

Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura

Critical literacy and the teaching of English: fostering critical sense and citizenship in reading classes

Flávia Matias Silva*

RESUMO: Este artigo é um recorte da proposta desenvolvida em dissertação de mestrado, cujo título é *O papel do ensino de língua inglesa na formação do leitor/cidadão crítico: leitura e letramentos no contexto escolar*, defendida na Universidade Federal Fluminense em 08 de dezembro de 2015. A pesquisa desenvolvida na dissertação objetivou investigar o papel do letramento crítico (DUBOC, 2014; JORDÃO, 2013, 2014; LANKSHEAR; McLAREN, 2013; TÍLIO, 2012, 2015) e do conhecimento local (KUMARAVADIVELU, 2006) em um processo de implementação das atividades de leitura das quatro primeiras unidades do livro *Alive high: inglês, 3º ano: Ensino Médio*. Todavia, no presente estudo, analisamos a segunda unidade, objetivando, assim, ilustrar de forma mais sucinta o trabalho desenvolvido na dissertação. Cabe também salientar que a análise do processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa ocorreu em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio – Regular de uma escola estadual localizada no município de São Gonçalo/RJ. No que tange aos resultados dessa análise, eles mostraram que o texto da segunda unidade e suas respectivas atividades de leitura podem fomentar práticas crítico-reflexivas e, por conseguinte, viabilizar a formação de leitores/cidadãos críticos. Contudo, para que esse objetivo seja alcançado, o professor precisa estar ciente da importância do papel do conhecimento local e do seu próprio papel de mediador no desenvolvimento e/ou da adaptação dessas atividades pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento crítico. Língua inglesa. Conhecimento local. Ensino de leitura.

ABSTRACT: This article is a shortened version of a master's dissertation entitled *The role of English language teaching in the development of critical readers/citizens: literacies and reading in the school context*, which was defended on 8th December, 2015 at the Fluminense Federal University. The purpose of this study was to examine the role of critical literacy (DUBOC, 2014; JORDÃO, 2013, 2014; LANKSHEAR; McLAREN, 1993; TÍLIO, 2012, 2015) and local knowledge (KUMARAVADIVELU, 2006) during the implementation of reading activities presented by the first four units of the book *Alive high: English, 3rd year: high school*. However, this article focuses its analysis on the second unit of the book in order to briefly illustrate the study. It is important to point out that the analysis of the teaching and learning processes of reading occurred in two classes of the 3rd year of a public High School located in São Gonçalo/RJ. In relation to the results, they showed that the text of the second unit and its reading activities may foster social, discursive, critical and reflexive practices and, therefore, enable the development of critical readers and citizens. Nonetheless, to accomplish this goal, the teacher needs to be aware of the importance of local knowledge as well as of their role as mediators in the development and/or adaptation of the educational activities.

KEYWORDS: Critical literacy. English Language. Local knowledge. Teaching of reading.

* Doutoranda em Estudos de Língua pela Universidade Federal Fluminense.

1 Introdução

O presente estudo é um recorte da proposta desenvolvida em dissertação de mestrado, defendida em 2015, que consistiu em analisar como o ensino de leitura em língua inglesa, implementado à luz da inter-relação entre o letramento crítico e o conhecimento local (KUMARAVADIVELU, 2006), pode desenvolver a reflexão e criticidade em alunos do último ano do curso de Formação Geral (Ensino Médio – Regular) de uma escola pública. A escola em questão é o *Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) - Brizolão 410 - Patrícia Rendler Galvão - Pagu*, que fica localizado no bairro de Santa Isabel, em São Gonçalo, Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Por ser um recorte de pesquisa, este artigo analisa o processo de implementação das atividades de leitura da seção *Beyond the lines...* de uma unidade do livro didático *Alive high: inglês, 3º ano: Ensino Médio*. Cabe também ressaltar que a opção pelo volume do 3º ano da coleção *Alive high: inglês* justifica-se pelo fato de o livro analisado prometer o desenvolvimento do letramento crítico por meio de suas atividades de leitura. Corroborando essa afirmação, a análise apresentada pelo *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio* também destaca que as atividades de leitura propostas na seção *Beyond the lines...* desse livro didático são comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica. (BRASIL, 2014, p. 39)

Quanto à investigação sobre o papel do conhecimento local (KUMARAVADIVELU, 2006) no desenvolvimento da reflexão e da criticidade dos alunos, é importante ressaltar que ele tem como fundamento a pedagogia pós-método. Nessa perspectiva, “o trabalho pedagógico não é moldado por um ou por outro método, mas sim referenciado por princípios gerais compartilhados pela comunidade escolar [...]” (JORDÃO, 2014, p. 205).

2 Letramento crítico: algumas premissas e sua relação com o ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira

O conceito de letramento surgiu no Brasil no final do século XX, como um termo usado em referência a práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas, ou seja, práticas que não privilegiavam somente um entendimento superficial do texto. De acordo com Coradim (2014, p. 104), o conceito de letramento deu origem a diversos outros conceitos tanto técnicos quanto relacionados à transposição didática. Dentre esses desdobramentos, figuram o

letramento visual, o digital, o multicultural e o crítico, que, por sua vez, compartilham o intuito de caracterizar o ensino de leitura além de uma mera prática de decodificação.

No tocante ao letramento crítico (doravante LC), ele teve origem nos anos 1960, a partir de contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia crítica freireana (FREEBODY; MUSPRATT et al. 2008 & 1997 *apud* DUBOC, 2014, p. 219). Portanto, o LC é uma visão que está voltada a práticas com diversos textos de forma interativa e engajada, promovendo, assim, o desenvolvimento do senso de cidadania e o enfoque da linguagem enquanto prática social e discursiva.

Ademais, de acordo com Vetter (2008, p. 110 *apud* MATTOS, 2014), o letramento crítico associado à educação para a cidadania promove a conscientização dos educandos, empoderando-os para tornarem-se cidadãos críticos e proativos. Corroborando essa questão, Wenger (1998 *apud* MATTOS, 2014, p. 173) destaca que a educação para a cidadania é muito mais que formadora, ela é transformadora. Enquanto a educação visa à transformação do indivíduo, a educação para a cidadania apresenta uma visão mais abrangente e democrática, pois visa à transformação de grupos sociais através da participação ativa dos indivíduos.

Cabe também sublinhar que por meio do LC, uma perspectiva simplista acerca de uma questão nunca é adotada, haja vista que a problematização sempre gera maior reflexão. De acordo com Duboc (2014, p. 221), o exercício de crítica não deve estar voltado à construção de informações, mas sim, à problematização dos sentidos que, por sua vez, mostra ao leitor a própria natureza social da linguagem e do conhecimento.

Nesse sentido, importantes pilares do LC, tais como “a contextualização, a subjetividade e a heterogeneidade” (GEE, 2004; KALANTZIS et al., 2005; KALANTZIS; COPE, 2008; MENEZES DE SOUZA, 2011 *apud* DUBOC, 2014) precisam ser desenvolvidos em sala de aula. Ainda segundo Duboc (2014, p. 227), independentemente do formato de implementação, o trabalho de LC deve se apoiar nesses pilares, pois eles promovem a ressignificação do modelo curricular, que por óticas tradicionais geralmente difunde conteúdos descontextualizados, homogêneos, objetivos e únicos.

Quanto a sua implementação, a visão que promove o LC não estabelece uma lista de métodos ou ações que devam funcionar da mesma maneira em todos os contextos. Nesse sentido, o professor tem autonomia para desenvolver suas práticas e transformá-las. Existe, de fato, um incentivo ao desenvolvimento da consciência crítica do professor e do aluno, fazendo

com que eles adotem um comportamento proativo em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Deve-se também salientar que apesar de não seguir modelos predeterminados, o LC apresenta princípios norteadores, haja vista que seu “exercício deverá se pautar em aspectos fundamentais como a contextualização, a heterogeneidade, a subjetividade, a multiplicidade de sentidos.” (DUBOC, 2014, p. 227) Corroborando essa afirmação, Luke (2007 *apud* JORDÃO, 2014, p. 204) estabelece uma analogia entre o letramento crítico e uma igreja aberta. Igreja, porque o LC é baseado em pressupostos específicos com base em uma visão crítico-reflexiva de mundo, de educação e de língua; e aberta, porque ele é receptivo a diferentes maneiras de desenvolver esses pressupostos nas práticas educacionais. Além disso, essa abertura possibilita que os participantes dessa “igreja” sejam narradores e construtores de histórias sobre o mundo a partir de uma reflexividade e de referenciais específicos, culturalmente marcados e ideologicamente situados.

Quanto ao tratamento dado à leitura em língua estrangeira por meio do LC, Edmundo (2013) assinala que

Ler não é simplesmente extrair sentidos dados em um determinado texto, mas construir sentidos no ato de leitura [...]. A leitura no ensino por LC contrapõe-se, portanto, à perspectiva de leitura tradicional, cujo objetivo educacional é promover a compreensão do mundo partindo do pressuposto de que haveria uma realidade fora do sujeito, a qual poderia ser alcançada por meio da língua. (EDMUNDO, 2013, p.76)

É importante ressaltar que o “LC não despreza o trabalho com leitura que envolva reconhecimento, decodificação e compreensão, mas o estende à interpretação e transposição social, de forma a fazer da atividade de leitura realmente uma prática social.” (TÍLIO, 2012, p. 1004)

Ainda segundo Tílio (2012, p. 1004, 1005), os pressupostos do LC estabelecem que o conhecimento é ideológico, uma vez que se baseia em regras discursivas de cada comunidade. Já a realidade não pode ser capturada pela linguagem, devendo ser compreendida em seu contexto localizado. No tocante ao significado, este é sempre múltiplo, negociável e contestado e (re/co)construído cultural e historicamente.

Decerto, ter o letramento crítico como visão de ensino de leitura é torná-la menos conteudista, pois o texto não é um mero pretexto para ensinar gramática e vocabulário. Tal enfoque é também central em Rojo (2009, p. 120), visto que ela defende uma concepção de

ensino de leitura sob um viés discursivo, em que o texto tem seu espaço histórico e ideológico e o leitor tem liberdade de desvelar seus efeitos de sentido.

Em relação à multiplicidade de sentidos criados ao longo da leitura, o professor precisa perceber esse fato como algo positivo dentro e fora de aula. Ou seja, a tradição de impor um sentido único ao texto, geralmente derivado de um contexto hierárquico, onde as respostas e ideias produzidas pelos alunos obrigatoriamente devem ser condizentes com as do professor, não se alinha às propostas do LC.

Em linhas gerais, o LC propõe uma visão de ensino de leitura menos tradicional. Contudo, isso não significa que a concepção de texto enquanto discurso indique que aspectos linguísticos serão descartados. Como foi discutido anteriormente, o letramento crítico não rejeita o processo de decodificação, uma vez que reconhece a sua importância no processo de leitura. Ele, na verdade, transcende-a.

Dessa forma, os sentidos não são simplesmente extraídos do texto, mas sim, co-construídos por meio das interações entre os sujeitos e das interações dos sujeitos com o mundo. O leitor situado de maneira histórica e social confere ao texto os sentidos no momento da leitura, e estes são múltiplos, pois refletem as diferentes facetas desse sujeito ideológico.

3 A inter-relação entre conhecimento local, pós-método e letramento crítico

Em um contexto de globalização e discursos neocoloniais, o conhecimento local (KUMARAVADIVELU, 2006) é geralmente caracterizado por suas particularidades, enquanto o conhecimento global é universalizado. Ou seja, o “conhecimento local refere-se às ‘maneiras de saber pelas quais as pessoas negociam seus próprios termos que estão tipicamente fora das fronteiras dos paradigmas aceitáveis ou dominantes’, fundamentados pela familiaridade pessoal e derivado de experiência vivida” (NORTON, 2010, *apud* MACIEL, 2013, p. 242).

A despeito de vivermos em um contexto híbrido, sofremos ainda uma forte influência do chamado mundo ocidental. Assim, as salas de aula, por meio de seus materiais didáticos, teorias e práticas pedagógicas, muitas vezes reproduzem e disseminam ideologias hegemônicas de maneira impositiva.

Em face dessa predominância do conhecimento global na esfera escolar, faz-se necessário também o desenvolvimento de práticas que valorizem a pluralidade e legitimem identidades, códigos e práticas pedagógicas das comunidades locais. Nessa direção, o espaço de práticas sociais voltado à reflexão que o LC gera coaduna-se à pedagogia pós-método

(KUMARAVADIVELU, 2006), cujas premissas apontam para a valorização do conhecimento local e, por conseguinte, para a realização de práticas pedagógicas norteadas pela experiência e vivência de professores e alunos. Como bem assinala Jordão (2014),

A “igreja aberta” do LC permite que cada espaço local determine seus procedimentos, sua metodologia, suas práticas de letramento – não existe um método específico, um receituário, um conjunto de procedimentos recomendado pelo LC: essa visão de mundo funda-se ao profundo respeito aos conhecimentos locais e, portanto adentra a perspectiva do pós-método, uma perspectiva em que trabalho pedagógico não é moldado por um ou por outro método, mas sim referenciado por princípios gerais compartilhados pela comunidade escolar [...]. (JORDÃO, 2014, p. 205)

A pedagogia pós-método apresenta-se como um sistema tridimensional, assentado em três parâmetros, a saber: o parâmetro da particularidade, o parâmetro da praticidade e o parâmetro da possibilidade.

O parâmetro da particularidade preconiza a reflexão crítica do professor sobre seu contexto. Nesse sentido, o professor deve estar atento ao papel do conhecimento local na identificação e solução de problemas, assim como ao desenvolvimento de práticas condizentes com o contexto do qual ele faz parte. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 544).

Como salienta Kumaravadivelu (2006, p. 172), esse parâmetro promove o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das condições locais de ensino-aprendizagem, bem como permite que professores, individualmente ou coletivamente, observem e avaliem suas práticas com vistas ao seu aprimoramento.

Quanto ao parâmetro da praticidade, ele enfoca a relação entre teoria e prática, e enfatiza a autonomia do professor no desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Conforme Kumaravadivelu (2006, p. 173), o professor precisa promover práticas pedagógicas que reflitam o seu contexto e cotidiano e, por conseguinte, teorizar sua prática, assim como exercer aquilo que ele teorizou. Dessa forma, as teorias geradas pelos próprios professores são valorizadas a partir de suas práticas.

Já o parâmetro da possibilidade deriva principalmente da pedagogia crítica freireana, que incentiva alunos e professores a refletirem criticamente acerca de suas condições históricas e sociais. Nesse sentido, as experiências de professores e alunos, cuja base é o seu próprio contexto sociocultural e histórico, possibilitam que eles se apropriem da língua inglesa e a utilizem de acordo com os seus próprios valores e visões (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 544). Dessa forma, a realidade de professores e alunos é respeitada.

Retomando o parâmetro da particularidade, KUMARAVADIVELU (2006, p. 171) destaca que o conhecimento local é gerado a partir das próprias exigências e vivências locais. Portanto, as experiências trazidas por professores e alunos para a sala de aula podem ressignificar todo o processo de ensino-aprendizagem:

As experiências que os participantes trazem para o contexto pedagógico são moldadas, não somente por aquilo que vivenciam em sala de aula, mas também pelo contexto social, econômico e político do qual eles fazem parte. Essas experiências têm o potencial de alterar naturalmente e inesperadamente os objetivos e atividades desenvolvidas por aqueles que elaboram diretrizes, currículos ou livros didáticos. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 174, tradução nossa)¹

Tendo como base o conhecimento local, a pedagogia pós-método promove o empoderamento de professores com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 549). É um conceito que fomenta a reestruturação e reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas promovidas no contexto escolar. Sob o viés da pedagogia pós-método, qualquer programa de estudo, que, por sua vez, apresente objetivos específicos dentro de um determinado contexto institucional e sociocultural, precisa estar sensível às peculiaridades de determinado grupo de professores que ensina a determinado grupo de alunos.

Acerca da singularidade de cada contexto escolar, Coughlan e Duff (1994, p. 174 *apud* SILVA, 2009) salientam que

[...] cada comunidade de aprendizagem é única no sentido vygotskiano, em que o conhecimento se constrói mediante interações entre os participantes de cada grupo. A imutabilidade do livro didático e, conseqüentemente a segurança supostamente suprida por ele são simplesmente um construto inexistente, pois cada sala de aula que utilizar determinado livro poderá obter resultados diferentes. Ou ainda, o mesmo livro didático utilizado na mesma comunidade de aprendizagem em épocas diversas pode apresentar resultados também diferentes.

Sendo assim, nenhum livro didático elaborado a nível nacional, por exemplo, dará conta plenamente das nuances geradas pelo conhecimento cultural situado, haja vista que a singularidade de cada contexto escolar exerce uma determinada influência sob seu uso.

¹ Citação na versão original: “The experiences participants bring to the pedagogical setting are shaped, not just by what they experience in the classroom, but also by a broader social, economic, and political environment in which they grow up. These experiences have the potential to alter classroom aims and activities in ways unintended and unexpected by policy planners or curriculum designers or textbook producers.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 174)

Deve-se destacar também que sob o viés do LC, o professor não está impedido de cumprir com os objetivos linguísticos propostos pelo livro didático. No entanto, ele precisa mostrar aos alunos que aqueles saberes trazidos no livro didático não são absolutos e estáveis, mas constituem uma perspectiva, que pode sofrer alterações a depender de quem o responde. (DUBOC, 2014, p. 220, 221)

4 Metodologia de pesquisa

Os instrumentos utilizados para a geração de dados para este artigo focalizaram a análise das atividades de leitura da segunda unidade do livro didático e dos desdobramentos gerados pelo conhecimento local durante a implementação do quadro *Beyond the lines...* da seção *Let's read!* em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio - Regular do curso de Formação Geral do turno da manhã no *CIEP Brizolão 410 - Patrícia Rendler Galvão - Pagu*.

Os alunos participantes da pesquisa pertenciam às turmas 3001 e 3002. Ambas as turmas eram compostas por jovens que moravam nas adjacências da escola e suas idades variavam entre 16 e 18 anos. Grande parte desses alunos estudava no *CIEP Brizolão 410* há mais de dois anos, ou seja, eles iniciaram e concluirão o Ensino Médio na mesma escola.

Outro fato relevante é que a maioria somente estudava a língua inglesa na escola. Poucos alunos a estudaram anteriormente em escolas de idioma. Consequentemente, todo o conhecimento sobre a língua inglesa foi adquirido por eles na escola ou nas práticas sociais diárias, tais como ouvir músicas e assistir a filmes ou a vídeos em inglês.

Com base nesse breve panorama, constatamos que os alunos de ambas as turmas apresentavam nível básico de proficiência em língua inglesa; contudo, esse fato não pôde constituir-se como um obstáculo para o desenvolvimento de um trabalho de viés crítico com textos autênticos, uma vez que a proposta de ensino de leitura adotada nesta pesquisa visou minimizar os problemas de ordem linguística, além de incentivar o desenvolvimento do senso crítico dentro e fora de sala de aula.

Cabe também salientar que as turmas do último ano do Ensino Médio (turmas 3001 e 3002) foram escolhidas para fazer parte deste estudo pelo fato de serem majoritariamente compostas por alunos que demonstraram uma postura mais receptiva à implementação de um trabalho que contemplou o desenvolvimento da reflexão crítica.

Todavia, a implementação de atividades de leitura voltadas ao desenvolvimento da criticidade em turmas com perfis considerados mais amadurecidos não implica o descarte desse

tipo de prática desde o início da educação básica. Segundo Tílio (2012, p. 1007), é natural esperar que trabalhos de leitura em língua estrangeira que promovam a criticidade sejam mais facilmente implementados em turmas compostas por alunos mais velhos; contudo, o ideal é que tais práticas de letramento estejam presentes desde o início da formação leitora do aluno.

Em relação ao modelo de análise metodológica, o presente estudo é uma pesquisa qualitativa de cunho participante, que foi organizado e conduzido pela professora regente das turmas e também autora deste artigo.

Além do modelo participante de pesquisa, que se ocupa, em princípio, da análise das práticas pedagógicas que envolvem tanto a comunidade escolar quanto o pesquisador, que também exerce o papel de partícipe, este estudo, ao analisar as potencialidades do conhecimento local tendo como base as atividades de leitura de um livro didático, inclui ainda procedimentos de análise documental.

Segundo Lüdke e André (2014, p. 45), a análise documental pode ser uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja para complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja para desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

Quanto à análise das atividades de leitura, consideramos suas etapas didáticas de ensino (pré-leitura, leitura e pós-leitura), bem como as distintas facetas de suas operações. Além disso, tivemos como foco de análise a relevância do tema apresentado no texto da segunda unidade no intuito de investigar se ele despertou o interesse dos alunos participantes e, por conseguinte, se tornou um elemento facilitador para o processo de ensino-aprendizagem de leitura.

5 Análise e geração de dados

O texto *Greenpeace* encontra-se na segunda unidade do livro *Alive high: inglês, 3º ano: Ensino Médio e* apresenta como temática principal a preservação do meio ambiente. O texto, que é uma campanha do *Greenpeace* contra o desmatamento de florestas, é também composto por breves informações sobre as ações e responsabilidades dessa organização ambiental ao redor do mundo.

No que tange ao seu gênero discursivo, o texto *Greenpeace* é um pôster que apresenta mais elementos visuais do que verbais em sua composição, trazendo como pano de fundo a história de Chapeuzinho Vermelho.

Acerca da alusão a um conto clássico, o manual do professor destaca que o trabalho de exploração desse texto é uma ótima oportunidade para o professor discutir com os alunos o

conceito de intertextualidade, uma vez que o leitor facilmente identificará os elementos da história de Chapeuzinho Vermelho e contrastará a imagem da floresta representada na história infantil à da floresta que aparece destruída na campanha (MENEZES; BRAGA et al., 2013, p. 209).

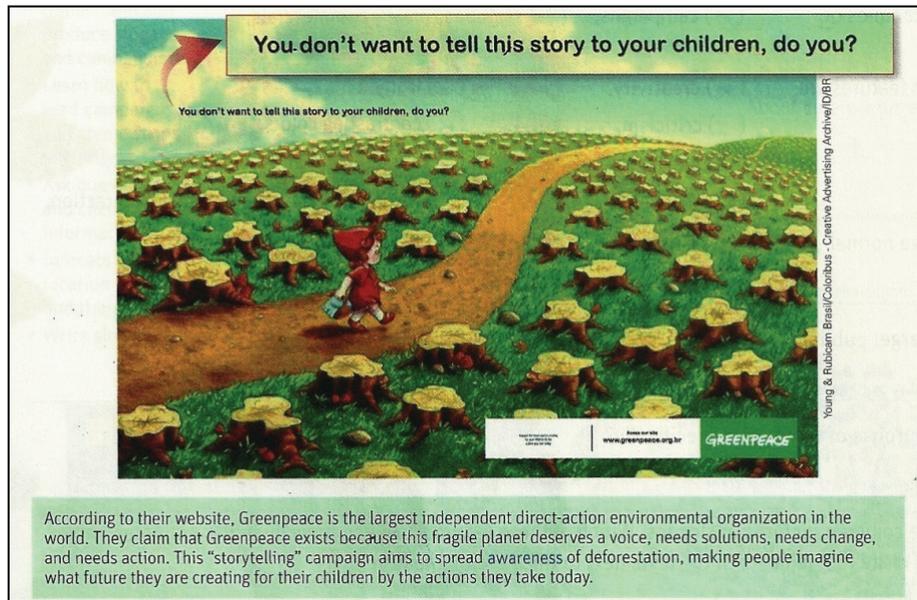


Figura 1. Texto *Greenpeace*
Fonte: Menezes; Braga et al. (2013, p. 36)

Contudo, o texto analisado apresenta uma intertextualidade implícita, pois não há citação expressa de sua fonte. Portanto, cabe ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, e assim, identificar o intertexto e os objetivos de seu produtor ao inseri-lo no seu discurso.

Em relação ao interesse dos alunos de ambas as turmas pelo texto, pudemos observar que o fato de o texto abordar um tema conhecido por todos, que foi a importância da preservação da natureza, e de também apresentar elementos visuais que facilitaram sua compreensão, permitiu que sua "leitura superficial" (AMORIM, 1997) ocorresse de modo mais fluido, viabilizando, posteriormente, uma leitura mais aprofundada com vistas à sua problematização.

Por fim, a problematização do texto *Greenpeace* ocorreu de forma mais contundente durante as atividades de pós-leitura, que foram realizadas conjuntamente com as atividades da seção *Beyond the lines...* Ou seja, o texto *Greenpeace* também serviu como importante base para o desenvolvimento e implementação das atividades de viés crítico.

5.1 Atividades do quadro *Beyond the lines...* da seção *Let's read!* e seus desdobramentos

A seção *Beyond the lines...* é geralmente apresentada no livro *Alive high: inglês, 3º ano: Ensino* como a última atividade da seção *Let's read!*. Portanto, a nosso ver, nessa seção, ela poderia ser também concebida como a etapa de pós-leitura do processo de ensino-aprendizagem. Diante do exposto, é importante destacar que a pós-leitura pode ser “caracterizada pela apresentação de questões que estimulem discussões em classe.” (AMORIM, 1997, p. 88).

Acerca dos objetivos das atividades de pós-leitura, Cunha e Sturm (2015, p. 120) acrescentam que é nessa etapa que o aluno deverá estar preparado para estabelecer a interação entre seu contexto e as ideias do autor, podendo avaliá-las, criticá-las ou discuti-las. Ou seja, é uma etapa do ensino de leitura que precisa fomentar a reflexão crítica.² Sob o viés do letramento crítico, a etapa de pós-leitura se caracteriza, sobretudo, como uma etapa em que o aluno precisa inter-relacionar os conhecimentos gerados pelo texto, as ideias do autor e as realidades (TÍLIO, 2015, p. 276).

No tocante às atividades de pós-leitura do livro didático analisado, o manual do professor enfatiza que toda sua coleção prioriza o letramento crítico e que as questões que evidenciam essa preocupação de forma contundente aparecem na seção intitulada *Beyond the lines...*. Contudo, essa seção apresenta-se, na maioria das vezes, por meio de pequenos blocos ou quadros, que não ocupam espaço físico prioritário na seção *Let's read!*.

O provável motivo pelo qual o livro didático analisado afirma que o letramento crítico é priorizado por toda sua coleção pode dever-se ao fato de que a seção ou quadros *Beyond the lines...* aparecem em outras seções, tais como a de abertura de cada unidade, que é denominada de *Lead-in*, cujo objetivo é ativar o conhecimento prévio do aluno acerca do tema que será tratado na unidade e também fazer com que ele tenha um primeiro contato com o vocabulário que será aprofundado ao longo dela. (MENEZES; BRAGA et al., 2013, p. 4).

É importante também destacar que a seção *Lead-in* não foi analisada na presente pesquisa, porque ela serviu de seção introdutória para as unidades do livro como um todo, e não para a seção *Let's read!* especificamente. Quanto à análise dos blocos *Beyond the lines...*

² Convém acrescentar que para Cunha e Sturm (2015), na fase de pós-leitura ainda pode ocorrer o aprofundamento do conhecimento de aspectos linguísticos do texto, que contribuirão para a sistematização desses conhecimentos por parte do educando. Sendo assim, a etapa de pós-leitura também poderia objetivar uma abordagem mais estrutural do texto.

presentes em outras seções do livro, tal procedimento também não foi realizado, porque ele não estava consonante com o escopo deste estudo.

Outro ponto que precisa ser ressaltado é o significado contido na tradução dicionarizada de *Beyond the lines...* Esse termo na língua portuguesa significa “além das linhas” e no que diz respeito ao ensino de leitura, ele, decerto, remete a práticas sociodiscursivas e fomentadoras do senso crítico do leitor. Portanto, com base nos blocos *Beyond the lines...* da seção *Let's read!*, discutiremos até que ponto as atividades que reivindicam estar sob o viés do letramento crítico viabilizaram a construção de um posicionamento crítico perante as questões abordadas.

No tocante à seção *Beyond the lines...* da segunda unidade do livro *Alive high: inglês, 3º ano: Ensino Médio*, ela não apresentou atividades diretamente baseadas no texto principal da seção *Let's read!*, a saber, o texto *Greenpeace*. As atividades apresentadas nessa seção foram desenvolvidas com base no texto *Global Warming Deniers* (Aqueles que negam o aquecimento global), que apresenta a mesma temática do texto principal *Greenpeace*; porém, pertence ao gênero histórias em quadrinhos.

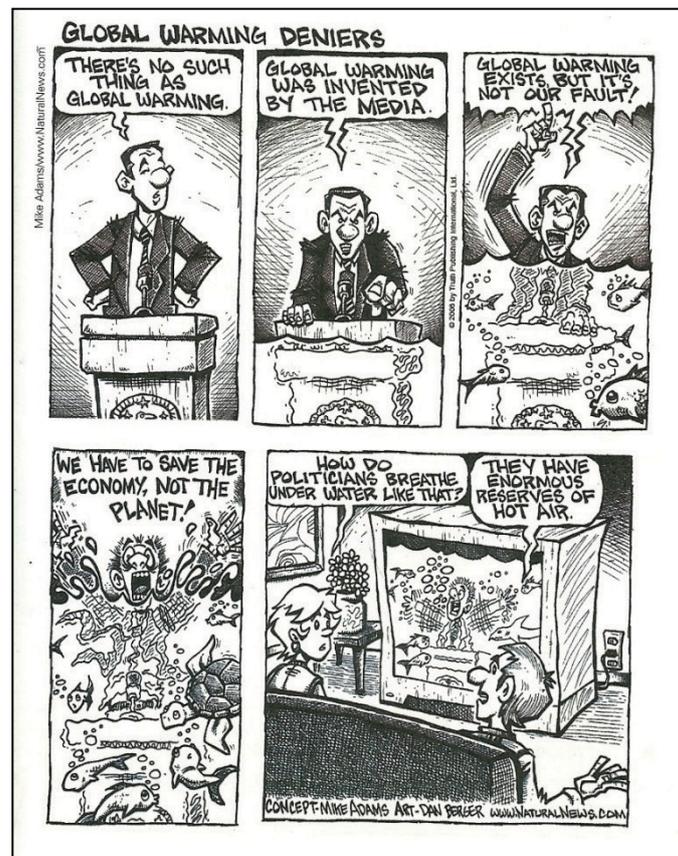


Figura 2. Texto *Global Warming Deniers*

Fonte: Menezes et al. (2013, p. 37).

A despeito das poucas questões sobre o texto *Global Warming Deniers*, o desenvolvimento delas nas turmas não refletiu em uma atividade concisa, uma vez que as perguntas viabilizaram o desenvolvimento de respostas mais aprofundadas acerca do texto:

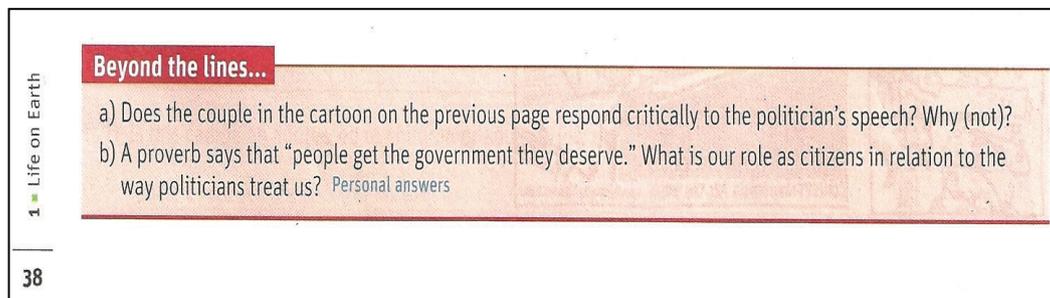


Figura 3. Perguntas sobre o texto *Global Warming Deniers* na seção *Beyond the lines...* da segunda unidade
Fonte: Menezes et al (2013, p. 38)

Em linhas gerais, na primeira questão os alunos tiveram que responder se o casal do texto apresentava uma visão crítica sobre o discurso do político, e na sequência, eles tiveram que justificar suas respostas. Já na segunda questão, os alunos tiveram que responder, com base no provérbio: "As pessoas têm o governo que merecem", sobre o papel do cidadão em relação ao modo que os políticos os tratam.

Todavia, o desenvolvimento do LC não ocorre somente na medida em que respondemos a uma questão ou justificamos uma asserção pessoal de maneira mais aprofundada, pois a atividade que se propõe fomentar o senso crítico do leitor, precisa, sobretudo, ser concebida como prática social. Isso significa que o processo de leitura é um processo coletivo, onde sentidos são construídos pelo leitor e por suas comunidades interpretativas, e os pressupostos e implicações de suas próprias crenças, valores e verdades precisam ser problematizados.

Na verdade, a prática sob o viés do LC instaura um projeto pedagógico que se aproxima mais de perguntas do que de respostas, da instabilidade do que da totalização, da improvisação do que do controle (JORDÃO, 2014, p. 200, 204). Ou seja, outras perguntas e problematizações podem e devem surgir ao longo do processo de produção de sentidos. Sendo assim, observamos que na segunda unidade houve, de fato, uma preocupação com a elaboração de perguntas que fomentassem o senso crítico dos alunos e que gerassem respostas mais aprofundadas. Por exemplo, na primeira questão sobre o texto *Global Warming Deniers*, os alunos precisaram justificar suas respostas, e não somente respondê-las de forma sucinta. Já na segunda, os alunos também conseguiram apresentar posicionamento crítico:

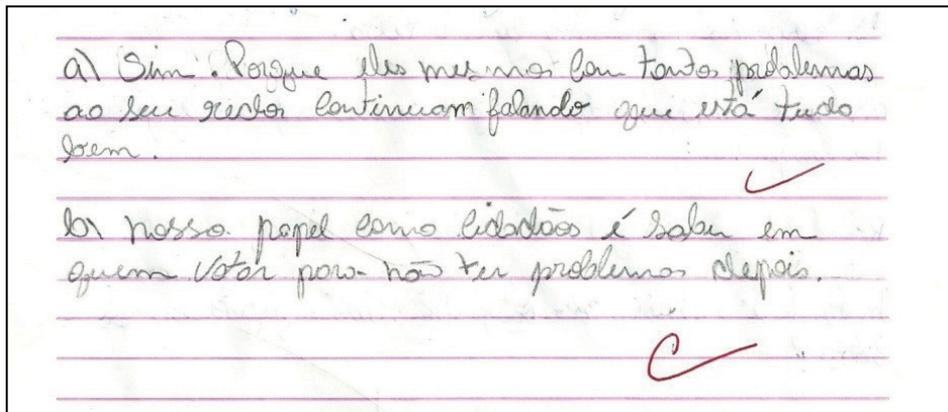


Figura 4. Respostas de um dos alunos participantes para as duas perguntas do bloco *Beyond the lines...* da seção *Let's read!* (Unidade 2)

De modo geral, as respostas apresentadas pelos alunos foram satisfatórias, pois eles conseguiram refletir, expor e justificar seus pensamentos. Por exemplo, a primeira pergunta, que foi sobre o posicionamento crítico dos personagens do texto acerca do discurso do político na TV, gerou também uma crítica aos políticos corruptos por parte dos alunos. Já a segunda pergunta referiu-se à responsabilidade dos alunos em relação aos políticos que eles elegeram. Alguns alunos também relacionaram essa responsabilidade a sua postura de cidadãos perante a preservação do meio ambiente, mencionando lugares de suas circunvizinhanças que estão sendo destruídos pela ação do homem.

Vale sublinhar que após responderem individualmente às perguntas propostas pelo livro, os alunos puderam compartilhar suas respostas com toda a turma, gerando, subsequentemente, um momento de debate em que eles puderam refletir criticamente sobre as questões, bem como (des)construir sentidos.

A partir desse debate gerado após a apresentação das respostas dos alunos, a professora regente também propôs como atividade complementar que os alunos de ambas as turmas registrassem, por meio de fotos, os lugares de suas circunvizinhanças que apresentavam problemas ambientais causados pelos próprios moradores juntamente com o descaso do poder público no intuito de mostrar que a preservação do meio ambiente é uma questão que deve ser responsabilidade de toda sociedade, e não somente dos políticos. Portanto, por meio da expansão da leitura do texto do livro didático, o debate promovido em sala de aula problematizou questões pertinentes ao contexto social dos alunos.

Diante disso, para que as atividades da seção *Beyond the lines...* cumpram o seu objetivo de maneira significativa, que é o desenvolvimento de reflexões com vistas ao letramento crítico, é necessário que o professor também exerça sua criticidade em direção à ampliação dessas questões. Como aponta Azzari (2015),

[...] desenvolver um pensamento crítico está associado a um reconstruir de sentidos que permite compreender as ideologias e os valores que constituem discursos e práticas sociais. [...] trata-se da crítica social e, por conseguinte, de uma educação linguística – neste caso – em LE que permita a formação de cidadãos críticos, capazes de desconstruir e reconstruir sentidos, num processo em que o conhecimento é produzido através de práticas de letramento que desenvolvem, entre outras, a percepção social. (AZZARI, 2015, p. 179)

Ainda em relação aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, foi interessante observar que as fotos e frases que descreviam os problemas ambientais apresentaram uma releitura do texto principal da unidade na medida em que eles também denunciaram problemas ambientais. Os problemas descritos pelos alunos refletiam suas experiências e vivências:

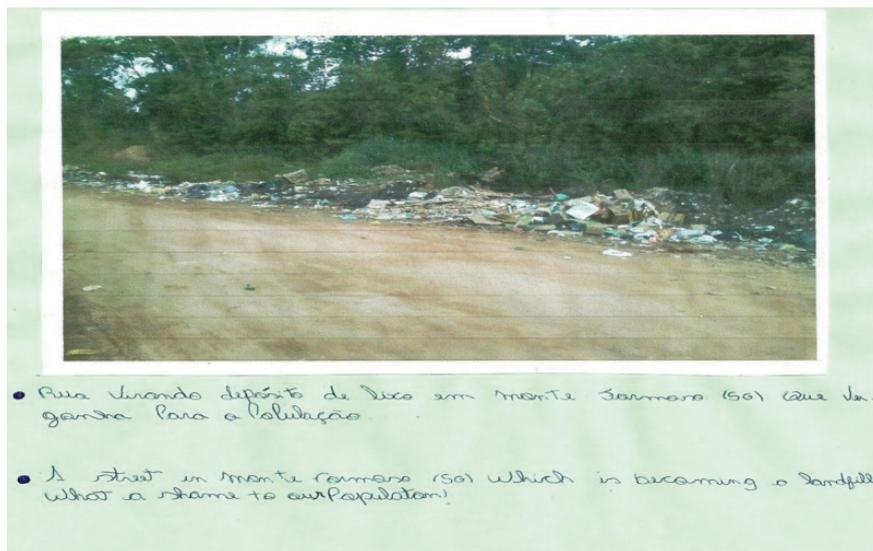


Figura 5. Releitura do texto *Greenpeace*: trabalhos elaborados por um dos alunos participantes sobre o papel do cidadão em relação à preservação do meio ambiente

Decerto, a apresentação dos problemas ambientais recorrentes nos bairros dos alunos participantes relacionou de maneira efetiva os saberes desses educandos com os textos apresentados na segunda unidade. Como sugere Freire (2011, p. 32),

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? [...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos

alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2011, p. 32)

Convém salientar que os trabalhos elaborados também foram apresentados à comunidade escolar no dia 27 de agosto de 2015 durante a culminância do Projeto de Leitura Escolar (PLE), cujo tema também foi a Sociedade e Meio ambiente.



Figura 6. Trabalhos sobre o texto *Greenpeace* que foram apresentados à comunidade escolar durante a culminância do Projeto de Leitura Escolar 2015 (PLE – 2015), cujo tema foi Sociedade e Meio Ambiente.

Dessa forma, além da implementação de atividades de viés crítico, os alunos puderam compartilhar as visões e posicionamentos discutidos em sala de aula com toda a escola, suscitando, assim, uma reflexão crítica, visto que durante a exposição dos trabalhos, alunos de outras turmas escreveram sugestões para a melhoria e preservação do meio ambiente no município de São Gonçalo.

A partir de práticas colaborativas e agregadoras, que objetivaram expandir as discussões propostas para além das paredes da sala de aula, toda a comunidade escolar pôde refletir sobre o tema proposto. Para tal, foi levantado o seguinte questionamento: ‘O que devemos fazer se quisermos contar uma nova história para os nossos filhos?’ Cabe ressaltar que esse questionamento também fez alusão à pergunta apresentada pelo texto *Greenpeace*, a saber, *You don't want to tell this story to your children, do you?* (Você não quer contar essa história para os seus filhos, quer?).

Ao longo do PLE, a comunidade escolar compartilhou muitas sugestões que verdadeiramente refletiram os hábitos e ações que precisam ser tomadas em prol da preservação do meio ambiente naquela comunidade. Além dos alertas sobre a poluição dos rios e do ar, alguns alunos sugeriram que os moradores não ateassem fogo no lixo jogado em terrenos baldios – hábito muito recorrente nos bairros gonçalences.



Figura 7. Aluno do Ensino Fundamental escrevendo no trabalho sugestões para a melhoria e preservação ambiental do município de São Gonçalo.

Como assinala Duboc (2014, p. 227), independentemente do formato de implementação da atividade pedagógica, para constituir-se um trabalho de letramento crítico, ela precisa apresentar questões sociais, culturais e ideológicas no lidar com textos e, conseqüentemente, no reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade de sentidos.

6. Considerações finais

Durante a implementação das atividades de leitura da unidade analisada, pudemos constatar que a sala de aula pode ser um espaço de reconstrução e ressignificação do ensino de língua inglesa. Ao desenvolvermos práticas pedagógicas que objetivam empoderar a voz de todos os participantes da comunidade escolar, o senso crítico pode ser desenvolvido, bem como novos sentidos podem ser construídos por meio do texto.

À luz do letramento crítico, alunos e professores trazem “conhecimentos legítimos para o contato de sala de aula, contato que assume a posição de personagem principal no ato educativo.” (JORDÃO, 2014, p. 202). Nesse sentido, o ensino de leitura em língua inglesa que viabiliza práticas sociodiscursivas no ambiente escolar é co-construído por esses agentes – o professor e os alunos.

Além disso, o aluno é encorajado a desenvolver seus saberes academicamente, intelectualmente e socialmente, tornando-se apto a vencer desafios dentro e fora de sala de aula. Já o professor é livre para exercer sua autonomia ao desenvolver uma postura reflexiva sobre a sua prática pedagógica, possibilitando, desse modo, a análise e a avaliação de sua própria prática com vistas à ressignificação do processo de ensino. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 176-178). Portanto, tanto as ações do professor quanto as dos alunos se inter-relacionam e se complementam nesse processo de desenvolvimento da criticidade.

Referências

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEU, E. **Perspectivas: o ensino de língua estrangeira**. Rio de Janeiro: SME, 1997. p. 74-92.

AZZARI, Eliane Fernandes. Ensino de inglês na escola pública, livro didático digital e globalização: novos paradigmas? In: _____; BRAGA, Denise Bértolo; CALDAS, Raquel Rodrigues (Org.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 175-194.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília: SEB/MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>> Acesso: 02 mar. 2017.

CORADIM, Josimayre Novelli. Ensino de língua inglesa e letramento crítico: uma proposta didática de leitura e produção escrita. In: EL KADRI, Michele Salles; et al. (Org.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 99-124.

CUNHA, Juliana Lemos; STURM, Luciane. Da leitura ao letramento: o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira (inglês) na escola. In: TOLDO, Cláudia; STURM, Luciane. (Org.) **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 107-136.

DUBOC, Ana Paula. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 209-229.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública – planos e práticas nas tramas da pesquisa**. São Paulo: Pontes Editores, 2013. 240 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144 p.

KUMARAVADIVELU, B. Forum Critical language pedagogy – a post method perspective on English language teaching, **Blackwell Publishing Ltd**, Oxford, n. 4, p. 539-550, 2003.

_____. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 258 p.

LANKSHEAR, Colin; McLAREN, Peter. Introduction. In: _____; _____. (Ed.). **Critical literacy: politics, práxis, and the postmodern**. Albany, NY: State University of New York Press, 1993, p. 1-56.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014. 112 p.

MACIEL, Ruberval Franco. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 237-261.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 171-191.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia et al. **Alive high: inglês, 3º ano: ensino médio**. São Paulo: Edições SM, 2013. 192 p.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

_____. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 195-207.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. 128 p.

SILVA, Walkyria Magno e. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 57-78

TÍLIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, n. 4, p. 997-1025, sep. 2012.

_____. Enfoque em leitura no ensino de inglês: PCN e letramento crítico. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio. (Org.) **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 257-287.

Artigo recebido em: 09.06.2017

Artigo aprovado em: 18.11.2017