

UMA VISÃO NEO-GRAMSCIANA DE LEITURA CRÍTICA:
CONTEXTO, LINGUAGEM E IDEOLOGIA

JoAnne Busnardo
Denise Bértoli Braga

Em busca de uma pedagogia de leitura crítica.

Originalmente, nossas investigações sobre leitura crítica foram centradas no ensino de língua estrangeira, enfocando a relação língua e poder no contexto do ensino de inglês no Brasil (Busnardo e Braga, 1987). Considerando a possível sujeição dos alunos brasileiros à cultura anglo-americana, preocupava-nos, então, encontrar caminhos que promovessem uma reflexão cultural crítica no confronto direto com a cultura e a língua hegemônicas. Posteriormente, nossa prática com o ensino de inglês via leitura e para a leitura nos levou a considerar a necessidade de um trabalho pedagógico que explorasse de forma atrelada o ensino de língua e o questionamento ideológico.

Nossa preocupação declarada com as questões de aquisição de língua para a leitura foi consequência da constatação prática de que muitas vezes a falta de domínio lingüístico tornava o sentido do texto opaco para o aluno, impossibilitando um posicionamento crítico autônomo. Nas aulas de leitura, observamos que nossos alunos tendiam a adotar duas estratégias de leitura para compensar seu conhecimento limitado de inglês: usavam o professor como um intermediador de

Ilha do Desterro	Florianópolis	nº 38	p.091-114	jan./jun. 2000
------------------	---------------	-------	-----------	----------------

sentidos ou discutiam o texto baseados em interpretações ancoradas nos fragmentos do texto que conseguiam entender. Ambas as estratégias são problemáticas quando se almeja desenvolver um leitor crítico em uma língua estrangeira. No primeiro caso, gera-se uma postura de dependência no professor como “tradutor”. No segundo, promove-se uma atitude ingênua frente ao texto, pois o aluno atribui ao autor do texto colocações que são suas. Nesse caso, mesmo alunos independentes e muitas vezes bastante críticos, devido a dificuldades lingüísticas, eram incapazes de detectar conflitos entre a voz do texto e a sua própria voz (Braga, 1998). Essas constatações nos levaram a explorar questões específicas de aquisição de língua estrangeira, já que nossa prática indicava que o conhecimento lingüístico era uma condição necessária para a formação do leitor crítico.

A insatisfação com as teorias em voga para leitura em língua estrangeira, muitas das quais defendiam a chamada orientação de “leitura global” que excluía a reflexão lingüística explícita, nos levou, em um estudo posterior, (Braga e Busnardo, 1993), a defender o ensino simultâneo de estratégias de leitura e de análise e reflexão lingüísticas como uma possível direção pedagógica para as aulas de leitura. Nossa preocupação na época era orientar nossos alunos no sentido de uma melhor compreensão sobre as dificuldades inerentes na leitura de textos em língua estrangeira e possíveis caminhos para contorná-las. Entendíamos ser essa uma orientação pedagógica interessante, pois visava promover a autonomia do aprendiz através do controle consciente sobre seu processo de aquisição de língua via leitura. Em linha com as teorias recentes sobre aprendizagem e autonomia em sala de aula, entendíamos que era didaticamente interessante instigar o aluno a “aprender a aprender” (van Lier, 1996). Em um momento posterior, expandimos essas considerações sobre leitura em língua estrangeira, também para o contexto do ensino de português, uma vez que entendemos que para muitos alunos o padrão lingüístico privilegiado pela escola e pelos textos impressos não faz parte de sua experiência lingüística familiar, e portanto pode ser entendido como uma espécie de “segunda língua” a ser adquirida no próprio processo de letramento.

É importante salientar que as reflexões mencionadas acima nunca foram por nós entendidas como uma alternativa para o questionamento crítico e ideológico que inicialmente motivou nosso trabalho, mas sim como uma forma de facilitar a interação do aluno com a materialidade lingüística do texto¹, interação essa que nossa prática pedagógica apontava como também necessária para o posicionamento crítico em leitura. Na realidade, concomitante a essas pesquisas, mais voltadas para a pedagogia de línguas, passamos também a buscar por uma orientação filosófica que nos permitisse encontrar caminhos para a ação e mudança social. No nosso entender, tal mudança depende não só da contestação ideologicamente esclarecida, como também da construção de alianças políticas. A orientação gramsciana (Gramsci, 1971) retomada e expandida por Giroux (1983), nos pareceu uma alternativa promissora para o desenvolvimento de uma pedagogia de oposição e resistência. À luz dessa orientação, buscamos melhor entender as possibilidades e limites das duas orientações teóricas que tem orientado grande parte da reflexão sobre leitura crítica no Brasil: a orientação freireana e a pós-estruturalista (Busnardo e Braga, 1996).

Feitas essas colocações gerais, que explicitam nosso percurso prático/teórico, no presente trabalho inicialmente voltaremos sobre as contribuições da perspectiva freireana e do pós-estruturalismo em uma tentativa de melhor delinear as características da leitura crítica dentro dessas orientações que tem exercido grande influência na prática pedagógica brasileira. Essa discussão visa problematizar, especificamente, as relações entre questionamento ideológico, linguagem e contexto nessas duas visões. Posteriormente, discutiremos a teoria da resistência em Gramsci e a sua relevância para a leitura crítica, esboçando os fundamentos para uma visão neo-gramsciana de leitura crítica, visão esta que entendemos como incorporando alguns aspectos positivos do freireanismo e do pós-estruturalismo à teoria gramsciana de resistência.

Experiência e consciência do sujeito em Paulo Freire.

Pensar em leitura crítica no Brasil é, por definição, pensar na obra de Paulo Freire. Originalmente formulada para a alfabetização de camponeses pobres, a visão freireana, durante os últimos vinte anos, vem influenciando outras esferas pedagógicas—como, por exemplo, a educação para adultos urbanos, e a educação para o letramento no primeiro, segundo, e terceiro graus—tanto nacional quanto internacionalmente. Foi sob a influência freireana que produzimos o nosso primeiro trabalho sobre leitura crítica: “Language and power: On the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil” (1987). Nesse trabalho, propusemos a leitura da cultura anglo-americana a partir de um olhar brasileiro desmistificador. Em outras palavras, a crítica foi entendida sobretudo do ponto de vista da desmistificação que, por sua vez, nasceria da comparação, pelo leitor, entre o seu próprio universo social e universo do texto. Preocupávamos, então, as questões da auto-percepção e da reflexão cultural, que discutimos ampliando noções que encontramos em Freire. Aqui gostaríamos de voltar à discussão da obra freireana, apontando como algumas aplicações recentes tem desvirtuado a proposta original, conferindo uma ênfase excessiva ao universo do sujeito sem, no entanto, acrescentar uma análise mais profunda sobre a natureza da criticidade.

A importância de resgatar, no contexto pedagógico, a experiência vivencial do aluno é certamente uma das grandes contribuições da obra freireana para a pedagogia de leitura e pode, ao nosso ver, ser diretamente relacionada tanto à postura política defendida por Freire quanto à sua concepção sobre a natureza da aquisição da linguagem. Na perspectiva da filosofia de educação, partindo de ideais cristãos, Freire indicou em seu trabalho a necessidade do professor assumir um comprometimento ético com a justiça e a liberdade. Questionando as práticas escolares autoritárias, que desconsideravam ou mesmo desvalorizavam as experiências vivenciais das classes oprimidas, o método para a alfabetização, inicialmente proposto por Freire, marcava a importância de resgatar e conferir valor à “voz do aluno” no

estabelecimento de “palavras geradoras”, embaixadoras das reflexões sobre a escrita. Essa orientação de promover a aquisição da escrita através de uma relação embricada da palavra com o universo experiencial do leitor tem também uma função pedagógica, já que Freire atrela o conhecimento da linguagem às experiências vivenciadas pelo sujeito. A citação que segue ilustra o forte vínculo estabelecido pelo autor entre o mundo experiencial do sujeito e a constituição de sentidos no processo de aquisição da linguagem:

*Os textos, palavras, letras, daquele contexto foram encarnados na canção dos pássaros – tangará, bem-te-vi, sabiá – na dança dos galhos soprados pelo vento forte anunciando tempestades; no raio e no trovão; nas águas da chuva brincando com a geografia, criando lagos, ilhas, rios, riachos. Os textos, palavras, e letras daquele contexto foram encarnados também no assobio do vento, nas nuvens do céu, na cor do céu, no seu movimento; na cor das folhagens, na forma das folhas, no perfume das flores (rosas, jasmim); no tronco das árvores; na casca dos frutos (os tons variáveis da cor da mesma fruta em momentos diferentes – o verde de uma manga quando a fruta começa a se formar, o verde de uma manga já grande, o amarelo esverdeado de uma mesma manga amadurecendo, as manchas pretas de uma manga passada – a relação entre essas cores, a fruta que se desenvolve, sua resistência a nossa manipulação, e o seu gosto. Foi possivelmente então, fazendo-o eu mesmo e vendo os outros fazê-lo que eu aprendi o significado do verbo *amassar* (Freire e Macedo, 1987, 30-31. Tradução nossa).*

A passagem transmite a força que a percepção e a experiência do sujeito têm na aquisição da linguagem, e passa uma imagem do trabalho individual de cada sujeito na construção dos sentidos. Esta noção do sentido das palavras como sendo ancorado no contexto intimamente vivido pelo sujeito também subjaz ao uso das “palavras geradoras” na

alfabetização, palavras essas que permitem a aquisição da escrita a partir da experiência que o sujeito tem do seu próprio universo social. Fica claro, então, como estes procedimentos freireanos originais podem ter dado lugar a pedagogias que enfatizam a “voz” de cada aluno: trata-se, sobretudo, do desejo louvável de dar lugar e expressão a vozes historicamente marginalizadas ou apagadas. No entanto, ao mesmo tempo que Freire ressalta a necessidade de resgatar e fazer ouvir na escola as vozes dos sujeitos e a dos grupos sociais a que pertencem como uma forma de conferir sentido à escrita, ele também vê na relação com a palavra escrita a possibilidade de um distanciamento crítico, de um questionamento e problematização dessas realidades vividas. A seguinte passagem, que retrata um dos procedimentos utilizados por Freire durante a campanha de alfabetização em São Tomé, ilustra o primeiro momento de distanciamento crítico de um grupo de alunos adultos:

Uma vez visitamos o Círculo Cultural numa vila de pescadores chamada Monte Mário. Eles tinham como palavra geradora o termo *bonito*, o nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo da cidadezinha com sua vegetação, casas típicas, barcos de pesca no mar, e um pescador segurando um *bonito*. Os aprendizes estavam olhando para essa codificação em silêncio. Quatro deles se levantaram juntos repentinamente, como se tivessem combinado previamente em fazê-lo, e foram até a parede onde a codificação estava pendurada. Então foram para a janela e olharam para fora. Entreolharam-se como se estivessem surpresos, e, olhando de novo a codificação disseram: “Isto é Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos. Através da codificação estes participantes puderam atingir alguma distância do seu mundo e começaram a reconhecê-lo melhor. No Círculo Cultural naquela tarde, eles tiveram uma experiência diferente. Eles

quebraram sua intimidade estreita com Monte Mário e, como sujeitos observadores, puseram-se face a face com o pequeno mundo de sua existência (Freire e Macedo, 1987, 67-68. Tradução nossa).

Se comparamos as duas passagens tomadas de Freire e Macedo, podemos perceber que a pedagogia freireana funciona, basicamente, em duas direções. Por um lado, o aluno traz a experiência do seu universo para a construção do sentido; assim, o próprio professor aprende a interpretar com o aluno, reforçando a crença freireana que o professor não deve chegar “com teorias *a priori* para explicar a prática que está acontecendo, mas descobrir os elementos teóricos enraizados na prática.”(Freire e Macedo, 1987, p. 62). Por outro lado, a voz do professor também não pode ser apagada no dialogismo verdadeiro: cabe ao professor intervir com as suas próprias interpretações, com a introjeção de outros mundos e outros olhares. O texto escrito, junto com a voz do professor, podem potencialmente ser referenciais que criam um “incomodo”, um distanciamento crítico que desloca o sujeito e interrompe a sua intimidade com o seu mundo original. Para as camadas socialmente desprivilegiadas, esse é um processo que precisa acontecer, pois o sujeito necessita perceber com outros olhos a si mesmo e buscar entender sua relação com o “outro” poderoso. Em outras palavras, o processo a que nos referimos envolve dois tipos distintos de contextualização: o sujeito contextualizando o texto a partir de sua experiência vivida e o professor contextualizando a partir de outro olhar, de outros referenciais lingüísticos, discursivos e ideológicos.

A dupla direção da proposta freireana foi, no entanto, apagada em muitas aplicações práticas, as quais, preocupadas com resgatar o universo dos alunos, acabaram sendo vítimas de três tipos de armadilha: uma “solidariedade” excessiva construída através do “apagamento” da voz do professor, a dissociação do processo de conscientização e ação social, e a tendência de conceber qualquer ensino de língua como opressor. No contexto dos Estados Unidos, esse é o caso do multiculturalismo, que tanto tem contribuído para as pedagogias de

minorias e marginalizados, mas que esbarra num sério impasse quando confrontado com o ensino da linguagem, muitas vezes questionando a necessidade de ir além do universo lingüístico do aluno. As colocações de Ira Shor sobre sua experiência como professor ilustra bem a orientação que estamos querendo delinear:

Meu discurso de sala de aula não é o mesmo que a minha fala entre meus colegas professores, quando eu participo de seminários, comitês ou grupos de trabalho com eles. Tampouco minha fala de sala de aula se parece com o idioma que eu uso na minha vida particular fora da universidade. O idioma que eu falo em meus cursos evoluiu a partir de anos de escutar meus alunos (Freire e Shor, 1987, p.144. Tradução nossa)

Embora fazendo a ressalva de que o autor em questão talvez esteja se referindo a uma adequação de linguagem, necessária para uma aproximação inicial com os alunos, gostaríamos de enfatizar que esse tipo de estratégia tem sido problemático quando utilizado como *norma* nas interações em sala de aula. Ou seja, em seu desejo de criar um ambiente “linguisticamente confortável e familiar,” o professor acaba incorrendo no erro de mascarar a realidade, uma vez que o diálogo entre grupos diferentes envolve sempre diferenças e conflitos, os quais tendem a ser mais acirrados nas relações que envolvem posições desiguais de poder. Além disso, esse tipo de prática com frequência cai no simples paternalismo, impedindo que o aluno possa se beneficiar de uma intermediação facilitadora do professor ao interagir com textos escritos construídos a partir de escolhas lingüísticas e referenciais de mundo distantes de sua experiência vivencial.

Essas colocações nos remetem ao segundo tipo de armadilha que mencionamos acima: a troca de experiências vividas—resgate das diferentes vozes que compõem a sala de aula dissociada do questionamento ideológico e ação política. Essa tendência anti-

intervencionista privilegiada por muitos educadores foi explicitamente problematizada pelo próprio Freire:

A apropriação da noção do ensino dialógico como um processo de compartilhar experiências cria uma situação na qual ensinar se reduz a uma forma de terapia de grupo focalizada na psicologia do indivíduo. Embora alguns educadores possam alegar que esse processo cria uma zona de conforto pedagógico, no meu modo de ver isso não vai muito além de fazer com que o oprimido se sinta bem com a sua sensação de vítima . . . Compartilhar experiências invariavelmente requer também uma análise política e ideológica. Ela deve sempre ser entendida dentro de uma praxis social que permita tanto a reflexão quanto a ação política (Freire e Macedo, 1987, p. 380. Tradução nossa).

Como educador, Freire claramente percebeu que a viabilização de sua proposta de educação crítica dependia tanto da valoração do contexto do aluno como da introjecção de outros olhares pelo professor. Essa orientação, que tomamos por pressuposto em nosso trabalho inicial sobre leitura crítica, se perdeu em muitas aplicações posteriores. Além disso devemos ressaltar que as reflexões sobre a linguagem na própria proposta original são bastante rudimentares, talvez por se dirigir a níveis bastante iniciais de escolarização. Entretanto, é importante lembrar que, embora algumas restrições de Freire em relação ao ensino da gramática tenham levado muitos neo-freireanos a adotar posições extremas contra o ensino de língua em geral, o próprio educador não defendia essa orientação, uma posição que pode ser inferida, por exemplo, se analisarmos as suas colocações sobre o papel da gramática em contexto na aprendizagem e interpretação:

Eu nunca reduzi regras de gramáticas a diagramas para os alunos engolirem, mesmo regras de referência de preposições,

concordância de gênero, e número, contrações. Ao contrário tudo isso era proposto à curiosidade dos alunos de uma maneira viva, dinâmica, como objetos a serem descobertos dentro do corpo dos textos, sejam dos próprios alunos ou aqueles de escritores estabelecidos, e não como uma coisa sem vida cujo perfil eu descrevia. Os alunos não tinham que decorar mecanicamente a descrição, mas sim aprender o seu *significado* subjacente. Somente ao aprender o significado poderiam eles saber como memorizá-la, fixá-la. Decorar mecanicamente a descrição de um objeto não é conhecer o objeto. Por causa disso, ler um texto como descrição de um objeto (como uma regra sintática), e memorizar esta descrição, não é nem leitura de verdade, nem resulta em conhecimento do objeto ao qual o texto se refere. (Freire e Macedo, 1987, p. 33. Tradução nossa).

Podemos vislumbrar aqui uma clara percepção sobre o funcionamento da gramática e a constituição contextual do sentido. Parece-nos, então, que existe uma base no freireanismo original para a defesa de uma intervenção pedagógica crítica fundamentada em uma visão funcional da linguagem. De novo, o papel do professor em tal pedagogia seria, em parte, explicitar ou explicar contextos—incluindo mundos ideológicos e universos de discurso—que tornariam o texto menos opaco e mais interpretável pelo aluno. Em outras palavras, cabe ao professor trazer à sala de aula “outra” experiência, que ajudaria os alunos na percepção do “outro” na linguagem, e na auto-percepção. É nesse sentido que entendemos que a reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento pode ser um instrumento valioso para a criação da consciência crítica, e que os modernos estudos da linguagem podem acrescentar muito para a formação de professores críticos. Essa visão funcional, no entanto, depende crucialmente da percepção de contextos. Como esses contextos nem sempre fazem parte do universo referencial dos alunos, a intervenção do professor e o seu papel como

contextualizador é fundamental para que o aluno possa perceber o funcionamento da linguagem.

Concluindo nossa análise sobre as contribuições e limites da proposta freireana, gostaríamos de colocar que, apesar dos problemas gerados pelo modo como a teoria foi implementada na prática, a natureza da proposta original nos permite encontrar elementos sugestivos que, se ampliados, podem nos levar a pensar uma prática pedagógica na qual noções sobre língua e contexto sejam vinculadas à noção de criticidade. Além disso, também encontramos em Freire a opinião de que o compartilhar de experiências no contexto de sala de aula deve ser atrelado a análises ideológicas e a um comprometimento ético. Entendemos que essa orientação pode ser expandida e aprofundada dentro de uma perspectiva neo-gramsciana, que inclua também noções de um pós-estruturalismo crítico na direção sugerida por Giroux (1983).

O pós-estruturalismo e leitura crítica: O paradoxo do sujeito assujeitado.

Dois grandes contribuições necessitam ser salientadas quando avaliamos a influência pós-estruturalista nas reflexões sobre leitura crítica. A primeira delas é a relativização do papel do sujeito, da experiência e da ação consciente na determinação da construção da história e das relações sociais. A segunda, é trazer para primeiro plano a noção de discurso, um conceito certamente mais sofisticado e elaborado, para explicar o papel da linguagem na constituição sócio-histórica e portanto ideológica dos sujeitos. Orientados pelos estudos foucauldianos, a discussão pós-estruturalista tornou evidente como as práticas discursivas servem aos interesses materiais das estruturas econômicas e políticas da sociedade. Analisando as mais diferentes esferas sociais — tratamento clínico, produção do conhecimento, aparelho disciplinar do estado e mesmo a sexualidade — o trabalho de Foucault contextualiza historicamente como o locus do poder se instaura e é reproduzido via discursos. É importante ressaltar, porém, que a

noção de poder como permeando todas as relações sociais humanas foi incorporada às reflexões pós-estruturalistas em duas direções distintas: uma favorecendo a concepção do determinismo socio-estrutural e a outra enfatizando a fluidez e mutabilidade das relações de poder em diferentes contextos socio-históricos. A primeira dessas direções pode ser bem ilustrada na linha de análise de discurso francesa que adotou uma teoria neo-althusseriana de crítica social. A segunda, privilegiou uma noção menos determinista do poder estrutural e entende a crítica ideológica como um possível caminho para questionar as forças objetivas e subjetivas de dominação. Dentro dessa linha de análise, cabe à reflexão crítica, com base em interesses emancipatórios, revelar o potencial transformativo de modos alternativos de discurso e de relações sociais (Giroux, 1983). Duas diferenças teóricas básicas tem que ser explicitadas para entendermos melhor as divergências existentes entre essas duas vertentes da análise do discurso: a concepção de ideologia e de inconsciente.

Para Althusser (1969, 1971), as ideologias são produzidas e reproduzidas pelos aparelhos ideológicos do estado (escola, família, igreja, estrutura legal, meios de comunicação em massa, e outras instituições) de modo a subjugar os indivíduos à lógica do capital e dos interesses do grupo dominante. Como uma fonte de coesão e unidade as ideologias desempenham um papel fundamental em toda a sociedade. Em Althusser toda a ideologia tem necessariamente duas características: ela é simultaneamente um meio e um produto das forças materiais; e está estruturada no nível do inconsciente dos sujeitos. Operando basicamente no nível inconsciente, as ideologias são imunes à auto-reflexão e à crítica consciente. Essa determinação socio-estrutural do inconsciente, a construção de “sujeitos assujeitados”, tende a ser reforçada pela ligação que é feita, por essa linha da análise do discurso, da teoria althusseriana com linhas da psicanálise, como a lacaniana, por exemplo, que tendem a dar mais ênfase na determinação do inconsciente sobre as ações conscientes. A segunda vertente da análise do discurso à que fizemos referência acima, opta por incorporar uma noção de inconsciente menos determinista que não exclui a noção de

consciência. Ideologias, dentro dessa segunda orientação, são entendidas enquanto processos de produção, consumo e representação de significados e comportamentos (Kress, 1985), e podem ser tanto reprodutoras quanto contestadoras das estruturas sociais vigentes. Ou seja, dentro dessa segunda orientação teórica é possível contemplarmos tanto a possibilidade de reflexão consciente quanto a crítica de relações ideológicas particulares.

No contexto brasileiro, notamos que a análise do discurso de sala de aula tem uma marcada influência da primeira orientação que descrevemos acima. Se levarmos em consideração a natureza extremamente hierárquica e autoritária que caracteriza a organização socio-política e institucional brasileira, é possível entender a razão que levou esses teóricos a adotarem a posição mais extrema e a defenderem a “desconstrução” dos “regimes de Verdade” que mantêm e reproduzem essas estruturas sociais opressoras. No entanto, entendemos que essa orientação acaba incorrendo no mesmo erro das discussões marxistas sobre a escola (Giroux, 1983), que se restringem a apontar o caráter reprodutor das práticas escolares sem apontar alternativas para a atuação do professor em sala de aula. Na realidade, como a análise da prática pedagógica feita por esses estudos indica que a intervenção da voz do professor tem um caráter autoritário, critica-se a intervenção do professor de modo geral e sugere-se como alternativa a construção de um espaço onde a multiplicidade das vozes que constituem a sala de aula possa emergir. Vemos nessa proposta uma certa convergência na direção da pedagogia de vozes proposta pelos neo-freireanos. No entanto, a proposta original freireana difere dessa orientação na medida em que contempla um papel ativo e participante também da voz do professor. Gostaríamos, nesse trabalho, de endossar a posição original freireana por duas razões distintas. Primeiro, mesmo concordando que na escola brasileira as relações entre professor/aluno tendem a ser autoritárias, não acreditamos que essa relação tenha *necessariamente* que se construir dessa forma. A estrutura escolar pode restringir os espaços para uma ação mais democrática, mas certamente não anula e apaga todos esses espaços. Além disso, entendemos que é problemático

concebermos que todo o professorado age de uma forma homogeneamente autoritária. O comprometimento com questões éticas pode levar determinados professores a assumir um engajamento com posturas de resistência e luta contra as estruturas sociais opressoras (Giroux, 1983). Segundo, gostaríamos de argumentar que a concepção do “sujeito assujeitado”(ver Coracini, 1992), ou seja, o sujeito que é socio-estruturalmente *determinado*, se, por um lado, pode ser usada para justificar o apagamento da voz autoritária e institucional do professor, por outro lado, cria um sério paradoxo para a pluricidade das vozes advogada pelos estudos discursivos que optam por essa orientação mais radical. Para melhor explicitar as divergências acima apontadas, discutiremos o trabalho de Coracini (1995), por considerarmos que as colocações desse estudo, em particular, deixam bastante claras o embate das posições acadêmicas subjacentes às diferentes propostas de leitura crítica para o contexto brasileiro.

No trabalho acima mencionado, Coracini discute como a consciência crítica vem sendo trabalhada nos últimos vinte anos na área da Lingüística Aplicada, fazendo menção a duas orientações: os estudos psicolinguísticos da leitura e da escrita e a Consciência Crítica da Linguagem (CCL) na linha proposta por Clark, Fairclough, Ivanik e Martin-Jones (1990). Com relação à primeira, a autora analisa uma proposta de ensino de estratégias metacognitivas e estratégias de análise lingüística delineada por Braga e Busnardo (1993), visando o ensino de língua estrangeira via leitura. Com relação a essa proposta, Coracini questiona em que medida o conhecimento lingüístico e textual é condição suficiente para que “se atinja a consciência social tomada na sua dimensão discursiva da significação”(p.123). Embora Coracini não deixe essa questão explícita, acreditamos que a autora esteja fazendo uma crítica às propostas de leitura que, por entenderem o ato de ler como um processo meramente cognitivo, se restringem à “compreensão” do texto, desconsiderando o vínculo que esse texto mantém com os diferentes discursos constitutivos das práticas objetivas, i.e. socio-estruturalmente marcadas. De fato, essas propostas, em geral, não vão além da discussão da estrutura superficial do texto e da

explicitação dos referenciais de mundo pressupostos na construção do texto (teorias de esquemas). Se essa for a crítica levantada por Coracini, tendemos a concordar com a posição da autora, já que aceitamos que ser leitor não implica em ser crítico. No entanto, se a crítica da autora for que o professor de leitura em língua estrangeira deva abandonar as considerações de aquisição de língua via texto (preocupação central explicitada no nosso artigo acima citado) e restringir a prática de sala de aula às reflexões de ordem discursiva, somos levados a discordar da mesma. Como já mencionamos na introdução desse trabalho, nossa prática pedagógica com leitura em língua estrangeira deixa muito claro que as reflexões discursivas e ideológicas dependem de uma interação primeira com o texto. O desconhecimento lingüístico pode barrar essa interação impossibilitando a crítica (Braga, 1998). Em outras palavras, entendemos que o conhecimento lingüístico é uma condição necessária, mas não suficiente, para a leitura crítica. Ler é *também* um processo lingüístico-cognitivo. No texto Coracini aponta alguns problemas em relação ao ensino implícito da gramática. Nas palavras da autora:

. . . exemplos são dados no referido artigo no sentido de levar o aluno à consciência lingüística como se fosse possível chegar ao ponto de explicitação total do uso da língua e como se fossem dados a alguém a capacidade e o saber consciente capazes de autoriza-lo(a) a “ensinar” essa consciência (Coracini, 1995, p.123).

Gostaríamos de apontar dois problemas em relação às colocações acima que, ao nosso ver, são motivados por uma visão que privilegia o papel do inconsciente sobre o consciente, já discutida acima. Primeiro, o fato de não termos conhecimento consciente de todas as normas que subjazem ao uso da língua que ensinamos (o que é a mais pura das verdades, seja essa língua estrangeira ou materna) não quer dizer que não tenhamos *nenhum* conhecimento consciente sobre essas normas, e que esse conhecimento não possa ou deva ser explicitado para nossos alunos. O segundo problema reside na própria noção de *domínio total*

como pressuposto para a ação pedagógica. Esse domínio total não existe no nível lingüístico - como bem aponta Coracini, há muitas pesquisas em curso nessa área - e também não existe no nível discursivo. Nenhum analista do discurso seria simplista a ponto de dizer que domina a totalidade dos embates ideológicos que constituem a malha das práticas das relações sociais que geram os textos a que somos expostos. Isso, no entanto, não é barreira, e nem deveria ser, para o questionamento ideológico de discursos em momentos históricos específicos.

Em relação ao movimento de Consciência Crítica da Linguagem, Coracini levanta problemas de outra natureza, que podem ser ilustrados nas citações que seguem:

O objetivo da CCL é mostrar como conexões ideológicas particulares se impõem entre determinantes estruturais e discursos e entre discursos e efeitos sociais. Entretanto, isso significa caminhar para a “des-ideologização”, o que parece impossível se considerarmos que toda a atividade social se insere numa ideologia, que não há sujeito, e, portanto, nem discurso sem ideologia (Coracini, 1995, p.124).

os adeptos da CCL acreditam na possibilidade de chegar a essa consciência total (ideal) e, portanto, à Verdade via análise crítica do discurso. Parecem desconhecer as contribuições da psicanálise no que diz respeito aos recalques e ao trabalho do inconsciente que nos mostra a impossibilidade do alcance dessa consciência total e do controle da linguagem. (Coracini, 1995, p.124).

É possível nas citações acima, notar a problemática em relação à necessidade do *conhecimento total*, já discutida anteriormente, e também inferir que as divergências da autora são geradas por uma concepção de ideologia que nos parece coerente com a linha neo-althusseriana que concebe ideologia como sendo fortemente atrelada à noção de inconsciência e de reprodução dos interesses dominantes.

Essa concepção de ideologia, de fato, exclui a possibilidade de crítica ideológica. Notamos também que a orientação psicanalítica favorecida pela autora parece estar mais em linha com as reflexões lacanianas, que enfatizam o papel do inconsciente na determinação das ações humanas, do que com outros autores da teoria psicanalítica, e aqui incluímos o próprio Freud, que contemplam na sua teoria a possibilidade de comportamento consciente. Em síntese, entendemos que as questões centrais das divergências apontadas residem na necessidade ou não de se ensinar língua em sala de aula, na possibilidade ou não de ação consciente, e na possibilidade ou não de conferir à noção de ideologia um potencial crítico. Essa reflexão nos conduz ao paradoxo do “sujeito assujeitado”, que mencionamos acima. Se nossas ações são totalmente determinadas pelo nosso inconsciente e se nossas motivações inconscientes são determinadas pelas forças objetivas da dominação, como entender a possibilidade de *múltiplas* vozes dentro de uma mesma sala de aula? Por outro lado, se recorremos só à noção psicanalítica de inconsciente para relativizarmos o determinismo socio-estrutural marxista, como oferecer uma base filosófica que nos permita pensar em tomadas de ação consensual? Ou seja, que nos possibilite pensar mudanças sociais dentro de uma estrutura democrática que contemple essas múltiplas vozes? Esse questionamento nos remete a uma outra concepção de ideologia e de consciência, as quais consideramos fundamentais para a orientação neo-gramsciana de leitura crítica e que discutiremos em mais detalhes na seção que segue.

Uma proposta neo-gramsciana de leitura crítica: Agência e estratégias de resistência.

Podemos dizer que Gramsci (1971) se aproxima de Althusser quando alega que os princípios que legitimam a hegemonia nas sociedades capitalistas modernas atuam em duas esferas distintas: o Estado, onde o poder é exercido principalmente pela força física (exército e polícia); e a sociedade civil, onde o poder se impõe pelo consentimento e adesão ideológica. Essa adesão é obtida através da mediação das

instituições culturais (escola, família, igreja, meios de comunicação em massa, entre outros) que reproduzem as ideologias hegemônicas. No entanto, a análise gramsciana vai além da orientação marxista ortodoxa em duas direções, que vemos como complementares. Primeiro, Gramsci entende que é problemático pensarmos as classes sociais como sendo homogêneas. Ou seja, todas as classes sociais, mesmo as hegemônicas, são constituídas por grupos que compartilham um universo social cheio de contradições e conflitos. Esses conflitos geram lacunas nas malhas do poder e abrem espaços potenciais para a ação e mudança social. Segundo, Gramsci sugere a possibilidade de entendermos o conceito de ideologia de uma forma dialética: tanto uma fonte de dominação, quanto uma ferramenta pedagógica que nos permite questionar os diferentes modos de dominação.

Retomando e expandindo a orientação gramsciana, Giroux (1983) oferece uma redefinição do conceito de ideologia que agrega tanto a noção de limites estruturais quanto da ação humana. Para o autor, ideologia é como um processo ativo, uma parte constitutiva de nossa vida cotidiana, que envolve a produção, o consumo e a representação de significados e comportamentos. Tais processos não podem ser reduzidos nem a consciência, nem a um sistema de práticas, ou mesmo a modos de mistificação. Como produção de significados e comportamento, as ideologias podem distorcer ou iluminar o modo como a realidade social é percebida e vivida. Ou seja, embora as ideologias sejam exercitadas dentro de condições econômicas e políticas que determinam sua influência e efeito, no contexto de sala de aula, como uma ferramenta pedagógica, a reflexão ideológica pode vir a ser um ponto inicial válido para levantar questões sobre os interesses políticos e sociais que subjazem a muitas das pressuposições aceitas como “naturais” por professores e alunos. Ao localizar as ideologias em todos os níveis do pensamento e comportamento humano (esfera do inconsciente; do senso comum; e da consciência crítica) Giroux nos oferece uma melhor explicação para a multiplicidade das vozes que constituem o cotidiano de sala de aula. Em outras palavras, dentro de um universo ideológico mais amplo, as contradições existem tanto dentro

quanto fora do indivíduo. Essas contradições podem refletir necessidades, ideais ou comportamentos que são por natureza emancipatórios ou reprodutores. Assim, para promover resistência e luta, as propostas educacionais deveriam buscar desvelar as contradições que geram as tensões dentro da estrutura da personalidade e também dentro da estrutura social mais ampla. Para favorecer o desenvolvimento de necessidades radicais, tais propostas deveriam estabelecer como meta, a busca e explicitação dos modos de comportamento que historicamente serviram a interesses que limitaram a liberdade humana e dificultaram o acesso de determinados grupos aos bens econômicos e culturais. A crítica ideológica, informada pelo conhecimento histórico, pode ser entendida como um caminho possível para: explicitar a natureza da dominação consciente e inconsciente; e para indicar possibilidades de resistência e luta.

Seguindo as orientações de Giroux, brevemente delineadas acima, gostaríamos de sugerir que uma proposta neo-gramsciana de leitura crítica incorporaria, além de elementos gramscianos propriamente ditos, alguns aspectos positivos do freireanismo e do pós-estruturalismo. Como já discutimos em outro lugar (Busnardo e Braga, 1996), o conceito gramsciano de ideologia e hegemonia, mais flexível e dialético que outras visões marxistas, pode acomodar uma leitura mais “resistente” de Foucault, diferente da leitura neo-althusseriana que facilmente leva a um determinismo pessimista. Nessa visão, o fato do poder permear todas as instâncias da vida social e ser infinitamente mutável, em vez de trazer o desespero e a não-ação, pode nos levar a trocar sonhos apocalípticos da total derrubada da ordem vigente por ideais menos messiânicos: textos e interpretações negociados com outras forças democráticas. Da mesma forma, a crença pós-estruturalista na indeterminação do significado textual (e social) não deve ser sempre encarada como uma simples barreira à tomada de ação consensual, mas como parte de uma estratégia geral que enfatiza a participação de cada sujeito no processo de significação social/textual.

Para demonstrar que este ideal de um pós-estruturalismo crítico já está sendo elaborado em outros lugares, citamos abaixo as palavras de uma professora norte-americana:

. . . ações políticas efetivas serão locais, particularistas e plurais, talvez mesmo contraditórias Novas “frentes” devem ser abertas por toda parte A mudança é constante, quando mudamos nossa perspectiva do aéreo para o “rente ao chão”. Nossas tarefas ficam menos monumentais e globais e mais locais e administráveis. Não é necessário que indivíduos tenham responsabilidade por transformações maciças de uma formação social essencialmente estática – compreensivelmente uma perspectiva amedrontadora Em última análise, não são as teses sobre a indeterminação da significação social do pós-estruturalismo que nos libertam, mas talvez o seu corolário de que essa indeterminação faz de todos nós *agentes* responsáveis por colocá-la ao serviço de fins sociais progressistas (Finke, 1994, p.166. Tradução nossa).

Esta visão essencialmente pluralista do que venham a ser “fins sociais progressistas” contrasta com quando mudamos nossa perspectiva do aéreo para “rente ao chão”. Nossas tarefas ficam menos monumentais e globais, e mais locais e administráveis. Não é mais necessário que indivíduos tenham responsabilidade total por transformações maciças de uma formação social essencialmente estática – compreensivelmente uma perspectiva amedrontadora Em última análise não são as teses sobre noções mais dogmáticas de um “pensamento correto” que teria que ser passado ao aluno durante a *conscientização*—antigo conceito freireano que precisa, talvez, ser submetido a uma análise pos-estruturalista. De fato, certas aplicações da *conscientização* caíram no simplismo, levando alguns à conclusão de que, se o freireanismo não pecava pelo sentimentalismo fácil de “terapia de grupo,” pecava pelo autoritarismo. Entretanto, uma reavaliação da proposta freireana original pode levar a uma maior

apreciação do procedimento dialógico de “dupla direção” que descrevemos acima: a tensão entre a contextualização do aluno e a do professor sugere uma pedagogia verdadeiramente dialética. O freireanismo e o pós-estruturalismo podem, então, contribuir para uma prática neo-gramsciana caracterizada pelo pluralismo e o diálogo. A própria proposta gramsciana original sugere a possibilidade deste desenvolvimento, a partir de sua noção de hegemonia, que permite uma certa negociação em certos pontos da estrutura.

Idealmente, uma leitura “resistente” incluiria tanto o questionamento e desmascaramento da hegemonia, quanto a construção de uma ação política positiva. As pedagogias que se ancoram somente em estratégias de oposição não constituem uma resistência eficaz, uma vez que esquecem a necessidade paralela de identificar aqueles discursos que oferecem opções e esperança—os espaços possíveis de negociação dentro da estrutura. Além disso, considerando a distribuição desigual de poder, a oposição explícita não é sempre possível e pode ser até contra-produtiva. Por estas razões, gostaríamos de sugerir que uma pedagogia crítica de leitura deveria contemplar outros tipos de prática que complementaríamos a leitura oposicional: a leitura negociada e a leitura preferencial.

Tomamos emprestado os termos “preferencial,” “negociada,” e “oposicional” de Fiske (1990), que foi o primeiro a usá-los para identificar estratégias ideológicas de leitura semiótica—especialmente para a leitura de propaganda comercial. Gostaríamos de estender o uso desses termos aos textos verbais e às estratégias que os indivíduos usam para lidar com a hegemonia. Uma parte da leitura crítica deveria incluir a exposição a situações diferentes de leitura (desde situações institucionais a situações de lazer), para capacitar os alunos na identificação de graus diferentes de liberdade de leitura associados a cada situação e para desenvolver flexibilidade no leitor. Nossa análise deste aspecto da leitura crítica nasceu de uma interpretação gramsciana dos três tipos de leitura descritos por Fiske, e se baseia nas noções gramscianas de *agência dentro de estrutura* e *resistência dentro de hegemonia*.

Na concepção gramsciana de hegemonia, como apontamos acima, existem “espaços” abertos na estrutura hegemônica — posições mais progressistas dentro da própria estrutura — com as quais o sujeito agente pode interagir, negociar e se aliar no processo de resistência. A exposição a vários tipos de ideologias e a vários tipos de situações de leitura seria fundamental para que o leitor identificasse, por exemplo, a necessidade da leitura preferencial (aquela favorecida em ambientes institucionais e que envolvem sanção social, por exemplo), ou a possibilidade de negociação ou oposição.

Como poderíamos ajudar o aluno a identificar o “outro” no texto? Gostaríamos de sugerir que um possível passo inicial seria desenvolver, na sala de aula, um processo dialético, que considerasse tanto o peso da materialidade textual quanto a importância de vários tipos de contexto na interpretação e na avaliação das melhores estratégias de resistência. Nesse sentido, teorias dialéticas de leitura, que contemplam um certo equilíbrio texto/leitor, como aquela proposta por Eco (1992) podem fornecer alguma orientação. Em uma prática dialética de leitura, precisa-se também reconhecer que tanto o professor quanto os alunos fazem um trabalho interpretativo importante. Uma parte fundamental da atividade em sala de aula seria o desmascaramento de pressupostos ideológicos – pressupostos dos alunos, do texto e do próprio professor. Interpretações finais, por sua vez, podem ser negociadas ou podem ser preservadas as posições conflitantes. Mas o que não se pode deixar de fazer, ao nosso ver, é alertar os alunos à possível funcionalidade da materialidade textual. Acreditamos que aqueles que ignoram por completo a importância de ensinar língua, organização textual e convenções discursivas estão, indiretamente, incapacitando os seus alunos, deixando invisíveis, a seus olhos, evidências que seriam importantes na interpretação do “outro” textual e a possível identificação do lugar desse “outro” na estrutura vigente.

Nota

- 1 Estamos, neste artigo, empregando o termo “materialidade lingüística do texto” ou, alternativamente, “materialidade textual”, com o sentido de “aspectos lingüísticos e organizacionais do texto” e sem a conotação de “opacidade” associado ao termo pela linha francesa de análise de discurso (ver Orlandi, 1998).

Referências

- Althusser, L. (1969). *For Marx*. New York: Vintage Books.
- Althusser, L. (1971). Ideology and the Ideological State Apparatuses. In *Lenin and Philosophy, and other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Braga, D. B. (1998). Leitura crítica: O lugar do ensino de língua. *Leitura: Teoria e Prática*, 31, 50-55.
- Braga, D. B., & Busnardo, J. (1993). Metacognition and foreign language reading: Fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of Language through text. *Lenguas Modernas*, 20, 129-150.
- Busnardo, J., & Braga, D. B. (1987). Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. In S. J. Savignon & M. S. Berns (Eds). *Initiatives in Communicative Language Teaching* (Vol. 2, p.15-32). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Busnardo, J., & Braga, D. B. (1996). *Language, ideology and the foundations of critique: A look at reading pedagogy in Brazil*. Trabalho apresentado na I Knowledge and Discourse Conference, University of Hong Kong, Hong Kong.
- Clark, R., Fairclough, N., Ivanic, R. & Martin-Jones, M. (1990). Critical language awareness-Part 1: A critical review of three current approaches to language awareness. *Language and Education*, 4 (4), 249-260.
- Coracini, M. J. (1992). O cientista e a noção de sujeito na linguística: Expressão de liberdade ou submissão? In R. Arrojo et al. (Eds.), *O signo desconstruído: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino* (pp. 19-240). Campinas: Pontes Editores.

- Coracini, M. J. (1995). A consciência crítica nos discursos de sala de aula. In *Anais do XXIV Seminário do GEL, Grupo de Estudos Lingüísticos* (pp.122-127). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Eco, U. (1992). In S. Collini (Ed.), *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Finke, L. A. (1994). The pedagogy of the depressed: Feminism, post-structuralism, and pedagogical practice. In D. F. Sadoff & W. E. Cain (Eds.), *Teaching contemporary theory to undergraduates* (pp.155-168). New York: The Modern Language Association of America.
- Fiske, J. (1990). Ideology and meanings. In J. Fiske (Ed.), *Introduction to communication studies*, 2^a ed. (pp.164-188). London: Routledge.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation*. London: MacMillan.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA.: J. T. Bergen Publishers.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from prison notebooks*. (Q. Hou & G. Smith, Ed. & Trad.) New York: International Publishers.
- Kress, G. (1985). Linguistic processes. In *Socio-Cultural Practices*. Burwood, Victoria: Deakin University Press.
- Orlandi, E. (1998). Pêcheux, Michael (1938-1983). In J. L. Mey (Ed), *Concise Encyclopedia of Pragmatics* (Section 2, Biographies, pp. 1067-1068) Amsterdam: Elsevier.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, authenticity*. New York: Longman.