

ORIGINAL ARTICLE

Letramento escolar em aula de língua inglesa: uma proposta pedagógica de leitura crítica

Josimayre Novelli¹, Neiva Maria Jung¹, Elaine de Castro¹

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, PR, Brasil.

RESUMO

O ensino de Língua Estrangeira (LE) na Educação Básica tem como um dos seus objetivos contribuir para a experiência singular do aprendiz de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva (Brasil, 1998), por meio de atividades de leitura e escrita que promovam seu engajamento em práticas sociais variadas e sua formação como cidadão (Schlatter, 2009). Por este viés, apresenta-se uma atividade de leitura para alunos do Ensino Fundamental II, embasada na perspectiva da Leitura Crítica (LC) e no letramento como prática social (Street, 2014). Parte-se da leitura como um processo, propondo realizá-la a partir de etapas (*pre-reading*, *while-reading* e *post-reading*), as quais englobam conhecimento prévio do assunto do texto, compreensão e interpretação textual e o desenvolvimento da criticidade do aluno mediante o texto, respectivamente. Com tal proposta, espera-se reforçar a importância da LC para ampliar a participação do aprendiz em práticas sociais letradas, contribuindo para a formação de um leitor mais crítico e ativo como cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; língua inglesa; letramento escolar; leitura crítica.

School literacy in English language class: a critical reading pedagogical proposal

ABSTRACT

Teaching a Foreign Language (FL) in Basic Education has among one of its goals contributing to the learner's singular experience of building meaning by a discursive basis domain (Brasil, 1998), by means of reading and writing activities that promote his engagement in varied social practices and his formation as a citizen (Schlatter, 2009). This way, it's presented a reading activity to Elementary School students based in Critical Reading (CR) and literacy as social practice (Street, 2014). It is started from reading as a process, proposing steps to achieve it (*pre-reading*, *while-reading* e *post-reading*), which involve previous knowledge of the text issue, text comprehension and interpretation and the development of the learner's criticism through the text, respectively. Considering this proposal, it's expected to emphasize the importance of CR to increase the learners' participation in literate social practices, contributing to the formation of a critical reader and a citizen.

KEYWORDS: Basic Education; English language; school literacy; critical reading.

Corresponding Author:

JOSIMAYRE NOVELLI
<josimayrenovelli@hotmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas em contextos educacionais atuais do Brasil apresenta, em grande parte, práticas pedagógicas centradas em conteúdos e não em usos reais da língua, associados ao cotidiano do aprendiz. Mais especificamente, no ensino de Línguas Estrangeiras¹ (doravante LE), parecem ser muito comuns propostas pedagógicas que tomam como base o conhecimento sistêmico e estrutural da língua. Muito embora tais domínios auxiliem na aprendizagem da LE, sobretudo na compreensão e interpretação textual, estes, muitas vezes, deixam a desejar no que tange à preparação para as práticas sociais por meio do desenvolvimento de competências discursivas e críticas, necessárias à sociedade global (Coradim, 2007).

É pensando assim que vemos o quão passivo nosso aprendiz se encontra quando submetido a práticas escolares que desconsideram seu conhecimento de mundo, suas vivências e sua capacidade de analisar, ponderar e formular opiniões. Tais práticas evidenciam o ensino de LE como um objeto de análise, marcado apenas por conteúdos escolarizados a serem ensinados de modo mecânico (Kleiman, 1989), retomando o modelo autônomo de letramento questionado por Street (2014).

Na busca de uma relação entre o modelo ideológico de letramento proposto por Street (2014) e o conceito de Leitura Crítica (doravante LC), aparece como ponto de convergência a atuação ou participação do leitor em práticas de leitura, ao possibilitar a interação entre sujeitos, texto e contexto, levando-o a se reconhecer, em sua cultura a partir da cultura do outro, identidades e relações de poder presentes nos textos e nas formas de trabalhá-los.

Neste âmbito, temos como objetivo neste artigo apresentar uma prática da leitura para a Educação Básica com vistas à formação da consciência crítica do aprendiz. Para tanto, propomos uma atividade de leitura com base na LC e voltada para séries finais do Ensino Fundamental II, visando a conduzir o aprendiz a identificar e discutir conteúdos temáticos de textos em inglês que circulam socialmente. Mais especificamente propomos atividades de compreensão e interpretação textual, contextualizando e justificando atividades de ordem linguística, discursiva e crítica.

O embasamento teórico dessa proposta foi feito com base em conceitos de letramento, por meio dos estudos de Brian Street (2006, 2014) e Ângela Kleiman (1995), procurando articulá-los com a perspectiva de ensino por meio da LC (Freire, 1981; Scott, 1988/2005; Meuer, 2000; Busnardo & Braga, 2000; Brahim, 2007; Coradim, 2007/2008/2014). Por fim, sugerimos e tecemos algumas considerações a respeito do plano de aula de LC.

Com esta proposta, esperamos contribuir com a visão da disciplina de LE como lugar de ampliação da participação dos alunos em práticas letradas e da formação crítica do aprendiz.

¹ O termo Língua Estrangeira (LE) é adotado neste trabalho por se tratar de uma análise de proposta pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em sala de aula na Educação Básica e, portanto, é o modo como é referida enquanto disciplina e em documentos oficiais que respaldam seu ensino.

2. PARTINDO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Encontra-se, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), respaldo para que o ensino de LE funcione como meio de acesso à informação no mundo moderno, justificando o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) devido ao seu caráter hegemônico, porém mencionando a importância da questão da pluralidade cultural dos países falantes nativos da língua. Ainda, as associações entre a Língua Materna (doravante LM) e a LE constituem este processo, fazendo com que o aprendiz conheça mais de sua própria língua e cultura por meio da interdisciplinaridade e da percepção de outros valores e culturas (Brasil, 1998, p. 37).

Nesta ordem, neste documento, reforça-se que na Educação Básica a LE tenha como foco principal o ensino por meio da leitura em detrimento das demais habilidades.

É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem (Brasil, 1998, p. 19 e 20).

Assim sendo, a leitura em LE caracteriza a experiência do aprendiz com a disciplina e esta contribui para sua percepção da linguagem, tanto em conhecimento sistêmico e textual, quanto em aspectos oriundos de sua vivência como pessoa. Em outras palavras, o ensino de LE por meio da leitura permite desenvolver conhecimentos estruturais que levam à compreensão do gênero textual e, conseqüentemente, de seu conteúdo, mas sem deixar de lado o conhecimento de mundo do aprendiz e sua relação com e a partir daquilo que lhe é proposto por meio do texto.

Ainda nos PCN, a leitura é por vezes associada à construção da cidadania do aprendiz de LE no Ensino Fundamental. A compreensão da linguagem como fenômeno social também aparece como fator determinante no ensino de LE e, para tanto, promover a consciência crítica por meio da leitura colabora com o desenvolvimento do letramento e do conceito de cidadania.

A partir desta visão, surgem inquietações com relação ao letramento. Como já discutido por Vianna et al. (2012), não se aprende letramento na escola, pois tal fato implicaria o conhecimento por completo de tal processo. Então, como ocorre o processo de letramento em contexto escolar, nas aulas de LE? Quais seriam práticas letradas que poderiam promover a formação de um cidadão? Pensando na necessidade de práticas pedagógicas que promovam o letramento, iniciamos a discussão através de alguns conceitos importantes para se chegar ao que sugerimos como prática letrada por meio da LC.

3. NECESSIDADES CONTEMPORÂNEAS DE LETRAMENTO

Um fator a se considerar no ensino de LE é quem é o aprendiz. Com base em Street (1984), a preocupação com o letramento ligado à vida prática do aprendiz já caracterizava uma falha da escola na década em que iniciou seus estudos. Nesse sentido, aliar a escola às necessidades dos aprendizes ainda

é um fator determinante a ser considerado, uma vez que três décadas após a problematização do autor, percebe-se a mesma situação no contexto escolar.

Em estudos sobre a linguagem e superdiversidade, Blommaert e Rampton (2011) questionam a tradição das análises linguísticas na sociedade moderna, a qual tem sido contexto para a emergência desenfreada de tecnologias. Os autores associam a globalização e seus efeitos sociais e culturais ao aumento da diversidade e logo a variedade linguística também acontece, implicando uma revisão do que se concebe hoje por língua e comunicação.

Com a mobilidade social e as misturas de línguas e culturas acontecendo, Moita Lopes (2013) em sua “concepção de língua como rizoma” apresenta uma metáfora sobre a concepção complexa da linguagem em tempos de avanços e migrações associadas à mídia, o que configura uma nova geração de usuários da língua. E esta nova geração de falantes interagindo através da linguagem, configura um novo aprendiz nas escolas.

Para tanto, os estudos sobre letramento vieram a contribuir com o ensino e aprendizagem de línguas, por meio de uma visão ampla da linguagem socialmente produzida e localizada e também de seus usos.

4. PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO

Os estudos sobre letramento se desenvolveram nas últimas três décadas por meio de pesquisas desenvolvidas por autores como Heath (1982), Street (1984, 1993, 2001) e Kleiman (1995). Anteriormente, o conceito de letramento se fundamentava na concepção “letramento” e “iletramento”, que se referiam aos indivíduos alfabetizados e não alfabetizados. Tais divisores reduziam a visão do letramento ao fato da aquisição de leitura e escrita por meio da alfabetização. Neste trabalho, entendemos como letramento a apropriação das práticas de escrita e leitura pelo indivíduo, e deste modo, propomos e analisamos uma atividade didática com base em práticas sociais evidenciadas por meio da habilidade leitora.

Nos trabalhos de Brian Street (1984, 1993, 1995), encontram-se discussões sobre modelos interpretativos de letramento. O autor questionou o modelo autônomo de letramento presente nas pesquisas anteriores a seus estudos, que propunha uma abordagem neutra da linguagem. Tal modelo caracteriza o distanciamento entre a língua e sujeitos, fazendo com que a linguagem seja analisada a partir de sua forma e não de seu conteúdo. Em outras palavras, a língua analisada por meio de usos metalinguísticos, como a lexicalização de textos ou mesmo a objetificação da linguagem, com significados não negociáveis, promovem este distanciamento. Portanto, nas palavras do próprio autor “aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas um processo” (Street, 2014. p. 154).

Em contrapartida, Street apresentou o modelo ideológico, o qual sugere que as práticas letradas sejam vistas como produtos da cultura, história e discursos produzidos em sociedade. O autor definiu o conceito de prática de letramento e sua relação a contextos culturais e sociais específicos. Como considerava toda atividade humana essencialmente social e de interação interpessoal, com o letramento não seria diferente. Assim, o significado das práticas letradas passou a ser associado a relações de poder e ideologia em uma determinada sociedade (Street, 2006).

Até este momento, as pesquisas sobre a linguagem escrita tinham como foco o indivíduo e sua mente, e não se relacionava a linguagem às práticas sociais. Com a virada sociocultural ou os Estudos de Letramento, como ficaram designados no Brasil a partir da obra inaugural de Kleiman (1995), *Os significados do letramento*, foram associados às práticas sociais e culturais aos usos da escrita, e conseqüentemente, esses passaram a ser considerados plurais, heterogêneos e relacionados a estruturas de poder na sociedade.

No Brasil, o termo letramento também foi fortemente relacionado ao conceito de alfabetização. Porém, como afirmou Kleiman (1995), a alfabetização é uma das práticas letradas que pertence ao ambiente escolar, a qual desenvolve algumas habilidades no aprendiz. Ou seja, alfabetizar não define o termo letramento como um todo. A autora definiu os Estudos de Letramento como

[...] uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união de interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (Kleiman, 1995, p. 15).

Embora Street (2014) tenha apontado limitações nos estudos de Freire, com relação ao seu modelo “bancário” de transferência de conhecimentos para o aprendiz, retomo a visão da LC com base em Freire neste trabalho com o intuito de enfatizar uma educação crítica com base na realidade social e cultural do aprendiz. Tais aspectos são considerados na proposta de leitura com base na LC a seguir, uma vez que as práticas letradas estão intimamente relacionadas com determinada sociedade, evidenciando questões de ideologia e poder deste mesmo contexto.

5. O LETRAMENTO ESCOLAR

Primeiramente, ao abordar o letramento escolar, esclarecemos que tal definição é o modo pelo qual associamos o ensino e a aprendizagem de LE escolares a usos e significados do letramento, não querendo sobrepô-lo a outras formas deste processo. Para tanto, tomo como base a associação feita por Street (2014) sobre letramento e pedagogia, que se caracteriza por:

[...] ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das ‘funções’ da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos (Street, 2014. p. 23).

De acordo com o autor, o letramento pedagogizado é reforçado por pais, professores e pela própria escola como um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social a serem julgadas pelo nível de letramento do indivíduo. Embora haja outras formas de letramento que aconteçam fora do ambiente escolar, inclusive em casa, a noção do espaço físico e institucional da escola se sobrepõe e é determinante de regras

entre seus participantes (Street, 2014). Por este viés, o próprio letramento já constitui uma relação de poder, porque invisibiliza práticas sociais e culturais de contato com textos escritos que ocorrem em sua maior parte fora da escola, não sendo necessariamente práticas pedagógicas.

Promover a participação de aprendizes em práticas letradas é papel da educação, e uma das maneiras de se promover isso é ampliando a participação do aprendiz em práticas sociais que envolvam leitura e escrita em LE e LM (Schlatter, 2009). Uma forma de ampliar é proporcionar contato com gêneros do discurso variados, tanto para conhecimento de diferentes propósitos comunicativos, quanto para atentar às condições de produção e recepção do discurso.

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2003), são tipos “relativamente estáveis” de enunciados que estão diretamente ligados através do conteúdo temático e do estilo de linguagem que utilizam em sua composição e que são delimitados pelo campo do discurso em que atuam. Portanto, os gêneros organizam o discurso tomando como base um enunciador e um interlocutor, localizados em um determinado contexto e momento de comunicação.

Nesta ordem, os gêneros discursivos fazem parte das práticas linguísticas das quais o indivíduo participa, de maneira social, sendo construídas socialmente. Implicar um ensino por meio da leitura, então, sugere que o aprendiz necessita ser exposto a estas formas e usos da linguagem no desenvolvimento de seu processo de letramento escolar. Para Soares (1999, apud Schlatter, 2009, p. 12), o letramento permite:

[...] (a) reconhecer a língua estrangeira em um texto escrito ou oral e não virar as costas a esse texto; (b) compreender textos orais e/ou escritos em língua estrangeira em determinadas situações comunicativas; ou (c) interagir (oralmente e/ou por escrito) na língua estrangeira em diferentes situações comunicativas.

Logo, promover a leitura de gêneros escritos diversos em propósito e estilo, visa a familiarizar o aprendiz com práticas linguísticas de diferentes situações comunicativas, capacitando-o a reconhecer e interagir com a LE. Se pensada pelo viés da criticidade, a leitura em LE como prática letrada permite ao aprendiz uma vivência na LE, que deixa de ser limitada ao propósito de estudo dos usos sistêmicos da linguagem e se estende a interação e (re)conhecimento de usos sociais da linguagem, ou seja, passa-se a considerar o modelo ideológico de letramento.

De acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), o ensino de LE, referido como educação linguística, deve garantir ao aprendiz “elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites” (RS, 2009, p. 134-135). Assim, ao ofertar atividades de leitura e escrita em uma LE, o aprendiz é exposto não somente a uma situação comunicativa, mas é apresentado a outras práticas sociais. Ainda no documento, a importância de tal prática ser motivadora e bem-sucedida é apontada como necessária, para que o aprendiz não vire as costas para a diversidade.

6. A LEITURA CRÍTICA

Ao pensar o ensino de LE por meio de uma leitura que desenvolva a criticidade, faz-se necessário considerar de antemão aspectos além do texto. Conforme Meurer (2000) afirmou, o processo de leitura deve ser visto a partir de sua abrangência social e não se ater somente a sua dimensão cognitiva, ou seja, é necessário promover no aprendiz o interesse por questionar e desconfiar daquilo que lê. Tal concepção de problematização do texto é também defendida por Freire (1987), que associa essa prática de ensino a desafios, os quais levam o aprendiz a se desenvolver criticamente, “como ser no mundo e com o mundo”.

Corroborando com esta visão de leitura como desafiadora, Brahim (2007) sugere que a leitura transpasse o nível de compreensão de informações textuais, que ocorre tradicionalmente no ensino de LE atualmente. Para a autora, a leitura deve ser desenvolvida ao ponto de se enxergar as ideologias presentes no texto, o que conseqüentemente tornaria os leitores mais ativos e críticos.

Logo, a LC promove no aprendiz a capacidade de questionar e contestar as ideias presentes nos textos, podendo-se pensar a LC como empoderadora, uma vez que faz com que o leitor desenvolva sua criticidade e não simplesmente aceite as ideias dos autores, embora tal prática de leitura se volte a aspectos relacionados ao texto, nos níveis de interpretação e discussão (Coradim, 2008). Ainda, ao defender a LC como meio de argumentação textual, Scott (1988/2005) aponta que ao se propor um trabalho por meio da LC, é fundamental considerar primeiramente processos para o desenvolvimento de técnicas para lidar com tal modalidade de leitura.

Por outro lado, para contribuir tanto com as habilidades linguísticas, quanto na capacidade reflexiva e crítica, as autoras Busnardo e Braga (2000) enfatizam o ensino de LE por meio de um trabalho simultâneo entre reflexão crítica e linguística. Nos estudos das autoras, a importância da reflexão crítica, sobretudo em aspectos culturais, é apontada como fundamental no ensino de LI, devido ao caráter hegemônico da cultura dos países falantes nativos, como supracitado com relação aos PCN. Portanto, refletir sobre a cultura por meio da linguagem permite evitar que discursos de dominação e submissão sejam recebidos passivamente pelo leitor (Busnardo; Braga, 2000).

Nesta ordem, quanto ao leitor crítico, sua formação necessita de um enfoque no desenvolvimento de sua capacidade de questionar, ser autônomo e ativo com relação ao texto (Wallace, 1998 apud Brahim, 2007). E ainda o papel do professor nesta pedagogia, seria de orientar e conscientizar o aprendiz das ideologias presentes no texto e se aliar a outros discursos, além de ensinar a LE com a qual trabalha (Brahim, 2007).

7. UMA PROPOSTA DE LEITURA CRÍTICA

Partindo dos pressupostos teóricos apresentados nas seções anteriores, apresentamos uma atividade de leitura com enfoque no desenvolvimento de LC, por meio da linguagem escrita com base em gênero textual quadrinho, além de contar com o suporte de outro gênero também envolvendo linguagem não verbal em sua interpretação, a propaganda.

A proposta de LC a seguir, abordando o tema “*Cigarette Smoking*”, tem como objetivo inicial levar o aprendiz a identificar seu conteúdo temático, bem como associá-lo a seu conhecimento prévio, seguido pela compreensão e interpretação textual de “quadrinho” (Anexo I) e, por fim, discussão sobre tal conteúdo.

Os gêneros discursivos escolhidos tomam como base a faixa etária para qual a aula é direcionada, no caso, os anos finais do Ensino Fundamental II. Esta escolha se pauta no fato de que nesta etapa o aprendiz já possui conhecimentos linguísticos e tem desenvolvido competências e habilidades requeridas para a leitura nos anos anteriores deste mesmo período escolar.

Com relação ao desenvolvimento das atividades, essas se encontram divididas em três etapas com base em modelos de atividades de leitura em LE apresentados por Schlatter (2009) e Coradim (2014), autoras supracitadas. As três etapas consistem em atividades *pre-reading*, *while-reading* e *post-reading*, conforme o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1. Etapas da Atividade de Leitura Crítica.

Pre-reading	(Contextualização com fontes exteriores ao texto [Fig. 1 e 2]) <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>What's the kind of drug showed in the pictures?</i> 2. <i>Have you already had any contact with this drug?</i> 3. <i>Where were these images published?</i> 4. <i>Who is the target audience to these pictures? What's their intention?</i> 5. <i>Do you know anyone who uses it with frequency? Who?</i> 6. <i>What are the possible health consequences of this habit?</i>
	(Atividade realizada a partir da leitura do quadrinho [Fig. 3]) <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>What is the text genre presented? What are its characteristics?</i> 2. <i>Where and when was this text published? Who is its author?</i> 3. <i>What is the main point in the text?</i> 4. <i>What is the relation between the text and the images presented before?</i>
While reading	(Atividades realizadas por meio da leitura do quadrinho [Fig. 3]) <u>Read the text to perform the following activities.</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>True or false?</u> A. () <i>The condition to smoke is to reach the cigarettes.</i> B. () <i>Calvin believes that smoking now will prepare him to smoke when he becomes 18.</i> C. () <i>The cigarettes belonged to Calvin's father.</i> D. () <i>Calvin's mother doesn't impose conditions to Calvin smoking.</i> E. () <i>Hobbes gets surprised by the mother's permission.</i> F. () <i>Calvin's mother just allowed him to smoke to give him a lesson.</i> G. () <i>Calvin doesn't learn any lesson smoking.</i> 2. <u>Read the text and discuss these questions with a partner.</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Why is Calvin careful about smoking cigarettes? Do you agree with this measure?</i> 2. <i>How does Calvin's mother react to the request of her son?</i> 3. <i>How does Calvin feel when he is allowed to smoke by his mother?</i> 4. <i>How does Calvin feel after smoking the cigarette?</i> 5. <i>According to Calvin, what is the lesson learned with his attitude?</i>
Post-reading	(Atividade realizada após leitura, interpretação e discussão do texto.) <u>A partir da leitura e discussões, responda às questões em Português.</u> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)? 2. Para quem este texto é direcionado? 3. Como você julga a atitude da mãe de Calvin ao permitir que o filho utilizasse cigarros? 4. De acordo com a mãe de Calvin, qual a lição aprendida pelo filho? 5. Você acha que essa atitude pode contribuir para que Calvin não se interesse mais por cigarros? Como? 6. Por que você acha que adolescentes se interessam por cigarros? 7. Você concorda com a atitude destes adolescentes? Por quê? 8. Quais as consequências do hábito de fumar nesta idade? 9. Como você acha que os pais podem agir para evitar tal interesse?



Figura 1. Propaganda Live Fit. Cigarette Smoking.
Disponível em: <<http://curiousmindbox.com/wp-content/uploads/2015/05/Interesting-Facts-About-Cigarette-Smoking.jpg>>.
Acesso em: 8 jun. 2017.

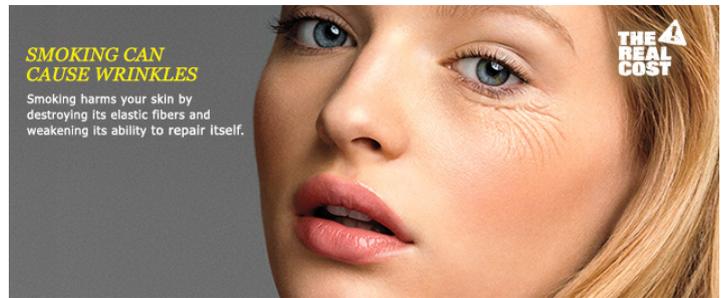


Figura 2. Propaganda The Real Cost. Cigarette Smoking.
Disponível em: <http://cdn.cnsnews.com/images/aaa2_1102.jpg>.
Acesso em: 8 jun. 2017.

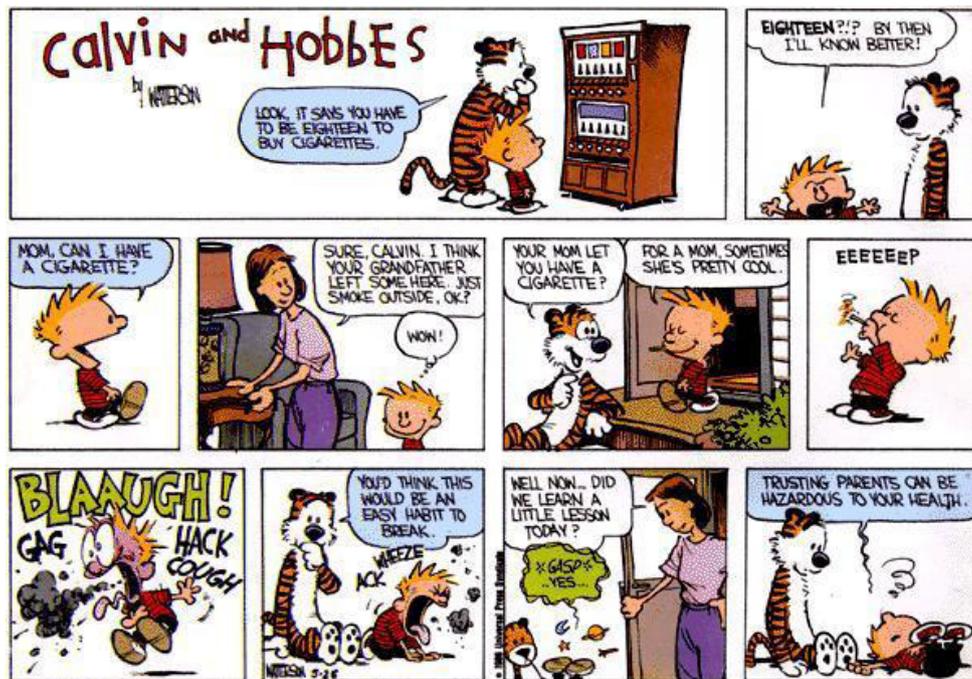


Figura 3. Quadrinho Calvin and Hobbes.
Disponível em: <<http://www.progressiveboink.com/2012/4/21/2912173/calvinhobbes>>.
Acesso em: 24 Mar. 2017.

7.1 Pre-reading Activity

Na etapa inicial de engajamento do aprendiz, foram utilizadas imagens (Fig. 1 e 2) como contextualização, visando a ativar o conhecimento prévio do aprendiz sobre o tema. Ao realizar questionamentos sobre a mensagem presente em cada imagem, espera-se que o aprendiz seja levado automaticamente ao tema, sem que para isso precise realizar uma leitura aprofundada do assunto. Ainda, os gêneros associados às imagens permitem uma leitura de fácil acesso por meio de uma compreensão visual rápida.

Com relação aos questionamentos, estes permitem uma interação entre o aprendiz com as imagens e até mesmo com outros aprendizes realizando a atividade no mesmo contexto. Por serem feitos em LI, os questionamentos ativam o conhecimento linguístico da LE, pois já exigem interpretação não somente a partir dos textos, como também em questões na própria LE.

7.2 *While-reading Activity*

Nesta etapa, são sugeridas atividades de leitura mais voltadas ao conteúdo do texto em termos linguísticos e estruturais. Desta maneira, são propostas atividades de compreensão de informações e interpretação da linguagem verbal presente no gênero textual, as quais permitem que possíveis dificuldades comuns na aula de LI, como o vocabulário desconhecido ou interpretação de orações como um todo, possam ser resolvidas antes de se discutir o tema abordado.

O *while-reading* pode ser visto como um momento no qual aspectos linguístico-textuais podem ser discutidos, como sugerido por Busnardo e Braga (2000). Porém, para não se tornar uma atividade de gramática, a análise de tais aspectos precisa ser relacionada aos usos no contexto em que se empregam – no quadrinho, no caso – e não na estrutura por si. Ainda nesta ordem, o papel da LE é importante para promover a interpretação e reforçar a aprendizagem de estratégias de leitura na própria LE.

7.3 *Post-reading Activity*

Esta etapa caracteriza o ápice da atividade de leitura. É neste momento que a LC se concretiza, embora seja esperado que durante as outras etapas fragmentos de criticidade já tenham emergido na interação do aprendiz com o texto. Como o próprio nome sugere, o *post-reading* acontece após a familiarização com o tema, compreensão linguístico-discursiva dos textos e questões de produção e veiculação dos gêneros.

Mais do que um trabalho com a LI, o *post-reading* caracteriza um momento de interação e produção linguística, na qual o texto serviu como uma base temática, uma ferramenta em LE para compreensão de algo além da estrutura e linguagem, e, para tanto, os questionamentos passam a ser em LM. Espera-se com esta etapa de leitura, elencar discursos mediante ao que se sabia sobre o tema e, nessa formulação de opiniões, por meio da interação em sala de aula, conhecer outras formas de se pensar e (re)conhecer esse tema. É nesse âmbito que muitas outras vivências acontecem no contexto escolar e saberes surgem, como ouvir o outro, aceitar as opiniões do outro, colocar a opinião própria para o outro.

É com este olhar que a LC nas aulas de LE pode promover o letramento, por ser um processo que engloba diferentes momentos de interação do aprendiz com o texto e por ampliar a visão de texto além de um depósito de conteúdo, no qual se busque somente decodificar informações para sua compreensão. Por meio da LC é possível, portanto, desenvolver uma prática letrada voltada para questões presentes no texto, sem se limitar ao próprio texto.

8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com este estudo, buscamos embasamento teórico para desenvolver prática pedagógica que possa promover o letramento crítico nas aulas de LE. Mais do que contemplar o discurso dos PCN para contribuir com a formação de um cidadão e leitor crítico, o ensino de LE, por meio da leitura sob uma

perspectiva crítica, traz implicações para o que temos hoje como metodologia de ensino de línguas.

Propor uma atividade de LC com foco em aspectos anteriores e posteriores ao texto, acaba por contestar a visão do ensino de LE por meio de gêneros discursivos sob o enfoque linguístico sistêmico, como questionado por Street (2014). Neste âmbito, reforçamos a necessidade de se chegar ao nível crítico de leitura ao adotar tal opção metodológica, uma vez que a LC implica o abandono de práticas descontextualizadas e clama por uma visão de língua como um produto social, construído de maneira histórica e cultural.

Ainda que discutir temas advindos de um texto, aqui relacionado aos gêneros discursivos abordados na Educação Básica, seja uma medida de proporção pequena na formação de leitores críticos, é fundamental que a LC em seu processo de construção seja inserida no ensino de LE. Ao contrário, permaneceremos com práticas que não fazem jus ao aprendiz como ser atuante de sua realidade e, assim, daremos continuidade ao modelo autônomo de letramento, sem nos arriscarmos a dar espaço à realidade que permeia o contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, Mikhail. 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Blommaert, Jan & Rampton, Ben. 2011. Language and Superdiversity. *Diversities*, 13(2).
- Brasil. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.
- Busnardo, Joanne & Braga, Denise Bertolli. 2000. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro, A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies* (Florianópolis), 38, p. 91-114.
- Coradim, Josimayre Novelli. 2007. *Leitura crítica em língua inglesa*. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Coradim, Josimayre Novelli. 2008. *Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou(im)possibilidades?* 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Coradim, Josimayre Novelli. 2014. Ensino de Língua Inglesa e Letramento Crítico: Uma Proposta Didática de Leitura e Produção Escrita. In M. S. El Kadri, T. P. Passoni, & R. Gamero (Orgs.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica* (Vol. 7, p. 99-124). Campinas, SP. Editora Pontes.
- Corrêa, Manoel Luiz Gonçalves. 2011. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN* [Eletrônico], n. esp., p. 333-356. 2ª parte.
- Brahim, Adriana Cristina S. de Mattos. 2007. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X* [s.l.].
- Rio Grande do Sul. 2009. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias* (Vol. 1). Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP.
- Freire, Paulo. 1981. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. 2000. *A importância do ato de ler – em três artigos que se complementam* (39ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Freire, Paulo & Horton, M. 2003. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social* (2ª ed.). Petrópolis. RJ: Vozes.
- Kleiman, Angela B. 1989. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Pontes.
- Kleiman, Angela B. 1995. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In Angela B. Kleiman (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (p. 15-61). Campinas: Mercado de Letras.
- Meurer, José Luiz. 2000. O Trabalho de Leitura Crítica: Recompondo Representações, Relações e Identidades Sociais. *Ilha do Desterro*. Florianópolis: Editora da UFSC. p. 155-171.
- Moita Lopes, Luiz Paulo. 2013. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In L. P. Moita Lopes (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico* (p. 101-119). São Paulo: Parábola Editorial.
- Schlatter, Margarete. 2009. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, 7(1), p. 11-23.
- Scott, M. 1988/2005. Critical Reading needn't be left out. [*The ESPecialist*, 9(1/2), p. 123-137]. In M. A. A. Celani et al. (Org.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection* (p. 123-142). Campinas: Mercado das Letras.
- Street, Brian. 2014. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial.
- Street, Brian. 2006. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filol. lingüíst. port.*, 8, p. 465-488.
- Vianna, C. A. et al. 2012. *Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre o letramento acadêmico e o letramento do professor*. Trabalho de conclusão (Introdução aos Estudos do Letramento). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Profa. Dra. Roxane Rojo). mimeo.

Submetido: 04/06/2018
Aceito: 23/07/2018