

ENSINO DE LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PAU DOS FERROS - RN

Maria Elízia Cavalcante COSTA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte

Robson Henrique Antunes de OLIVEIRA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo: Este trabalho objetiva investigar o ensino de Língua Inglesa em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública do município de Pau dos Ferros – RN, mais diretamente o ensino de leitura, com ênfase no processo de construção dos sentidos, refletindo sobre como a abordagem empregada se materializa em uma concepção voltada para uma aula como um processo crítico. Nesse sentido, fundamentamo-nos teoricamente pelos estudos de Kato (1985), Fairclough (1995), Moita Lopes (1996), Kleiman (2007), Coracini (2010, 2012), Orlandi (2003, 2012), Menezes de Souza (2010), Duboc (2012) e Ribeiro (2018). Metodologicamente, a pesquisa é de abordagem qualitativa, com procedimento de análise descritivo e interpretativista. Os resultados revelam que as aulas de leitura não proporcionaram a reflexão crítica para os alunos, pois o professor persiste em abordagens que evidenciam questões mais superficiais como a codificação e a decodificação do texto. Concluimos que seria mais interessante e pertinente, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, que o ensino de leitura em língua inglesa estivesse ligado aos contextos socioculturais dos alunos, já que as práticas de leitura, em sociedade, requerem, uma análise mais intensa e mais detalhada dos sentidos.

Palavras-Chave: Ensino de leitura em Língua Inglesa; Leitura Crítica; Construção do Sentido.

*TEACHING CRITICAL READING IN ENGLISH IN HIGH SCHOOL:
REFLECTION ON THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF A
TEACHER AT A PUBLIC SCHOOL IN PAU DOS FERROS - RN*

Abstract: *This work aims to investigate the English language teaching in a high school class of a public school in Pau dos Ferros city, more directly, the teaching of reading, with emphasis on the process of meaning making, reflecting on how the approach employed materializes in a conception that conceives the class as a process of criticism. In this sense, we were theoretically based on the studies of Kato (1985), Fairclough (1995), Moita Lopes (1996), Kleiman (2007), Coracini (2010, 2012), Orlandi (2003, 2012), Menezes de Souza (2010), Duboc (2012) and Ribeiro (2018). Methodologically, the research has a qualitative approach, with descriptive and interpretative analysis procedure. The results reveal that the reading classes did not provide critical reflection for the students, because the teacher persists on approaches that explain the most superficial questions such as coding and decoding the text. We conclude that it would be more interesting and pertinent, both for teaching and learning, that English reading teaching was linked to the sociocultural contexts of students, since reading practices, in society, require a more intense and detailed analysis of meaning.*

Keywords: *English reading teaching; Critical Reading; Meaning making.*

ENSEÑANZA DE LECTURA CRÍTICA EN INGLÉS EN LA ESCUELA SECUNDARIA: REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PROFESOR EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE PAU DOS FERROS - RN

Resumen: *Este trabajo tiene como objetivo investigar la enseñanza del inglés en una clase de secundaria en una escuela pública en la ciudad de Pau dos Ferros – RN, más directamente, la enseñanza de la lectura, con énfasis en el proceso de construcción de significados, reflexionando sobre cómo el enfoque empleado se materializa en una concepción que concibe la clase como un proceso crítico. En este sentido, nos basamos teóricamente en los estudios de Kato (1985), Fairclough (1995), Moita Lopes (1996), Kleiman (2007), Coracini (2010, 2012), Orlandi (2003, 2012), Menezes de Souza (2010), Duboc (2012) y Ribeiro (2018). Metodológicamente, la investigación tiene un enfoque cualitativo, con procedimiento de análisis descriptivo e interpretativo. Los resultados revelan que las clases de lectura no proporcionaron a los estudiantes una reflexión crítica, ya que el docente persiste en enfoques que explican las cuestiones más superficiales como la codificación y la decodificación del texto. Concluimos que sería más interesante y relevante, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, que la enseñanza de la lectura en inglés estuviera vinculada a los contextos socioculturales de los estudiantes, ya que las prácticas lectoras, en sociedad, requieren un análisis más intenso y detallado de los significados.*

Palabras-clave: *Enseñanza de lectura en inglés; Lectura crítica; Construcción de significados.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de Língua Inglesa (LI) como Língua Adicional (LA)¹ no Brasil tem como papel, dentre outros, formar jovens mais conscientes a respeito dos sentidos que são produzidos pelos textos que circulam no cenário social. Nessa perspectiva, o ensino da leitura em LI no Ensino Médio (EM) tem se revelado como uma alternativa para propiciar diferentes significados impressos nos textos para os alunos (Brasil, 1998; Brasil, 2006).

Nesse sentido, Melo (2005), Coracini (2010) e Orlandi (2012) ressaltam que a leitura assume, no âmbito da educação linguística, uma dimensão que transcende a simples decodificação. Isso significa que esta natureza da leitura, no âmago do ensino de LI, deve ser subsidiada por uma concepção de linguagem sociointeracionista, o que requer uma abordagem com processos contínuos, trazendo consigo os conhecimentos extraídos do texto junto ao contexto e às experiências históricas, culturais e sociais que os abarcam. Isso permite maiores interações entre texto, autor e leitor no que concerne à construção de sentidos que circunscreve o texto (Ribeiro, 2018).

Por outro lado, as considerações de Kato (1985), Kleiman (2007) e Coracini (2012) reforçam que o ensino de leitura ainda não ultrapassa as questões estruturais dos textos pelo fato de não superar o universo da soma das letras, das palavras, das frases, das orações e dos parágrafos. Isso significa que esta concepção de ensino da leitura em LI está baseada em uma abordagem que tende a limitar a discussão do texto àquilo que fica explícito pelo sistema linguístico, alcançando apenas camadas superficiais dos sentidos impressos ao texto (Ribeiro, 2018).

A partir desta realidade, lançamos a questão e o objetivo central da pesquisa: o ensino da leitura em LI no EM é conduzido como um jogo de decodificação ou como um processo de reflexão crítica? Tal pergunta permite elaborar o seguinte objetivo: investigar o ensino de LI em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública do

¹ Seguimos o pensamento ao reconhecer o termo de língua adicional para referir a qualquer língua que não seja a materna.

município de Pau dos Ferros – RN. Procuramos refletir sobre o ensino de leitura em LI, com ênfase no processo de construção dos sentidos, investigando como a abordagem empregada se materializa em uma concepção voltada para uma visão da aula de leitura como um movimento constante de reflexão crítica.

Assim, revisitaremos referenciais teóricos que abordam perspectivas para as aulas de leitura em LI, como Kato (1985), Moita Lopes (1996), Kleiman (2007) e Coracini (2010, 2012). Além desses, lembraremos contribuições teóricas advindas de estudos críticos da linguagem aplicadas ao ensino da leitura em LI, que seguem uma perspectiva para além das fronteiras da tradução, assimilação, codificação e decodificação, tais como Fairclough (1995), Orlandi (2003, 2012), Rojo (2004), Menezes de Souza (2010), Duboc (2012) e Ribeiro (2018) dentre outros. Tudo isso é para repensarmos o ensino da leitura em LI e o ensino da construção de sentido como um processo não homogêneo, neutro, fixo, estável, inocente ou despido de qualquer visão mais reflexiva, problematizadora e crítica.

Dadas essas considerações, o trabalho divide-se em quatro seções que discutem: i – questões teóricas que contemplam o ensino da leitura em LI, ressaltando as diferentes concepções que retratam o ensino dessa habilidade, enfocando principalmente as discussões referentes à leitura por um viés mais crítico; ii – a metodologia da pesquisa; iii – reflexões acerca dos resultados que foram revelados a partir da prática do professor nas aulas de leitura em LI; iv – as considerações finais que discutem, de forma breve, os achados e as implicações para o contexto analisado.

2. ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: CONFLITOS E EXPECTATIVAS

Ler é, sem dúvida, uma competência que muito se discute nas instituições de ensino superior. Por isso, é consenso entre os estudiosos que o ensino de leitura em LI no cenário social brasileiro sempre teve em seu bojo a ideia de promover condições mais autênticas de aprendizagem para os alunos das escolas públicas.

Com esse pensar, temos a convicção de que é preciso ressignificar uma visão de ensino do passado (filiada à abordagem da gramática e da tradução, que desenvolvia nos alunos habilidades e competências abstratas nas práticas de leitura de textos) para uma visão de ensino do presente (com marcas da abordagem comunicativa, que almeja formar sujeitos ativos e receptivos ante as diferenças, as mudanças e as inovações no

processo dinâmico de construção de sentido da leitura de textos), tendo em vista que ler hoje é uma experiência diversa se comparada com aquelas de tempos atrás.

No entanto, o ensino da leitura em LI, em algumas situações, ainda não superou o ensino do passado. Isto pode sinalizar concepções teórico-metodológicas que não excedem as questões de tradução (vocabulário), de codificação e de decodificação (da frase, da oração e do parágrafo) e de gramática (retirando a função comunicativa do texto nas práticas sociais).

Este problema no ensino de leitura imprime uma teoria, uma abordagem, um método que não garantem a formação leitora aos cidadãos para os dias atuais, conforme apontam resultados de avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), que expõem índices preocupantes na aprendizagem dos alunos.

Reconhecemos que os documentos oficiais² voltados para ensino de LI no EM, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2019), muito têm propiciado e provocado o ensino de leitura numa ótica mais crítica para formar leitores que leem com mais acurácia para reverter a realidade dos indicadores de formação leitora dos estudantes.

Isso pode ser visto, no que compete à fundamentação teórica que subjaz às OCEM, no compasso em que o ensino de LI precisa estar interligado com a “leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizada” (Brasil, 2006, p. 98), sob uma concepção que se volte para a lógica da “consciência crítica, da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística” (Brasil, 2006, p. 98).

Mais tarde, a BNCC demarca a necessidade de o ensino da leitura em LI se direcionar para um viés onde prevaleça a “consciência e a reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar

² Salientamos a importância desses documentos por trazerem insumos significativos para as discussões sobre o ensino, especialmente aqueles que emergem dos diálogos que sinalizam para a habilidade de leitura em LI em contexto escolar. Vale lembrar que esses documentos abarcam uma ampla visão sobre o ensino de LI para a educação pública, no contexto social brasileiro, por meio de um panorama com orientações, sugestões e instruções de um conjunto de conhecimentos indissolúveis, que almejam fomentar e engajar os professores nas várias culturas e, conseqüentemente, na integração de uma educação linguística com vistas ao mundo globalizado, no qual a LI se apresenta como uma língua necessária para a interação.

com maior criticidade os sentidos pelos quais são produzidos em torno da LI” (Brasil, 2019, p. 485).

Esses documentos expuseram de forma mais evidente a noção sobre o pluralismo linguístico e cultural dos sentidos a serem produzidos, por uma lógica mais crítica, trazendo efeitos fortes que afetam conceitos anteriores de ensino de leitura em LI para uma visão mais atinente à diversidade de significados que pode se extrair dos contextos diversos (Brasil, 2006; Brasil, 2019).

O entendimento que antes era dado para o ensino da leitura passa a ser ressignificado para moldes mais profundos e mais complexos, o que vem complementar, suplementar e potencializar as possibilidades de leitura, que sigam, principalmente, as questões “globalizantes, [...] novas tecnologias, letramentos, multiletramentos, multimodalidade” (Brasil, 2006, p. 87), para preparar o aluno para lidar com “grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação” (Brasil, 2019, p. 485).

Esse olhar que recai para o ensino da leitura solicita um movimento interessante de construção de significados a partir da multiplicidade linguística disponível nos textos e os seus diferentes contextos pelos quais o texto é atravessado. Para que esta prática se efetive, é necessário um conjunto de técnicas e habilidades (materiais e intelectuais), de práticas (interativas e engajadas), de atitudes (dinâmicas e fluidas), de modos de pensamentos (estratégicos e ativos) e de valores (críticos e problematizadores) que se desenvolvem juntamente com as linguagens dispostas nos textos. Essa nova visão traz rupturas nas redes de significação dos paradigmas dados para o processo de construção de sentidos dos textos quando são explorados por um viés unilateral no ensino da leitura em LI.

Nesse caso, para atender às exigências da leitura sob um base mais crítica faz-se oportuno (in)disciplinar e (des)construir práticas de ensino de leitura ancoradas em pensamentos universalizadores (Menezes de Souza, 2010; Duboc, 2012). Portanto, o ensino frente às atividades de leitura em LI deve compreender a própria noção de crítica como interrogação, problematização e contestação de quaisquer sentidos impressos pelo texto e seus respectivos contextos de produção. Veremos na seção a seguir.

3. ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: FOCO NA REFLEXÃO CRÍTICA

A princípio, abordamos a fala de Freebody (2008) e de Duboc (2012) para esclarecer a concepção de leitura que defendemos neste trabalho, cuja perspectiva está imbricada pela visão crítica. Esta ideia foi designada em meados dos anos 1960, quando os pressupostos de ser crítico ressoaram da teoria crítica e da teoria da educação, onde suas influências foram advindas, proeminentemente, da pedagogia crítica de Paulo Freire.

Duboc (2012) deixa claro que o pensamento da pedagogia crítica freireana compreende, no seio da docência, a leitura crítica como um exercício político que visa à ação cultural de emancipação. Com esse olhar, esta abordagem concebe o ser humano como atravessado por uma identidade social e por uma consciência histórica, que traz implicações para o reconhecimento de suas singularidades e de suas memórias para assumir uma postura agente que transforma realidades estigmatizadas em realidades valorizadas como forma “[...] de luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Freire, 2018, p. 63).

Esse poder de identificação e de reconhecimento pode alicerçar ações de apropriação e de transformação da realidade por meio de práticas de leitura do mundo e de leitura da palavra. Uma não precede a outra, mas a palavra é imprescindível para propiciar a crítica e, por sua vez, impulsionar a *práxis* transformadora da realidade. Portanto, o ensino da leitura crítica está vinculado ao:

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

Interpretamos que tal posicionamento busca ampliação dos alcances do ensino da leitura crítica por meio de um processo que exige interações dialógicas que permitam o compartilhamento de diferentes pontos de vista, de opiniões, de pensamentos, de raciocínios, de ideias etc., que, no que lhe concerne, não são desprovidas de qualquer carga de intencionalidade.

Com esse olhar, endossamos a fala de Rojo (2004), para assegurar que o ensino da leitura crítica exige:

escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (Rojo, 2004, p. 01).

Tudo isso revela que o ensino da leitura crítica não se dá por um lado que ressalte a interpretação improvisada, ou espontânea, ou por acaso (Klaiman, 2007; Coracini, 2012). Já dizia Ribeiro (2018, p. 30) que se ensina leitura com mais potencialidade quando conduzimos a construção para “a percepção de discursos, intencionalidades e efeitos de sentidos nem sempre percebidos”. Assim, pressupomos, esta deve ultrapassar as camadas de sentidos explícitos e adentrar as camadas mais implícitas, ou seja, as mais complexas, de forma que alcance os sentidos despercebidos (ou camuflados), contextualizando e contestando com a vida social.

Parece-nos claro que a postura de ensino da leitura crítica solicita um profundo “exercício dialógico na relação real com as tensões e conflitos de nosso entorno” (Duboc, 2012, p. 84). Melhor dizendo, como as práticas de leitura em nossa sociedade foram se tornando mais exigentes e mais sofisticadas, nos leva a compreender que este fato carece de uma abordagem dialética para transformar o sentido provido de uniformidade para o sentido problematizador externado pelos textos, ocasião que traz novas demandas para o ensino da leitura, com vistas à prática social.

Nesse sentido, Menezes de Souza (2010) explicita a relevância de trabalhar o letramento crítico no processo da leitura da palavra e do mundo, o que requer novos desenhos do processo de ensino da leitura, como debater princípios que englobam posições antes inquestionáveis. Este ensino deve garantir o acesso à informação inerente às questões de diversidade, pluralidade e heterogeneidade (humana, linguística, cultural, social, histórica, econômica) dos grupos historicamente exilados do mundo.

Para atender às exigências de ensino de leitura crítica é interessante (in)disciplinar e (des)construir abordagens, métodos e práticas de ensino ancoradas em searas universalizadoras (Menezes de Souza, 2010; Duboc, 2012). Queremos dizer que o ensino de leitura crítica precisa abranger a própria noção de crítica como interrogação, indagação, problematização, suspeita e contestação dos sentidos, que, por sua

natureza, quebram o paradigma de certeza, de convicção, de veracidade e de ideal que quase sempre são impressos pelo texto. A nossa tese segue por um lado totalmente diferente de ensino de leitura que almeja a transposição de interpretações patentes de uma perspectiva homogênea, rígida, segmentada, uniforme, com uma única visão.

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

Esse novo olhar para o ensino da leitura demanda uma complexa orquestração de significados a partir de diferentes interpretações que estão imersas no texto. Por esse ângulo, vemos que exige uma responsabilidade a mais por parte do professor e do aluno para lidar e interagir com o texto, pois são pessoas que tendem a ser vistas como leitoras e, para além disso, (re)criadoras e (trans)formadoras de sentidos, ou seja, não são mais usuários de interpretação (Kress, 1998).

As condições postas para essa postura de ensino de leitura, cujo caráter esteja entrelaçado pela crítica, causam o efeito que habilitam os professores e os alunos como *designers* (New London Group, 1996; Cope, Kalantzis, *et al.*, 2000). Na ocasião, para mostrar o sentido de *designer*, trazemos as colocações de Cani e Coscarelli (2016) que afirmam:

o conceito de *designer* é fundamental para uma prática reflexiva e produtiva. É preciso que os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles (Cani; Coscarelli, 2016, p. 24).

Assim, o ensino da leitura crítica se fará presente na formação do aluno da rede básica de ensino, por meio de todas as trocas e as experiências compartilhadas neste

processo. Os alunos não nascem com conceitos críticos e reflexivos; estes devem ser trabalhados, desafiados, refletidos e problematizados durante as aulas de leitura em LI. Conseqüentemente, este pensamento de ensino corrobora para levar o estudante a construir e a refletir sobre os sentidos, por uma visão crítica, olhando para si, para o outro e para tudo aquilo que é diverso, distante, diferente, exótico etc.

Por fim, nesse contexto de discussão salientamos que o educador, em sua prática de ensino de leitura em LI, precisa sempre ter em mente o pensamento de que é fundamental formar leitores mais analíticos e mais críticos, o que favorece a existência de um mundo onde possam caber todos os mundos. Em outras palavras, um mundo mais horizontal, mais justo e mais igualitário para todos.

4. METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com procedimento descritivo e interpretativista. O *corpus* foi coletado a partir dos extratos interativos do professor e dos alunos em sala de aula. As aulas de leitura foram registradas em áudio, depois transcritas e, por último, foi feita a análise qualitativa dos dados.

Salientamos que foram observadas seis horas-aula de leitura em LI em uma turma do 3º ano do EM de uma escola pública, do município de Pau dos Ferros - RN, situado no alto oeste do Estado do Rio Grande do Norte. Mas, para construir o *corpus* das nossas análises, de modo que correspondesse ao objetivo proposto no estudo, utilizamos extratos de duas horas-aula.

Buscamos compreender o universo de ensino de leitura no contexto da sala de aula do professor da pesquisa. Para isso, investigamos a configuração do processo de ensino da leitura dos textos e, além disso, refletimos sobre como a prática pode engajar os alunos para terem experiências de leitura que sigam uma acepção de reflexão crítica.

Deixamos claro que para preservar as identidades dos participantes, substituímos seus nomes pela letra (P) para a fala que foi direcionada pelo professor e pela a letra (A) para a fala que foi direcionada pelos alunos.

5. DESCREVENDO E INTERPRETANDO A AULA DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Nesta seção do trabalho, refletimos acerca do ensino de leitura em LI no contexto escolar do EM. Enfatizamos, mais uma vez, que analisamos o ensino promovido pelo professor de inglês em sala de aula, ao ensinar a leitura em LI de textos, focando, principalmente, no processo que conduz à reflexão crítica dos significados sinalizados.

Trecho da aula realizada na turma do 3º ano noturno do ensino médio no dia 04/11/2022, de início às 19h00 até às 20h30.

Antes de começar uma análise específica da primeira aula de leitura, queremos chamar atenção para o texto trabalhado (Figura 1), pois este trouxe questões relevantes, que, para a nossa interpretação, possibilitam reflexões interessantes para serem exploradas em sala de aula, o que consideramos muito adequado.

O texto aborda como objeto central o tema gerador, ou transversal, ou correlato à necessidade e à exigência da vida social, geralmente extraído da problematização da prática de vida das pessoas envolvidas em alguma atividade coletiva. Por esse pensar, em primeiro lugar, destacamos que o texto abrange concepções voltadas para a força da amizade, da união, da comunhão, da fraternidade, da solidariedade, entre outras; em segundo lugar, frisamos que ele salienta um exemplo do entendimento do significado de “juntos somos mais fortes” ou de “união faz a força”; em terceiro lugar, endossamos que ele aponta para designações cujos efeitos retratam a questão de justiça social.

A princípio, o texto, apesar de pequeno, pode até apresentar um pensamento neutro ou neutralizador, pelo fato que remeter a um conto infantil e, por isso, despido de significados mais fortes. Só que vemos esse texto com outros olhos, por um ponto de vista de lição de vida e de experiência de vida, o que, de certa forma traz uma moral sobre nossos projetos de vida.

Rojo (2004) salienta que o ensino de leitura que se respalde pela diversidade de questões, diante de diferentes gêneros de linguagem,³ é essencial, pois gera

³ Tratamos os gêneros, como gênero de linguagem, porque é um termo guarda-chuva que inclui texto, gênero, discurso e outros modos semióticos inserido em um quadro heterogêneo de epistemologias, metodologias e pedagogias. Então, ao optar por gêneros da linguagem, não

contribuições para a aproximação da linguagem trabalhada em sala de aula em detrimento das diferentes práticas sociais da atualidade vivenciadas pelo aluno. Ensinar a leitura é uma prática que ordena processos que se voltam para a realidade concreta, isto é, para a situação real vivida pelo professor e pelo aluno, em que só há mais valor quando resulta da aproximação mais crítica e mais reflexiva dessa realidade. O texto apresentado é bastante significativo, nesse sentido.

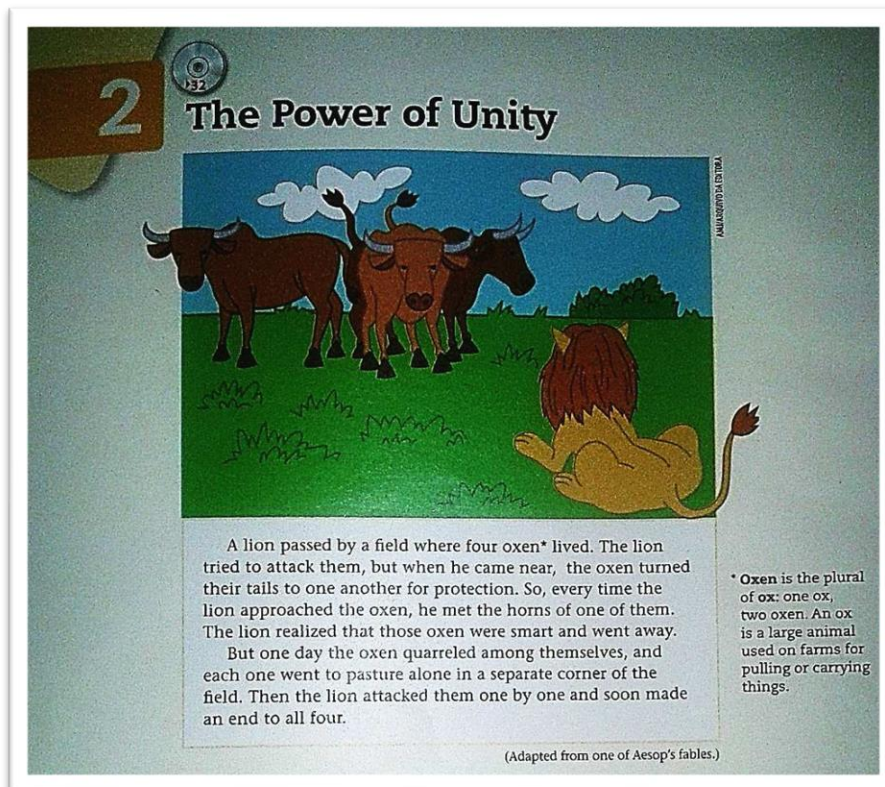


Figura 1 - The Power of Unity

Fonte: acervo pessoal do professor colaborador

Abaixo, apresentamos recortes de aulas observadas, nas quais houve discussões entre professor e alunos, vejamos:

estamos excluindo a questão de “gêneros textuais” ou de “gêneros discursivos”, tendo em vista que estes não são objetos distintos a ponto de traçar pontos dicotômicos porque eles são modos de relações e de mediações entre o texto e o discurso (Oliveira e Paiva, 2019).

Extrato 01

P: Olha gente, vamos trabalhar um texto agora, ok?! Ele é bem pequeno! Tá vendo como ele é pequenininho?! Como é que se pode ler o título do texto gente?

A: [silêncio]

P: Poder da união, ok turma?! Pelo o título, “O poder da união”, vocês acham que esse texto fala sobre o que? Quando eu digo, “*The power of unity*”, vocês acham que vou falar sobre o que? O que vocês pensam do que o texto trata?

A: Não. Sei não professor. Força... poder... dinheiro?!

P: De que união seria essa força?! União está no sentido de um ou no sentido de juntar todos, da junção de um grupo?

A: Da junção de um grupo?!

No primeiro momento, o que nos chamou a atenção, no que diz respeito à prática do professor na aula de leitura em LI diante da construção do sentido do texto, foi o lançamento das “regras do jogo”. “As regras do jogo” aqui dialogadas entre professor e aluno se mostram um tanto mecanizadas. Isto é, por meio das perguntas feitas sobre o texto pelo professor, os alunos deram respostas já determinadas, que podiam ser validadas (ou não). Com base em Orlandi (2003, 2012), esses direcionamentos são mais conhecidos no ensino da habilidade de leitura em LI como estratégias de pré-leitura, em que as inferências, as deduções, os conhecimentos prévios, de mundo etc. podem auxiliar o aluno a “interpretar” o texto.

Essa concepção de ensino gera contribuições que levem os alunos a interpretar, mesmo que previamente, as camadas mais explícitas do texto. No entanto, quando se trata de ensino de leitura e de construção de sentido por uma concepção mais crítica dos significados, interpretamos que esse estilo ainda não diz muito.

Além do mais, essa postura expõe uma concepção restrita sobre a linguagem e mais diretamente relacionada ao ensino e à prática de leitura. A forma com que o professor conduz o processo da leitura, até o momento, sem alguma camada de reflexão mais profunda sobre os significados construídos, não vai ao encontro do pensamento de Fairclough (1995), que defende um ensino de leitura que permita ao aluno fazer juízo, com mais acurácia, do que é dito ou do que é omitido, do que é avisado ou do que é ocultado, do que é informado ou do que é desinformado nos textos.

O fato de perguntar, dirigindo-se ao texto, indica um início de uma exploração e interpretação do texto, mas não o suficiente para sua efetiva leitura crítica. O professor poderia explorar cada um dos recursos que compõem o texto (verbais e não verbais) e os significados (propiciamentos) que podem ajudar a construir os sentidos,

considerando o contexto (meio social, histórico, cultural) para levantar ou motivar diálogos para as questões que envolvem a luta e o poder da voz do coletivo.

Para continuar a análise, citamos outra fala do professor:

Extrato 02

P: Gente, que palavras vocês desconhecem que acreditam que poderiam dá sentido ao texto? Olhem aí algumas palavras que vocês desconhecem e julgam ser importante para interpretar o texto.

A: *Oxes; alone; protection; attacked; but; themselves...*

P: Oxes é o plural de boi! Vocês lembram que aprendemos que o plural em língua inglesa terminada em “x” acrescentaria o “es”, né isso. *Alone* quer dizer sozinho. *Protection* quer dizer proteção e *Attacked* quer dizer atacado. Pessoal, chamo atenção para essas duas palavras porque elas são conhecidas como cognatos... vocês lembram o que é isso?

A: Palavras em inglês que parecem com português!?

P: Certo gente! Isso mesmo! Muito bem! Agora cuidado que há palavras que são parecidas com o português, mas os significados são diferentes, ok?! Sim gente, *but* é uma conjunção adversativa... alguém lembra o que é uma conjunção adversativa? Se ela é adversativa, qual é o significado dela?

A: [silêncio]

P: Porém, entretanto, mas... né assim?! ***Themselves* é um pronome reflexivo e é traduzido como eles mesmo... gente tem mais alguma palavras?**

A: *Corner; time; everytime; approaching; horn...*

Nesta segunda parte, vemos que a construção do sentido do texto no ensino da leitura prevalece por meio da exploração do vocabulário, da tradução e da gramática, apenas. Podemos perceber que a alusão feita para a leitura do texto, com a exploração de palavras isoladas, da tradução de vocabulários e com alusão de gramática, tem características de mero suporte para o processo de compreensão do texto escrito (Klaiman, 2007; Coracini, 2012). Destacamos que o discurso do professor, que revela a sua abordagem metodológica, sinaliza que a leitura e a construção do sentido do texto assumem uma etapa importante para a fase de exploração de leitura. Só que limitar-se a esta fase ainda não diz muito, quando se trata de leitura crítica.

O ensino de leitura que não permite a exploração dos sentidos de forma mais ampla, a nosso ver, exhibe uma postura de ensino que simplifica e que uniformiza a construção do sentido do texto, restringindo-o. Orlandi (2003, 2012) e Rojo (2004) explicam que essa concepção não proporciona o desenvolvimento da capacidade de construção de sentidos a partir da problematização das múltiplas possibilidades que atravessam o texto, que é base exigida na leitura de cunho mais crítico.

Conforme salienta Ribeiro (2018), o ensino da leitura crítica envolve, em geral, muito mais do que a leitura de um conjunto de palavras, mais do que a tradução de vocabulário e mais do que a contextualização dos aspectos sintáticos. Queremos chamar atenção para o fato de que o ensino da leitura crítica comporta complexidades e segredos, com características específicas, que, com efeito, abarcam modos de leitura mais dinâmicos, mais especializados e mais sofisticados, levando em consideração, principalmente, a problematização do texto em contexto.

Kleiman (2007) e Coracini (2010, 2012) enfatizam que todos nós podemos ler algo ou alguém (com exceção daqueles que tenham alguma deficiência física ou cognitiva), mas, infelizmente, poucos têm a astúcia de ler para além do explícito. É o mesmo caso da leitura crítica, uma vez que nem todos os leitores são capazes de ler nas entrelinhas, ou associar o lido à leitura de mundo, como defendido por Paulo Freire (2011).

Para Duboc (2012), o ensino da leitura passa a ter mais valia quando todas as camadas de significação do texto são dinamicamente orquestradas. Assim, acreditamos que o ensino da leitura do texto explanada pelo professor, embora importante, não deveria limitar a leitura e a interpretação diante de uma dimensão mais engessada ao texto (que salienta questões internas, como trazendo à tona questões linguísticas, pontos gramaticais diversos, significado de vocabulário, pronúncia das palavras etc.) em detrimento de uma dimensão crítica ao texto (que evidencia aspectos externos, como problematizando questões relativas às relações de poder sempre presentes no uso social da linguagem, as avaliações e os entendimentos dos aspectos socioculturais que abrangem a população subordinada a um agente subordinante, as lutas de classes, de poder de resistência etc.). A atividade de leitura em sala de aula deveria proporcionar meios mais explícitos para esta prática, fazendo o aluno refletir sobre as possibilidades e os limites dos sentidos dos temas geradores em seus entornos.

Dando prosseguimento à análise, referimos outra parte em que o professor esclarece pontualmente passagens do texto. Vejamos:

Extrato 03

P: Olha, gente, para facilitar, eu vou traduzir para vocês ok?! Primeiro... é... o leão passou por um campo onde haviam o que?

A: Quatro bois...

P: Certo... então, o leão tentou atacar... atacar quem turma?!

A: Os bois.

P: Ótimo... mas quando eles se aproximaram, os bois giraram um para o outro para se proteger, né?! [...] Gente preste atenção na imagem e vejam a posição que os bois ficaram, ok?! [...] Toda vez que o leão se aproximava dos bois ele encontrava os chifres de um deles, né?! O leão percebeu que aqueles bois eram espertos e foi embora. Mas os bois brigaram entre si, acabando se separando, ok turma?! Depois foi que o leão atacou os bois sozinho, um por um, e logo deu um fim em todos os quatro bois. Estão me acompanhando, gente?! [...] Então, gente, perceberam a moral da história? Quantos eles estavam juntos, eles poderiam se defender em grupo, mas depois da briga eles se dividiram e o leão venceu os bois sozinhos. Entenderam gente?! Vocês conseguem interpretar o texto agora?

A: Sim, professor!

A princípio, endossamos a afirmação do professor, ao dizer que ia facilitar a aula de leitura traduzindo o texto. Sabemos que a tradução é uma etapa importante, que tem sua ambiência e sua valia para a aula de LI. No entanto, esta atitude relacionada aos aspectos de exercício da tradução não coaduna com questões de leitura crítica. Conforme notamos, o processo de construção de sentido não é assunto principal, sendo que a ênfase é atribuída na tradução mecânica, fragmentada, descontextualizada, enraizada na organização superficial da unidade da palavra em si, para a facilitação da construção do sentido do texto.

A afirmação do professor retoma a lógica cristalizada em torno do conceito de ensino de leitura embasada em uma vertente mais tradicional. Kato (1985) e Kleiman (2007) e Coracini (2012) são enfáticos ao afirmar que o ensino da leitura ultrapassa as fronteiras da codificação e decodificação abstrata das palavras. Acreditamos que o ensino da leitura se dá por um processo complexo. Queremos dizer que não basta apenas que o ensino da leitura seja apenas ensinado (ainda que bem ensinado quando é o caso), é preciso muito mais do que isso, é fundamental ter em mente que esta leitura deve criar uma ponte, de forma indissociável, com os significados construídos nas relações humanas, sociais, históricas, culturais etc. O ensino de leitura que circunscreve a sala de aula é parte integrante de um todo social, segundo o qual agimos. Portanto, quando nos referimos ao processo de construção de sentido da leitura, é também por meio dessa construção que agimos diante de um mundo rumo à transformação dos paradigmas sociais.

A impressão que temos é que vivemos em uma “paisagem comunicacional⁴” de natureza heterogênea e híbrida (o que determina práticas de leitura descentralizadas à unidade texto), mas a concepção de linguagem dentro do contexto escolar em foco ainda está enraizada em uma concepção homogênea e uniforme (o que determina práticas de leitura centralizadas). Então, as mais profundas camadas de sentidos dos textos ficam subordinadas unicamente às camadas mais superficiais, o que sinaliza uma limitação da compreensão do processo de construção de sentidos.

Em suma, cremos que seria relevante uma abordagem mais elaborada por parte do professor com relação à pergunta direcionada ao aluno. A nosso ver, em vez de uma simples resposta que apresentou a tradução das palavras, das frases, dos parágrafos, seria mais interessante uma explicação mais elaborada, que viesse conscientizar o estudante sobre as questões postas nos sentidos sociais externados pelo texto, para que o aluno pudesse elaborar sua compreensão de seus sentidos potenciais, antes que lhe fosse oferecida como resposta tão somente a tradução do enunciado verbal.

Essa postura de ensino demonstra que existe pouco espaço para o desenvolvimento da leitura crítica, o que pode ter como consequência a limitação da capacidade dos estudantes de ler e construir sentidos. A não exploração significativa do texto exhibe uma postura de ensino que ainda não diz muito, principalmente se nos respaldamos em uma vertente mais crítica, como as teorias aqui discutidas.

Parece existir uma linha muito tênue entre o significado de ensino de leitura e a decodificação. Ler as palavras é importante, mas ler além da palavra é ainda mais relevante. Se o texto permite a leitura e a construção de sentido com significados para o mundo, então, por que não ensinar o aluno a ler o mundo? Onde fica o espaço do ensino para a leitura mais crítica? Se o ensino promovido pelo professor em sala de aula não aborda esses fatores, onde os alunos vão aprender a ler criticamente os textos?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso trabalho apoiou-se teoricamente sobre os pressupostos de ensino de leitura embasados por uma concepção de reflexão crítica. Isso revela a complexidade do significado de ensinar leitura em LI no contexto escolar. Reconhecer essas

⁴ Metáfora criada pelo professor Kress, e utilizada no contexto brasileiro por Ribeiro (2018).

características complexas é fundamental para que os múltiplos sentidos sejam exteriorizados de forma adequada em sala de aula, o que pode proporcionar um ensino significativo que esteja alinhado com o contexto social do aluno.

As discussões sobre as diferentes inquietações teóricas e práticas debatidas nesse trabalho, sinalizam, entre outros aspectos, que a abordagem utilizada pelo professor de inglês, cujas aulas observamos, embora tenha se preocupado em chamar a atenção para a interpretação do texto, não compreende a relevância da incorporação de um viés mais crítico, principalmente, aqueles que estejam ligados às questões que perpassam a sociedade. Notamos que o professor teve iniciativas e procurou explorar o texto, no entanto, sua prática ainda apresentou características tímidas, voltadas mais para uma perspectiva tradicional de leitura, que julgamos não favorecer o desenvolvimento de leitura crítica.

Destacamos que o ensino de leitura e de produção de sentidos nas atividades descritas, diante do texto exposto, seria mais interessante e pertinente, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, se estivesse relacionado aos contextos socioculturais dos alunos, já que as práticas de leitura, atualmente, requerem, uma análise mais intensa e mais detalhada dos sentidos.

O ideal seria que o ensino de leitura nas instituições escolares, a construção do sentido, estivessem diretamente relacionados com a prática social, em que o professor, que é orientador, mediador, questionador deveria traçar caminhos mostrando que a compreensão desse objeto pedagógico se materializa nas diferentes vozes, nos diversos significados, nos múltiplos sentidos (como uma espécie de caleidoscópio, onde muitas cores se misturam, para chegar a um aspecto incomum).

Por fim, elucidamos que não se trata de excluir as abordagens tradicionais de ensino de leitura e de vocabulário do inglês, mas de somar a essas as perspectivas mais amplas de leitura crítica, que criam oportunidades de reflexão para os alunos de língua inglesa, no caso analisado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. C. P. de. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEM, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEM, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: Brasília: MEC; SEM, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias – volume 1. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB), 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019, p. 396.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHIZZOTTI, A. A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.) **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

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

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

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (org.) **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 3. ed. Editora Lucerna, 2008. p. 119-132.

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

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

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de I. Magalhães et al. Brasília: Ed. UnB, 2008.

FINARDI, K.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes Sociais e Ensino de Línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GEE, J. P. **Social linguistics, and literacies**: ideology in discourses. Routledge, New York, 2015.

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

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

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento?**: não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; ANDREOTTI, V. **Learning to read the world through other eyes**. Derby, Inglaterra: Global Education, 2008.

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

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p.67-85, jan./abr. 2019.

ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Discursos e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, A. L. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed). **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

Maria Elízia Cavalcante COSTA

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, com Especialização em Mídias na Educação, Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Língua Espanhola e respectivas Literaturas. Atua como professora de Língua Inglesa no Ensino Básico na rede Estadual do Governo do Estado do Rio Grande do Norte. (SEEC/RN) Tem interesse nas áreas de Multimodalidade e Multiletramentos, Literatura, Ensino e Ensino de Línguas Estrangeiras e atua como professora preceptora no Programa Residência Pedagógica no Subprojeto de Língua Inglesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Robson Henrique Antunes de OLIVEIRA

Doutorando em Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (UERN) e Letramento e Etnografia (UFRN). Mestre em Ensino, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e graduado em Letras Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas. Professor de Língua Inglesa na educação básica. Seus estudos se voltam para questões de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa, atuando nos temas: multimodalidade, multiletramentos, leitura e produção de gêneros de linguagens e análise de livros didáticos.

Recebido em: 26/maio/2024

Aceito em: 09/julho/2024