolar as fronteiras do texto, mas a construção de sentido deve adentrar e alcançar questões sociais, políticas e ideológicas para gerar reflexões nos alunos dentro da sala de aula para que eles possam ter atitudes conscientes e críticas fora dos muros das escolas.

Nesse caso, para atender as exigências da leitura crítica faz-se oportuno (in)disciplinar e (des)construir práticas de ensino de leitura ancoradas em pensamentos universalizadores (GREEN, 1997; MENEZES DE SOUZA, 2010; DUBOC, 2012). Portanto, o ensino frente às atividades de leitura em LI deve compreender a própria noção de crítica como interrogação, indagação, problematização e contestação de quaisquer questões impressos pelo texto.

Para reforçar a justificativa para (in)disciplinar e (des)construir o ensino de leitura para o pensamento crítico, para o desenvolvimento do letramento crítico, segundo Duboc (2012), é primordial levar em consideração três aspectos gerais: I – o agenciamento crítico do sujeito por meio do uso da língua com vistas à compreensão dos sujeitos elevados e inferiorizados nas práticas sociais, para então entender a sua construção sócio-histórico e, se necessário, buscar transformação do seu entorno; II – a formação do sujeito enquanto cidadãos ativos que compreendem e lutam pela diversidade das múltiplas camadas do mundo para que haja a sua democratização; III – o entendimento crítico das relações complexas da diversidade das múltiplas culturas e linguagens trazidas pela globalização, onde esvaziam a concepção de certo e errado e tudo fica a depender do contexto, “sendo que o certo será certo apenas ali, mas não acolá, e ainda assim, temporariamente” (DUBOC, 2012, p. 88).

Por fim, nesse contexto de discussão, salientamos, que o educador em sua prática de ensino de leitura em LI, precisa sempre ter em mente o pensamento de que é fundamental formar leitores mais analíticos e críticos, pois, assim, é explicito que a leitura favorecerá muito para a existência de um mundo onde possam caber todos os mundos. Em outras palavras, a leitura para formar cidadãos críticos, reflexivos, capazes de perceberem discursos tendenciosos, excludentes e prejudiciais às suas existências. É esse conceito de leitura que adotamos e que será objeto de estudo na próxima seção.

# 4 A AULA DE INGLÊS NO ENSINO MÉDIO E A EXPLORAÇÃO DO TEXTO

A nossa intenção nas análises foi investigar como a prática do professor de inglês pode estar pautada no pensamento de uma leitura mais criteriosa e mais analítica. Ou seja, para um concepção de leitura crítica.

Vejamos, algumas partes da aula de leitura de LI da turma do 3º ano, turno noturno do Ensino Médio.

P: Oh, gente, o texto está no livro na página do livro é 146. É bem pequenininho o texto, ok?! / O texto tem um desenho, né? **Tá falando o que esse desenho**?

A: Mudanças climáticas?!

P: Causa o que as mudanças climáticas? Quais são os problemas que temos atualmente sobre as mudanças climáticas?

A: Aquecimento global.

P: Isso, muito bem!

P: Esse desenho está mostrando cientificamente alguma coisa que acontece na terra, né assim? **O que será que acontece**? De acordo com o desenho, o que é relativo ao aquecimento global? Então, **pelo conhecimento de mundo que vocês** têm sobre o aquecimento global, já dá para nós termos noção do que fala o texto, né assim? Eu vou ler o texto e espero que vocês acompanhem em silêncio.

Chamamos atenção para os seguimentos da fala do professor colaborador com relação à leitura do texto. No primeiro momento, o professor tenta conduzir o raciocínio dos alunos fazendo questões sobre a temática do texto. Em seguida, traz para sua aula às estratégias de leitura, objetivando ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema textual. Por conseguinte, usa dos aspectos visuais (como as imagens do texto) para tentar inferir significado. Também é notório o trabalho com as questões mais específicas, como sinais linguísticos (letras, palavras, frases, números, imagens), para gerar processamento desses sinais para a formulação da compreensão das unidades menores até às maiores, ou seja, o texto como um todo.

Trazemos o pensamento de Coracini (2010) para salientar que as estratégias de leitura cognitiva utilizadas pelo professor no processo da leitura é importante. Todavia, se essas forem trabalhadas isoladamente, fora de um processo, reconhecemos que não possibilita a construção dos múltiplos sentidos do texto. Kleiman (2007b) ainda declara que, mesmo que essas estratégias exijam um maior trabalho cognitivo dos alunos, por levarem a pensar sobre seus conhecimentos de mundo, esse esforço ainda estaria restrito às competências linguísticas. Tal abordagem ocasiona operações homogeneizadoras para o ensino e para a formação de leitores passivos.

Reconhecemos as questões levantadas pelo professor para os alunos. Entretanto, vemos que as poucas vezes em que os alunos se pronunciaram sobre o texto, sem interferência do professor, nos parece um tanto artificial. É como se fosse um jogo de perguntas óbvias e respostas já esperadas. Essa postura nas atividades de leitura, muitas vezes, não possibilitou a significação sobre as questões mais simbólicas e ideológicas impressas ao texto (onde seria a oportunidade ideal para levantar pensamentos e questões críticas para os alunos). O que eles sabem sobre o tema? Que problemas essas mudanças trazem pra vida deles? O que eles podem fazer para evitar esses problemas? Qual o papel deles, como cidadãos?

A interação prosseguiu e o professor passou a explorar o significado de palavras isoladas, bem como a orientar como os alunos podem ter acesso ao vocabulário do texto.

P: Depois da leitura gente, tem **alguma palavra** que vocês não conhecem? Diga **uma palavra** que vocês acham que seria importante para **reconhecer o assunto do texto**.

A: Greenhouse

P: Estufa, ok! Nós sabemos que estufa é algo que mantem o calor, que aquece, por isso que esse nome é dado, porque remeter ao efeito do aquecimento, né assim?

A: Professor, e essa última sentença?

P: A última? Cutting down forest. Derrubada das florestas, ok! / Agora, nós **temos o vocabulário no final do livro**, e ele vai nos ajudar a compreender melhor o texto.

A:[silêncio]

Nessa parte, podemos destacar um outro ato que parece ser inapropriado para leitura e construção do sentido por um viés crítico. Nesse caso, seria a ênfase da leitura privilegiando a tradução de palavras (ORLANDI, 2012). Podemos notar essa ênfase de tradução de palavras no discurso pedagógico do professor e, além disso, o controle da leitura do texto, onde a tradução seria um pretexto para o ensino do texto. Artificialmente, o professor tenta atingir a interpretação dos alunos por meio desses aspectos básicos, traduzindo palavras isoladas, que, no nosso entendimento, não levaria à construção do sentido do texto de forma crítica, pelo fato de resultar na compreensão limitada de algo que já está exposto.

Chamamos atenção para o processo em que o professor lê, interpreta e direciona o sentido para o aluno, como se o texto tivesse uma única forma interpretativa a ser compreendido. Kleiman (2007a) afirma que o professor ao sistematizar a aulas de leitura em LI de forma (in)consciente deve-se ao fato dele querer simplificar um processo que não é tão simples. Ainda com base na autora, o processo de exploração do texto foi restringindo a compreensão por vocabulário isolado o que traz a ideia de leitura enquanto decodificação. Isso significa que é uma concepção baseada de saberes linguísticos desvinculados do uso funcional da linguagem em meio social, o que não proporcionaria a reflexão crítica para a aprendizagem do aluno.

Tudo indica que a sala de aula na qual foi trabalhado o texto configura a homogeneidade do processo de ensino da leitura em LI. Fazemos essa afirmação por diversos motivos: primeiro, pelo fato do professor não ultrapassar a superfície do texto para tentar gerar mais significado; segundo, o professor na aula de leitura enfatiza a tradução do vocabulário isolado para desempenhar o sentido; terceiro, a forma metodológica que o professor explora o texto na aula de leitura é desvinculada do caráter e valor social da linguagem; quarto, o professor não proporcionou questões mais críticas, problematizando, por exemplo, assuntos ao quais estão ligados o aquecimento global, para que o alunos pudessem ter abertura de dialogar e debater sobre os fatores extra-textuais para que levem a reflexão sobre como os sentidos foram atribuídos ao texto diante dos discursos que poderiam ser estabelecidos em sala de aula.

Por fim, a leitura sendo trabalhada de forma mecânica, cristalizada aos aspectos do texto, descontextualizado da realidade sociais e sem a problematização das questões sociais, consequentemente, não proporcionará o sentido além dos aspectos linguísticos. Em decorrência disso, não resultarão reflexões mais aguçadas sobre a temática do texto para o estabelecimento da sua compreensão e o aluno não refletirá sobre qual o seu papel enquanto cidadão que sofrerá as consequências. Em outras palavras, não haverá a construção do sentido do texto em sua totalidade, tampouco a formação de sujeitos críticos.

**5 CONCLUSÃO**

Começamos o nosso trabalho descrevendo o papel do ensino da leitura em inglês em sala de aula do Ensino Médio para a promoção do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que é fundamental para formar leitores críticos. Tendo em vista que a natureza da nossa pesquisa considera o papel da prática pedagógica do professor, como articulador que, com suas escolhas metodológicas leva a interpretação e compreensão do texto de forma crítica para os alunos, optamos por analisar a prática de um professor em sala de aula.

O ideal seria que, nas instituições escolares, leitura e prática social estivessem diretamente relacionadas, concretizando o papel do professor diante do texto, que é orientar para traçar caminhos mostrando que a compreensão desse objeto pedagógico se materializa nos aspectos sociointeracionais da linguagem.

Nas aulas analisadas, observamos que o discurso do professor ocupa maior parte do dos diálogos realizados em sala de aula, já os alunos, respondendo às perguntas feitas, sem muita espontaneidade e segurança. O sentido produzido durante a exploração do texto revela que se constitui pela fala do autor do texto. Isso se justifica pela forma como a leitura foi conduzida, pois o professor, em sua prática pedagógica, não oportuniza condições para que possa se estabelecer outras interpretações, outras formas de ler o texto, outros meios de produzir sentidos. Em outras palavras, nas observações das aulas não foi possível ver o texto como atividade que possibilitasse reflexões críticas. Muitas vezes o professor sistematizou e caracterizou a construção do sentido de forma homogênea, o oposto do que orientam as teorias que regem os estudos linguísticos discursivos para o ensino do texto e para o estabelecimento da leitura crítica.

Notamos que o professor apontou para a leitura das imagens, procurou relacionar o tema ao conhecimento prévio dos alunos, o que foi muito positivo, no entanto, de forma ainda muito superficial, sem envolver o aluno em reflexões que o fizesse repensar o seu papel enquanto sujeito social, enquanto parte de um contexto e das problematizações que o tema pudesse apresentar. Em se tratando de ensino de língua inglesa, explorar o significado das palavras e suas traduções, até poderia ser suficiente se não estivéssemos pensando na formação de um falante/sujeito na sua totalidade, como ser pensante, ativo e crítico, que tem consciência de seu papel como cidadão no mundo que pode contribuir para um mundo melhor.

**REFERÊNCIA**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEM, 1999

\_\_\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002 (Língua Estrangeira Moderna, p. 93-137).

\_\_\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias – volume 1. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB), 2008

CORACINI, M. J. R. F. (Org) **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_\_\_. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. e BERTOLD, E. S. (Orgs.) - **O desejo da teoria e a contingência da prática**: os discursos sobre e na sala de aula: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular:** letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 258 f. (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis:** the critical study of language. London: Longman, 1995.

FREEBODY, P. Critical literacy education: on living with “innocent language”. In: STREET, B. T.; HORNBERGER, N. H. (Eds), *Encyclopedia of language and Education*, 2nd Edition, volume 2: Literacy, 2008, p. 107-118

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. In: Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

GREEN, B. Reading with attitude: or Desconstructing ‘Critical Literacies’ Response to Alan Luke and Peter Freebody. In: MUSPRATT, S., LUKE, A., FREEBODY, A. (eds) **Constructing Critical Literacies**: teaching and learning textual practices. Sidney: Allen & Unwin, 1997.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007

MELO, J. M. Comunicação Social: da leitura à leitura crítica. IN: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura**: perspectives interdisciplinares. Ática: São Paulo - SP, 2005.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para um redefinição de letramento critico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de língua: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, R. H. A. **Leitura crítica:** uma reflexão sobre as metodologias do professor de Língua Inglesa em uma escola pública de Pau dos Ferros – RN. (Monografia de graduação) – Departamento de Letras Estrangeira, Faculdade de Letras e Artes, Universidade do estado do Rio Grande do Norte - UERN. Pau dos Ferros: UERN/CAMEAM, 2015

ORLANDI**,** E. P. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_\_\_. **Discursos e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012

ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. Ática: São Paulo - SP, 2005