

**ENSINO DE INGLÊS,  
LETRAMENTO CRÍTICO E  
CIDADANIA: UM  
TRIÂNGULO AMOROSO  
BEM-SUCEDIDO**

JORDÃO, Clarissa<sup>1</sup>  
FOGAÇA, Francisco Carlos<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Estadual de Londrina. Doutorando do Programa de Estudos da Linguagem da UEL.

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras (inglês e espanhol), a serem utilizados em escolas públicas do estado do Paraná, no ensino fundamental. O trabalho foi desenvolvido pela equipe de línguas estrangeiras (ensino fundamental) da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED) e por consultores externos em 2005 e 2006. Os materiais desenvolvidos incluem uma seleção de textos com orientações aos professores, o material do aluno, cartazes, CDs de áudio e vídeo, e transparências. O projeto buscou o desenvolvimento de materiais flexíveis, não seriados, que pudessem contemplar tanto as realidades globais como as locais, atendendo às necessidades dos diversos contextos escolares no estado, sem a pretensão de ser um livro-texto acabado, com conteúdos pré-estabelecidos. Os materiais têm como base teórica o ensino/aprendizagem por letramento crítico, concebendo a língua como discurso, e tendo uma perspectiva de texto como unidade de sentido verbal e não verbal. Nossa proposta pretende ir além da visão da língua como código lingüístico a ser ensinado, enfatizando o processo de construção coletiva de sentidos, entendendo que a realidade é também uma construção coletiva. Procuramos contemplar diversos tipos textuais, como *emails*, folhetos, poemas, cartas, páginas da *web*, e imagens, possibilitando ao aluno ter acesso a uma diversidade de textos e contextos de uso da linguagem. Neste trabalho explicitamos as diversas seções que compõem as orientações ao professor, seus objetivos e os tipos de atividades recomendadas: preparação, exploração textual, problematização, e dicas ao professor. A seção chamada de "problematização" propõe a construção coletiva de sentidos, através de questionamentos dos temas abordados nos textos. Tanto objetivos educacionais como lingüísticos são contemplados em nossa proposta.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramento crítico; discurso; ensino de línguas

**ABSTRACT:** The objective of this paper is to report our experience in the development of foreign language teaching materials to be used in public schools in the State of Paraná, in Southern Brazil. Such experience came from a project by the State Secretariat of Education, developed in 2005/2006, to provide State School teachers of English and Spanish as Foreign Languages with materials to be used in their classrooms. The materials include a selection of texts with teaching suggestions (for teachers only), the same texts for students, posters, audio and video CDs and transparencies. The project attempted to produce a set of flexible materials that could be easily adapted to different educational contexts in the state of Paraná, and had no intention to be a textbook with pre-established contents. The materials are based on the critical literacy theoretical assumptions, which conceive language as discourse and texts as verbal and non-verbal units of meanings. Our project goes beyond the perspective of language as a linguistic code to be taught in the classroom and emphasizes the process of collective construction of meanings; we understand that reality itself is a social construction. We contemplate several types of texts such as emails, leaflets, poems, letters, web pages, and images, enabling students to work with

diverse types of texts and contexts in which language is used. We also explain in detail the various sections in the Resource Pack (the teacher's material), their objectives, and suggested activities: preparation, text exploration, problematization and hints to the teacher. The section called problematization aims at the collective construction of meanings through questions based on the themes involved in the texts. Both educational and linguistic objectives are approached in our project.

KEYWORDS: critical literacy; discourse; language teaching

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é relatar uma experiência de elaboração de materiais didáticos para as escolas públicas do estado do Paraná, resultado de um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) para suprir os professores de inglês e espanhol com materiais a serem utilizados em sala de aula. Esta foi uma iniciativa pioneira, uma vez que os professores de línguas das escolas públicas não têm recebido muita assistência governamental em relação a materiais didáticos, embora todas as demais disciplinas obrigatórias do currículo façam parte do projeto nacional que lhes fornece livros didáticos para uso em sala de aula.

Nós (os autores deste texto) participamos do projeto na condição de consultores da equipe de línguas estrangeiras da Secretaria de Educação, integrada por professores de inglês e espanhol que também atuam em sala de aula.

Na seção 1 deste trabalho descrevemos brevemente o projeto de elaboração dos materiais didáticos e nossas percepções acerca dos contextos para os quais foram concebidos. A seção 2 aborda os materiais, sua organização e seus componentes. Explicita também os critérios para a seleção dos textos utilizados nas atividades por nós elaboradas, e as razões que nos fizeram optar por produzir os Cadernos de Orientações Pedagógicas – um conjunto de sugestões didáticas flexíveis – ao invés de um livro-texto<sup>3</sup> propriamente dito.

<sup>3</sup> Utilizamos o termo “livro-texto” e não “livro didático” para enfatizarmos a referência direta ao livro que o professor utiliza *rotineiramente* em sala de aula, uma vez que “livro didático” poderia ser entendido como qualquer livro utilizado didaticamente, e não apenas aquele adotado como principal norteador das atividades de sala de aula.

A seção 3 aborda os pressupostos teóricos que embasam o nosso trabalho, sobretudo o conceito de língua como discurso, a definição de “texto” e o papel fundamental do letramento crítico no processo de construção de sentidos. Fazemos também algumas considerações em relação à utilização da LI no ensino de línguas estrangeiras (LEs), bem como o papel da gramática na sistematização da língua em sala de aula. A seção 4 traz alguns detalhes a respeito das principais características dos Cadernos de Orientações Pedagógicas, a forma como estão organizados, e sua relação com diferentes aspectos da abordagem de ensino e aprendizagem de LEs por letramento crítico. Por fim, apresentamos alguns questionamentos que procuramos responder durante o processo de elaboração dos materiais, mas que ainda merecem maior aprofundamento e investigação. Expressamos também nossa expectativa em relação ao desenvolvimento futuro deste projeto.

## O PROJETO

No Brasil, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira é obrigatório em todos os níveis de escolaridade, exceto na universidade. Em 2005, o Ministério da Educação tornou obrigatória a oferta da língua espanhola no ensino médio a partir de 2010, sendo que deverá ser dada ao aluno a possibilidade de escolher entre o espanhol e pelo menos um outro idioma. A maioria dos alunos atualmente, em escolas onde há a oferta de mais de uma LE, acaba escolhendo a língua inglesa por conta do mercado de trabalho, mais favorável a quem domina essa língua. Mas, deixando de lado as especulações sobre oportunidades profissionais por conta do domínio de uma LE por parte dos alunos, a realidade é que o inglês se tornou o principal idioma ensinado nas escolas do Brasil.

Entretanto, as autoridades educacionais colocam a área de ensino de línguas em último lugar no ranking de suas prioridades, e os professores de inglês encontram-se abandonados à sua própria sorte. Um exemplo disso está no Programa Nacional do Livro Didático, um projeto federal que tem por objetivo fornecer livros didáticos para alunos e professores das escolas públicas. Todas as

disciplinas consideradas obrigatórias, parte do núcleo comum, recebem livros-texto, exceto as línguas estrangeiras. Recentemente o Espanhol (cuja oferta ainda nem é obrigatória), já foi incluído no programa, mas o Inglês continua de fora.

Algumas iniciativas governamentais de valorização do ensino de LE, entretanto, vêm ocorrendo de forma esporádica. Desde 2001 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), por exemplo, vem desenvolvendo diferentes projetos de elaboração de materiais didáticos para todas as disciplinas consideradas obrigatórias, incluindo o Espanhol e o Inglês. Tais projetos compreendem desde a elaboração de atividades a serem compartilhadas entre os professores de modo virtual, através do portal Dia-a-dia da Educação<sup>4</sup> até a pilotagem de livros didáticos produzidos no Brasil e no exterior.

Entretanto, via de regra, os professores vêm produzindo seus próprios materiais de forma individualizada, ou, ainda, adotando livros didáticos por conta própria, ao invés de trabalharem de forma coletiva em busca de soluções para suas práticas de sala de aula. Essa situação tem causado alguns problemas que a SEED tem procurado contornar, em especial o uso de abordagens de ensino-aprendizagem radicalmente diferentes em diferentes escolas no Estado, e a repetição monótona e enfadonha de conteúdos gramaticais em todas as séries.

O projeto foi inicialmente concebido a partir da necessidade de fornecer aos professores materiais para o uso em sala de aula que estivessem em consonância com as novas diretrizes publicadas pela SEED, em sua versão preliminar. Nós (consultores) entramos no projeto quando a definição sobre seus objetivos estava ainda sendo tomada: o projeto seria definido como a elaboração de um livro-texto, ou como um conjunto de atividades complementares para os professores? Foi consenso de todos que elaboraríamos sugestões e orientações para a utilização de materiais pré-existentes, que chamamos de textos

<sup>4</sup> Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/educadores.php>>. “Dia-a-dia da educação” é um portal para professores da rede pública, organizado e atualizado pela SEED. Contém notícias, recursos didáticos e projetos escolares para todas as disciplinas do currículo, incluindo-se as de LEs.

(mais adiante explicaremos em mais detalhes nosso entendimento de “textos”), seguindo uma abordagem coerente de ensino. Assim, alunos e professores teriam à sua disposição um conjunto de textos pré-selecionados para o uso em sala de aula. O material dos professores seria acompanhado de comentários sobre as possibilidades de uso de cada texto e de sugestões de atividades, com base na abordagem por letramento crítico, de acordo com a versão preliminar das “Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental” (DCE-EF) – a única versão publicada pelo governo do estado no início do projeto (mais detalhes na seção 2, abaixo). Esse foi o ponto de partida dos consultores e da equipe de LEs da SEED.

Os materiais foram então selecionados pela equipe do projeto (consultores e equipe de LE da SEED), que também elaborou um texto introdutório apresentando os princípios teóricos e a abordagem de ensino e aprendizagem por letramento crítico, escolhida para informar as orientações aos professores e a seleção de textos. As diversas seções dos Cadernos de Orientações Pedagógicas, estabelecidas pela equipe de elaboração, serão explicadas detalhadamente mais adiante neste texto.

Infelizmente, no entanto, não tivemos tempo para pilotar as atividades sugeridas e fazer alterações na seleção de textos, devido aos prazos exíguos para a execução do projeto. Esperamos, porém, que os materiais sejam experimentados pelos professores e alunos das escolas públicas e que tenhamos a oportunidade de revisar e modificar as atividades conforme sugestões fornecidas pelas escolas.

## OS MATERIAIS: COMPONENTES E CRITÉRIO DE SELEÇÃO

O conjunto de materiais é composto de dois Cadernos: um para os professores (Caderno de Orientações Pedagógicas) e outro para os alunos (Caderno de Textos). Cada um destes Cadernos tem trinta e dois textos, sendo que oito deles aparecem, no Caderno de Orientações Pedagógicas, acompanhados de sugestões aos professores para a prática de sala de aula. Fazem parte do kit também oito pôsteres, trinta e duas transparências e um CD-ROM multimídia con-

tendo todos os arquivos que compõem o material, incluindo arquivos de vídeo e áudio.

As orientações que acompanham os 8 textos no Caderno de Orientações Pedagógicas foram pensadas de forma a auxiliar os professores na percepção das relações entre as atividades propostas pelos materiais e os objetivos educacionais mais amplos contemplados no ensino de LE.

A seleção dos textos seguiu alguns princípios. Um deles foi o seu valor educacional num ambiente escolar: partindo do pressuposto de que seja importante enfatizar princípios educacionais, procuramos selecionar textos que apresentassem não apenas possibilidades de exploração de aspectos lingüísticos em sala de aula, mas temas que permitissem o desenvolvimento de uma visão crítica de mundo por parte dos alunos<sup>5</sup>. Um outro critério foi a opção por diferentes tipos de textos, tais como folhetos, panfletos, imagens, gráficos, e-mails, páginas da internet, entre outros. O layout dos textos, além dos tipos, também foi levado em consideração, bem como sua complexidade lingüística e organização textual. Um último aspecto considerado na escolha dos textos foi a permissão dos autores para a utilização dos mesmos. Trabalhamos apenas com materiais cujos direitos autorais foram liberados, bem como aqueles pertencentes ao domínio público. Dessa forma, disponibilizamos uma grande variedade de textos que circulam em diversas esferas sociais, e que permitem uma grande diversidade de atividades relacionadas a tipos de textos em sala de aula<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Nosso entendimento de “visão crítica” aparece mais detalhado na seção 3.

<sup>6</sup> Procuramos não classificar previamente os textos de acordo com seu grau de dificuldade, relevância lingüística ou temática. Tampouco determinamos para que séries escolares os textos deveriam ser utilizados; entendemos que essa é uma decisão que cabe ao professor. A quantidade de textos apresentados nos Cadernos Pedagógicos e na Seleção de Textos foi pensada unicamente de forma a possibilitar a cada série escolar contar com cerca de oito textos ao longo do ano: oito na 5ª série, oito na 6ª, e assim por diante. Do total dos textos escolhidos, oito são acompanhados de sugestões para atividades em sala de aula. Esse critério serviu apenas para o estabelecimento de um mínimo de textos a ser incluído nos Cadernos Pedagógicos e no Caderno de Textos. As decisões sobre quais textos devem ser usados em cada série ficam inteiramente a critério dos professores em suas escolas, decisões que devem considerar as características e as necessidades locais.

## 2.1 POR QUE NÃO UM LIVRO-TEXTO?

Em diversos eventos de capacitação profissional, como os organizados pela Secretaria de Educação, os professores das escolas públicas têm manifestado seu interesse em contar com materiais de apoio em sala de aula. Esse anseio nos parece compreensível, uma vez que as ferramentas de ensino estão intimamente ligadas à qualidade do trabalho pedagógico que o professor realiza. Mas entendemos também que o conceito de materiais pedagógicos não deve ser reduzido ao conceito de livro-texto: qualquer recurso a ser utilizado com o objetivo de auxiliar a prática de sala de aula pode ser considerado uma ferramenta de ensino. Consideramos que a expectativa dos professores seja legítima, uma vez que buscam um caminho mais seguro, previsível e homogêneo para guiar sua prática. No entanto, entendemos também que um livro-texto não contempla as diversas realidades locais das escolas e nem tampouco respeita a autonomia dos professores e as necessidades dos alunos.

Com esses pressupostos em mente, explicaremos mais detalhadamente outras razões que nos levaram a optar pela elaboração dos Cadernos de Orientações Pedagógicas ao invés de um livro-texto acompanhado de um manual do professor. Além do nosso respeito à autonomia do professor, consideramos que um livro-texto traz elementos fixos e pré-estabelecidos, dissociados dos contextos específicos onde será usado, e prega uma abordagem de ensino-aprendizagem que é muitas vezes voltada para experiências e contextos diferentes daqueles das comunidades onde o livro será usado; conteúdos baseados em estereótipos culturais; *syllabus* funcional ou estrutural, com elementos lingüísticos e lexicais previamente organizados em unidades distintas (pensadas para séries escolares específicas); e pressupostos educacionais que não levam em consideração as realidades locais.

Consideramos que os livros-texto disponíveis no mercado dificilmente levarão em conta questões específicas dos contextos locais de ensino, especialmente porque são geralmente publicados em grandes quantidades, visando sua utilização nos mais variados contextos, de forma a compensar os

enormes investimentos feitos pelas editoras. Por isso pensamos que o Caderno Pedagógico e o Caderno de Textos poderiam contemplar realidades locais específicas: ao fornecer aos professores orientações flexíveis, adaptáveis a diversos contextos, esse instrumento tende a se tornar uma ferramenta mais eficiente de ensino e aprendizagem de LEs do que os livros-texto produzidos em grande escala. Nossa concepção de ensino de LEs leva em conta tanto as realidades locais como as regionais, nacionais e globais, uma vez que consideramos que as três se complementam e estão intimamente relacionadas: o que acontece nas esferas locais interfere diretamente nas globais, e vice-versa. Esta é uma visão de língua como prática social, e, portanto, considera a complexidade e a variedade das comunidades nas quais é produzida em suas práticas diárias; a língua vista dessa forma precisa ter um tratamento mais flexível do que as estruturas didáticas e pedagógicas globais que dão sustentação à maioria dos livros-texto.

### LETRAMENTO CRÍTICO

Neste projeto de elaboração e disponibilização de recursos didáticos, concebemos a língua como discurso, como uma prática social dinâmica, não limitada a uma concepção sistêmica, estrutural e fixa. Diferentemente do conceito de língua enquanto código, a língua como discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existentis, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades (JORDÃO, 2006). Em outras palavras, quando a língua é definida como discurso, o ensino de LEs se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo. Gee (1986) salienta que,

diferentes sociedades e subgrupos sociais possuem diferentes tipos de letramento, e tais letramentos têm diferentes efeitos mentais e sociais em seus contextos sociais e culturais. O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, isto é, como formas de uso da linguagem, de fazer sentido na fala e na escrita. Essas práticas discursivas estão ligadas a visões de mundo específicas (crenças e valores) de grupos sociais ou culturais específicos. Tais práticas discursivas estão integralmente relacionadas à identidade ou consciência das pessoas envolvidas nelas; uma mudança nas práticas discursivas implica uma mudança de identidade (GEE, 1986, p. 720). (tradução nossa).<sup>7</sup>

As pessoas são sujeitos sociais, ao mesmo tempo sujeitos e objetos dos significados que elas criam e reproduzem. As relações de poder, concebidas por Foucault como microestruturas que existem em toda a parte e que são potencialmente produtivas, bem como restritivas (1996a), precisam ser compreendidas ao invés de simplesmente ignoradas ou ingenuamente silenciadas. Sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados. O poder (e os resultantes conflitos), as formas como o poder opera, e as possibilidades de subvertê-lo, devem ser uma preocupação fundamental para todos que desejam compreender, ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Partimos do pressuposto de que os “textos” seriam o início do processo de compreensão de como os discursos funcionam em nossa sociedade. Entendemos como “texto” qualquer unidade de sentido percebida como tal por um determinado grupo social. Portanto, um texto é qualquer construção de significado para a qual podemos atribuir elementos coesivos,

---

<sup>7</sup> Different societies and social subgroups have different types of literacy, and literacy has different social and mental effects in different social and cultural contexts. Literacy is seen as a set of discourse practices, that is, as ways of using language and making sense both in speech and writing. These discourse practices are tied to the particular world views (beliefs and values) of particular social or cultural groups. Such discourse practices are integrally connected with the identity or sense of self of the people who practice them; a change of discourse practices is a change of identity (GEE, 1986, p. 720).

seja ela verbal ou não-verbal. A abordagem textual que propomos leva necessariamente em consideração os contextos nos quais os textos são produzidos, isto é, a sala de aula onde são interpretados, bem como quem os escreveu, quem os consome, como são distribuídos, onde circulam, etc. Os textos são concebidos neste projeto como oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento intercultural dos alunos e que resultem em desenvolvimento de sua consciência crítica e de outras práticas sociais – que respeitam, reconhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo.

Dependendo de como a prática de leitura ocorre – seja ela verbal ou não-verbal – e de como o leitor, o texto e os sentidos são percebidos, estabelecem-se diferentes relações entre leitor, texto e os elementos da interpretação. Neste projeto vemos a construção do processo de leitura na sala de aula como um processo de construção de sentidos no qual as relações construídas pelo leitor entre texto e significados são de suma importância. Portanto, privilegiamos as relações estabelecidas entre os diversos fatores envolvidos na construção de significados, focando nossa atenção em como os sentidos são construídos pelo leitor nas relações que estabelece entre elementos como o contexto, signos lingüísticos, tema, autor, tipo de texto, valores, para citar alguns.

Os textos são entendidos como unidades de sentido, produzidas por culturas situadas sócio-historicamente, constituindo e sendo constituídos pela interação de muitos discursos diferentes. O sujeito é visto, nesta concepção, como tendo um papel ativo na interpretação dos textos e na compreensão do mundo. Daí a importância dos alunos terem oportunidades de estabelecerem relações no multiverso (MATURANA, 2001a, b) da produção de significados no contato com um texto, e de se perceberem como agentes nas práticas sociais e discursivas das quais fazem parte, percebendo-se ao mesmo tempo como sujeitos e como objetos. Nas palavras de Freire,

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns

com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1997, p.46).

Como agente ativo no processo de leitura, o leitor se apóia em sua cultura para validar seus procedimentos interpretativos e para estabelecer diferentes maneiras de construir significados que sejam socialmente aceitos. A leitura é vista aqui como um processo de interação, embora não apenas entre leitor, autor e texto, mas envolvendo também a sociedade em seus diferentes contextos, textos, discursos, significados possíveis, relações de poder. Esta é, portanto, uma perspectiva diferente do modelo interativo de leitura<sup>8</sup>, uma vez que concebemos o processo além da mera relação entre entidades pré-existentes, tais como sujeitos ou significados. Ao invés disso, propomos uma abordagem de leitura que seja vista como um processo de ampliação da percepção do leitor como construtor de significados. Entretanto, de forma diferente de outras perspectivas interacionistas, entendemos que o leitor (criador de significados) está condicionado pelos procedimentos interpretativos das diversas comunidades das quais participa. Nesse sentido, o processo de leitura é um espaço no qual o leitor não apenas percebe perspectivas diferentes, mas também (re)inscreve suas posições enquanto sujeito e as representações sociais de sua identidade.

Essa visão requer uma percepção diferente do papel do professor em sala de aula. A fim de trabalhar com uma concepção discursiva de leitura, o professor precisa respeitar e encorajar as

<sup>8</sup> As abordagens interativas de leitura, conforme Grabe (1991) e Bock (1992) referem-se principalmente a duas concepções distintas. A primeira delas trata da interação entre o leitor e o texto: o leitor constrói significados baseado em seu conhecimento prévio do assunto do texto e também com base nas informações extraídas do texto. A segunda perspectiva diz respeito à interatividade que ocorre entre as diversas estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura. Assim, podemos resumir as abordagens interativas como um processo interativo entre o leitor e o texto, que envolve leitura ascendente e descendente: o leitor interage com o texto utilizando-se ativamente de ambos os processos e de suas estratégias cognitivas.

diversas leituras que seus alunos façam a partir de um dado texto. Necessita compreender as relações que estabelecem entre o texto, suas experiências de vida, seus conhecimentos, ou, conforme Freire (1986), a forma como relêem o mundo e suas próprias experiências. O professor deve dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo. A criação de tais oportunidades em sala de aula está diretamente relacionada à forma como o professor conduz sua aula e a suas atitudes em relação ao que ocorre dentro e fora da escola: dependendo da postura do professor na sala de aula, os alunos podem ter mais ou menos espaço para questionar e transformar significados, criando outros ou aceitando os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo.

Essa abordagem educacional é conhecida, de forma ampla, como letramento crítico. É baseada numa visão discursiva do mundo, que atribui um papel fundamental à língua no processo de entender ou interpretar nossas experiências. De acordo com Cervetti et al. (2001), o letramento crítico envolve:

uma concepção fundamentalmente diferente em relação à leitura. Essencialmente, os alunos do letramento crítico abordam o processo de significação textual como um processo de construção, e não de extração; nós atribuímos sentidos a um texto ao invés de extrairmos os significados dele. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (além das palavras do texto) e uma forma de transformação social<sup>9</sup>. (tradução nossa).

Tal abordagem enfatiza a necessidade do aluno interagir ativamente com e no discurso, buscando capacitá-lo para

<sup>9</sup> (...) a fundamentally different stance toward reading. In essence, students of critical literacy approach textual meaning making as a process of construction, not exegesis; one imbues a text with meaning rather than extracting meaning from it. More important, textual meaning is understood in the context of social, historic, and power relations, not solely as the product or intention of an author. Further, reading is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation.

Disponível em <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/#literacy>.

produzir significados e comunicar-se com diferentes tipos de textos. Para o letramento crítico é importante que nos conscientizemos de que a linguagem é heterogênea e que existem diversas formas dos textos serem produzidos e circular em nas diferentes culturas. Nessa abordagem é fundamental que os alunos percebam que existem diversas práticas discursivas em cada cultura e que essas práticas são valorizadas de formas diferentes em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, a educação precisa dar conta das múltiplas formas que utilizamos para lidar com a imensa massa de informação que nos bombardeia diariamente, em qualquer que seja a comunidade onde estejamos. Quer moremos numa grande metrópole ou numa tranqüila cidade do interior, ou mesmo em um sítio, recebemos uma enorme quantidade de informações que ativam nossos sentidos de diferentes maneiras. Ler uma informação e construir sentidos a partir dela de forma legítima é parte do processo de experimentar uma cidadania ativa da qual podemos nos beneficiar. É através da conscientização de aspectos discursivos da vida humana que a noção de cidadania pode ser experimentada pelos nossos alunos, nas escolas e na sociedade em geral. O entendimento da língua (discurso) como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural, pode levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania.

### **LETRAMENTO CRÍTICO, CIDADANIA E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Acreditamos que a escola tenha um papel importantíssimo no desenvolvimento da cidadania ativa nas sociedades. Se concordarmos que língua é discurso, e que os discursos constroem sentidos, então podemos conceber as salas de aula de língua estrangeira como espaços ideais para discutir os procedimentos de atribuição de sentidos ao mundo. Em uma língua estrangeira aprendemos procedimentos interpretativos diferentes, maneiras diferentes de entender o mundo. Se o ensino de LE acontecer numa perspectiva de letramento crítico, então também percebemos que tais maneiras diferentes de entender a realidade serão legitimadas e valorizadas confor-

me critérios de validação construídos histórica e socialmente, e poderão ser coletivamente reforçados e aceitos ou questionados, desafiados, e modificados. Daí nossa visão da sala de aula de LE como um espaço ideal para o desenvolvimento da cidadania: as salas de aula de LE podem adotar uma visão crítica e discursiva da realidade, uma visão que ajude os alunos a perceber *vontades de verdade* e pretensas certezas como **narrativas arbitrárias**, e o poder como uma força transitória que, embora sempre presente, também está em transformação permanente, num movimento que constantemente permite a transformação das estruturas sociais.

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pode assim construir com os alunos uma percepção de seu papel ativo na transformação da sociedade, uma vez que a sala de aula pode ser um espaço onde se questionem as próprias visões de mundo, onde se investiguem de onde vêm as diferentes perspectivas construídas por nós (incluindo aquelas que se supõem estejam presentes nos textos impressos) e para onde tais perspectivas podem levar, que conseqüências elas podem ter em nossas percepções identitárias e nas representações que fazemos do mundo. Ao questionar pressupostos e implicações de diferentes pontos de vista na sociedade – e nos textos – e assim ampliar nossas perspectivas, é possível que os alunos sejam capazes de também perceber-se enquanto sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo e seus sentidos. O ensino de línguas estrangeiras, nesta perspectiva, objetiva um alargamento da compreensão de que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilitar a construção e o uso de procedimentos interpretativos variados no processo de construção de sentidos possíveis.

Entretanto, os professores de LE frequentemente questionam as possibilidades de uso dos pressupostos do letramento crítico para o ensino/aprendizagem da LE a partir de dois argumentos básicos. O primeiro é de que o letramento crítico teria sido desenvolvido numa perspectiva que enfoca o ensino/aprendizagem da língua materna, enquanto que o processo de trabalho escolar com a LE se daria de maneira bas-

tante diferenciada daquela da língua materna e, portanto, necessitaria de uma abordagem também bastante diferenciada. O segundo argumento em que se embasam as atitudes de resistência e desconfiança quanto ao letramento crítico na LE é de que as discussões e os questionamentos que ele propõe dificilmente aconteceriam na sala de aula de língua estrangeira, EM língua estrangeira, especialmente nos níveis iniciais de aprendizado; deste modo, os alunos não aprenderiam nem praticariam a LE se as discussões propostas acontecessem em língua materna. De fato, a maioria das atividades que propusemos neste projeto estão centradas em discussões temáticas e no desenvolvimento das percepções dos alunos de suas comunidades; estas discussões, acreditamos, terão melhor resultado se desenvolvidas em língua materna – não apenas porque os alunos terão dificuldades de expressão em língua estrangeira (assim como talvez seus professores), mas também porque no uso de uma LE as relações de poder que se estabelecem entre aqueles que são reconhecidos e legitimados pelo grupo como mais proficientes no idioma podem acabar se tornando ainda mais opressoras do que normalmente são em língua materna. Discordamos, portanto, das posições que se opõem ao letramento crítico em LE descritas acima, por acreditarmos que o fato de não se utilizar a LE como discurso privilegiado no trabalho em sala de aula pode aumentar a auto-estima dos participantes e oportunizar-lhes participação mais efetiva especialmente nas atividades de problematização (ver seção 4). Isto não significa, obviamente, excluir da sala de aula em a língua materna, nem a LE: acreditamos que em momentos como a exploração lingüística dos textos verbais e sua relação com imagens, por exemplo, possam ser conduzidos na LE. Entretanto, frisamos que tal decisão deva ser tomada pelo professor, ao analisar seu contexto e o de seus alunos para resolver como, quando e quanto da LE ou da língua materna deverá usar em sua sala de aula.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> O uso da língua maternal na sala de aula de LE será discutido novamente quando apresentarmos os Cadernos de Orientações Pedagógicas e as diferentes seções propostas para as atividades no projeto no item 4 deste texto.

Acreditamos ainda que o papel da língua materna neste processo de discussão é fundamental, e que não há nenhum problema em usá-la na sala de aula de LE, mesmo porque a rigor a língua materna não deixa de ser estrangeira, uma vez que não é *minha*, mas *materna*, ou seja, das comunidades interpretativas que me precederam (Bakhtin, 2000). Ela foi, assim, estrangeira enquanto eu a aprendia como criança, e enquanto eu aprendia a fazer uso de seus procedimentos interpretativos. Outra de nossas convicções é que refletir sobre o papel dos discursos, das línguas materna e estrangeiras em sala de aula – que podem ser problematizadas e discutidas em língua materna sem que sejam menos relevantes por causa disso – pode aumentar ou criar nos alunos a consciência do valor educativo de se aprender uma LE. O ensino/aprendizagem de princípios sócio-educacionais como a inclusão social, a construção e representação de identidades sociais, a consciência do papel das línguas – e das LEs – na sociedade e na diversidade cultural, são princípios para os quais é imprescindível o uso da língua materna a fim de que possam ser discutidos e questionados plenamente, sem que o suposto domínio da LE seja usado como instrumento para impor determinados sentidos e calar outros.

Entretanto, ao mesmo tempo em que buscamos a valorização e o respeito às culturas e línguas maternas dos alunos (o uso do plural aqui é intencional) como elementos necessários ao desenvolvimento de seus letramentos críticos, também acreditamos que os alunos precisam ter oportunidades e recursos adequados para exercitar práticas discursivas na LE. Não estamos aqui insinuando que a abordagem por letramento crítico deva ser simplesmente *transposta* dos ambientes de língua materna em que foi desenvolvida, para ambientes de LE. O que queremos sugerir é que tal abordagem, os pressupostos e implicações da concepção discursiva de língua e de educação que vemos no letramento crítico, informe nossos princípios e práticas de ensino/aprendizagem de LE e seja implementada na sala de aula juntamente com as estratégias de ensino e aprendizagem coerentes com tal con-

cepção que pareçam relevantes e efetivas em cada contexto, como estratégias de leitura, ensino de vocabulário, de aspectos e estruturas gramaticais, habilidades orais e de escrita, etc. Em outras palavras, estamos aqui imaginando que os professores e seus alunos, diante da percepção contextual que desenvolvam, sejam capazes de decidir quais as melhores estratégias para o ensino/aprendizagem da LE em suas comunidades, informados pelo letramento crítico como abordagem discursiva educacional, como conjunto de pressupostos que embasam as decisões tomadas localmente por alunos e professores sobre como e por que ensinar e aprender uma LE.

Outro assunto bastante controverso quando se fala em letramento crítico no contexto de LE é o tratamento dado à gramática. Sugerimos que a gramática seja trabalhada conforme as necessidades reais dos alunos e de acordo com as possibilidades de exploração textual percebidas no texto, de modo que a gramática seja contextualizada, e não deslocada das demais atividades de sala de aula (ao invés de ser trabalhada conforme o interesse do professor por conhecimentos gramaticais), a fim de que se mantenha a coerência com a abordagem de língua como discurso, que estabelece uma relação inseparável entre língua e processos de construção de sentidos. É importante que os alunos possam usar a LE em contextos comunicativos nos quais os significados e os procedimentos interpretativos utilizados para construí-los sejam enfatizados. O conhecimento gramatical formal deve vir subordinado ao conhecimento discursivo de construção de sentidos. É por isso que sempre apresentamos o material do Caderno de Textos sob o ponto de vista discursivo, ou seja, com foco nas habilidades discursivas e interpretativas que se podem desenvolver com os textos. O ensino da gramática deve aparecer como consequência das necessidades específicas dos alunos, e deve levar em consideração suas próprias perguntas e dúvidas conforme eles tentem construir sentidos. Assim, é função do professor esclarecer e responder às perguntas relacionadas à construção de sentidos possíveis, oferecendo explicações gramaticais conforme solicitadas pelos alunos.

## CADERNOS DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

O material desenvolvido nos Cadernos de Orientações Pedagógicas é destinado aos professores, e apresenta considerações sobre as características dos textos selecionados (conforme percebidas pelas leituras socialmente legitimadas pelas escolas e universidades), sua produção, consumo e distribuição, as razões pelas quais eles foram escolhidos neste projeto, algumas possibilidades de abordagem dos textos em sala de aula, as implicações de seu uso no ambiente escolar, e outras sugestões conforme julgamos relevantes. Nosso objetivo foi estabelecer um diálogo com os professores, ao invés de fornecer *receitas* previamente determinadas. O material produzido pretende, portanto, ser tomado como um espaço para reflexão e discussão do ensino de LE em escolas públicas de educação básica, especialmente no ensino fundamental. Tal diálogo deve ser considerado como uma dentre várias possibilidades de prática em sala de aula, e não a única perspectiva válida ou possível.

Adotamos um modelo comum para todas as atividades propostas no documento a fim de tentar fornecer aos professores uma estrutura mínima para facilitar a leitura de cada atividade proposta. Entretanto, apresentamos diferentes sugestões de abordagem para cada texto em sala de aula, e tentamos contemplar as características de cada tipo de texto ou gênero discursivo<sup>11</sup>. Pensamos nisso como uma oportunidade para que os professores tenham mais escolhas do que se estivessem utilizando livros didáticos comerciais que seguem abordagens mais convencionais. Esperamos que tal característica do material produzido permita-lhes maior oportunidade de fazer escolhas melhor informadas para suas aulas.

Cada unidade dos Cadernos é composta de seções específicas apresentadas como um possível quadro de referência ou “planta baixa” para planos de aula. Tais seções são: a) preparação; b) exploração textual; c) problematização; d) dicas para o professor. Todos os textos incluídos nos Cadernos também trazem uma parte introdutória, que apresenta infor-

<sup>11</sup> Estamos entendendo gênero discursivo no sentido bakhtiniano de gênero, mais explicitamente tratado em *Estética da Criação Verbal*, 2000.

mações pertinentes aos temas a serem discutidos nas atividades; o intuito dessas informações é ajudar os professores a focalizarem aspectos específicos relacionados com as atividades propriamente ditas. Esperamos com isso auxiliar os professores a escolher os textos e as atividades mais relevantes para os seus alunos e contextos.

A primeira seção, chamada de **Preparação**, tem o objetivo de motivar alunos e professores a engajar-se com o tópico da unidade. Esta seção ajuda a estabelecer o foco da aula, relacionando o tema à realidade dos alunos e assim tornando-o mais significativo. Ela consiste basicamente em atividades de preparação dos alunos para o contato com os textos, permitindo-lhes pensar sobre suas próprias representações de mundo e seus conhecimentos prévios, levando-os a partilhar tais conhecimentos e representações com sua turma e professor. Algumas das atividades sugeridas nesta seção estão baseadas em discussões gerais sobre o tema; outras recomendam um trabalho lingüístico mais específico (com itens lexicais ou elementos sintáticos, por exemplo), a fim de que os alunos possam ter uma prática inicial com os elementos estruturais da língua que lhes permita ler os textos com mais confiança. Recursos variados como ilustrações, músicas, vídeo, áudio e objetos podem ser sugeridos como meios para preparar os alunos para o confronto com os textos.

A seção **Exploração** traz atividades que enfocam alguns aspectos discursivos de cada texto, bem como a negociação de sentidos no processo de atribuir significados aos textos. É importante destacar aqui que não pretendemos abandonar ou menosprezar abordagens mais tradicionais de leitura, como as que sugerem os processamentos “top down” e “bottom up”. Os professores são convidados a preparar também atividades de compreensão geral e específica, conforme acharem adequadas às necessidades de seus alunos. Esta seção inclui ainda atividades de *expansão*, que pretendem estabelecer relações entre o que os alunos produzem em sala de aula e em outras práticas sociais. Aqui também apresentamos aos professores oportunidades para sistematizar e adequar

os elementos lingüístico-discursivos encontrados nos textos, na medida em que os alunos produzem seus próprios textos de forma escrita ou oral. Sob o pressuposto de que o conhecimento é construído socialmente e precisa ser negociado, sugerimos o uso de várias atividades envolvendo trabalhos em grupo e a produção coletiva de significados. Como enfatiza Wells (1999),

não é preciso existir um membro do grupo que seja necessariamente, e em todos os aspectos, mais capaz do que os outros. Isso se dá por um lado porque a maioria das atividades envolve uma variedade de tarefas, de modo a fazer com que os alunos que são peritos em uma determinada tarefa, e, portanto, podem ajudar seus colegas em sua execução, podem eles mesmos precisar de ajuda em outra tarefa. Mas por outro lado também pode acontecer que, ao tentar desenvolver uma tarefa difícil enquanto parte de um grupo, embora nenhum membro seja mais hábil do que seus colegas, o grupo como um todo, ao tentar resolver a tarefa juntos, consiga alcançar uma solução a que nenhum deles poderia ter chegado isoladamente. Em outras palavras, cada um é “forçado a superar-se” e, ao poder contar com as contribuições dos indivíduos membros do grupo, o grupo coletivamente constrói um resultado que nenhum membro sozinho poderia ter vislumbrado no início do processo colaborativo.<sup>12</sup>

Já a seção chamada **Problematização** objetiva discutir as perspectivas do senso comum e seus pressupostos e implicações. Nas palavras de Brookfield<sup>13</sup> (1995) “pressupostos são crenças presumidas sobre o mundo, e nosso lugar nele, que parecem tão óbvias para nós que não precisam nem ser explicitamente mencionadas”. É nesse sentido que esta seção se mostra como uma oportunidade para alunos e professores discutirem suas crenças e aqueles pressupostos atribuídos aos textos a fim de construir entendimentos de seus próprios contextos sociais. Como apontam Freire e Macedo (1987, p. 29), “ler não é simplesmente decodificar a palavra escrita ou a linguagem; melhor do que isso, a leitura é precedida e entretecida pelo conhecimento de mundo. A linguagem e a realidade estão dramaticamente entretecidas”.

<sup>12</sup> Tradução livre do original, disponível em <http://www.geocities.com/lcmoll/YGOTSKYWells.htm>. Acesso em outubro de 2006.

<sup>13</sup> Disponível em [http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield\\_Wisdom.cfm](http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_Wisdom.cfm). Acesso em outubro de 2006.

A idéia, no sentido foucaultiano, não é *resolver* problemas, empreender uma busca metódica por uma solução, ou substituir uma solução por outra, mas sim estabelecer um distanciamento crítico a fim de *problematizar* o mundo (Revel, 2005). Assim, não seguimos a idéia de que a verdade tenha que ser encontrada ou desvendada; entendemos que os conhecimentos devam ser desafiados, questionados. Acreditamos que o conhecimento é sempre parcial e incompleto, uma vez que a realidade não é permanente; todos, independentemente de quem sejam, possuem algum tipo de conhecimento que merece ser respeitado (daí o uso preferencial da forma plural *conhecimentos*). Entretanto, ao desafiar nossos pressupostos nós construímos novos sentidos, que serão por sua vez desafiados constantemente. A sala de aula deve ser um espaço ideal e seguro para a reflexão e para a problematização de diferentes questões, no qual os alunos e o professor se sintam confortáveis para questionar diferentes perspectivas, inclusive as suas próprias. Enquanto outros espaços sociais podem ser intimidadores, já que alguns discursos hegemônicos tendem a prevalecer e impor-se em determinados contextos, na sala de aula todas as opiniões podem ser bem recebidas<sup>14</sup>. Pensamos que esta seção será melhor sucedida se conduzida

---

<sup>14</sup> Partilhámos esta visão com conceitos como os de **espaços abertos** do projeto OSDE (Open Spaces For Development and Enquiry, ou Espaços Abertos para Desenvolvimento e Investigação), que apresenta suas regras operacionais básicas como sendo: a) **todo indivíduo traz conhecimento válido para um espaço aberto**; b) **esse conhecimento merece respeito** (todos devem ter o direito de expressar-se sem medo de serem desprezados pelos outros, e devem comprometer-se a ouvir os outros com respeito); c) **todo conhecimento está relacionado com quem você é e de onde você vem** (nós construímos as lentes com as quais olhamos o mundo em nossos contextos e interações com os outros); d) **todo conhecimento é parcial e incompleto** (nós vemos o mundo através de lentes diferentes que se modificam continuamente; não há lentes universalmente melhores ou mais claras); e) **todo conhecimento pode e deve ser questionado no diálogo** (devemos nos engajar criticamente com ações, pensamentos e crenças tanto de nós mesmos quanto dos outros, já que precisamos de diferentes lentes, outras perspectivas, para desafiar e transformar nossas próprias perspectivas)". Disponível em <<http://www.osdemethodology.org.uk/groundrules.html>>. Acesso em outubro de 2006.

em língua materna, já que os alunos que temos em mente ainda não se sentem suficientemente à vontade para discutir tópicos tão contundentes e polêmicos em LE, além de que a discussão em língua materna pode atenuar consideravelmente as relações de superioridade que tendem a ser estabelecidas entre alunos de diferentes proficiências lingüísticas. O papel político do professor na sala de aula é bastante importante aqui, pois a ele cabe mediar as discussões e problematizar as diferentes perspectivas trazidas por si mesmo e pelos alunos. Professor e alunos precisam perceber-se, nestas discussões reflexivas, como agentes sociais capazes de transformar suas comunidades e sociedades, assim como a si mesmos.

A última seção, **Dicas para o professor**, traz sugestões para o professor lidar com possíveis dificuldades para conduzir as discussões sugeridas na fase de problematização. Entendemos que alguns tópicos e questionamentos possam ser altamente polêmicos em alguns contextos, e, portanto, devem ser tratados de modo especialmente cuidadoso, a fim de evitar confrontos extremados e negativos entre os alunos e com os professores. Esta seção também traz sugestões de *websites* a serem visitados pelos professores em busca de maiores informações sobre os tópicos, assim como filmes, livros e outras fontes. Não pensamos que os professores devam ser especialistas nos assuntos tratados, nem que assumam a posição de "fontes do conhecimento" na sala de aula, já que percebemos que o conhecimento deve ser constantemente questionado e está permanentemente em construção; mas, acreditamos que ao ter informações sobre o conhecimento legitimado e acesso a diferentes perspectivas, o professor possa, com seus alunos, ter maior flexibilidade ao explorar os assuntos em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de desenvolvimento de materiais para o ensino de inglês foi para nós uma experiência de aprendizado bastante enriquecedora, embora nem sempre tenha sido tarefa fácil. Preparar materiais a serem usados por tantas pessoas

diferentes em contextos tão múltiplos e também diferentes entre si exige que se considerem muitas variáveis, o que nem sempre fomos capazes de fazer. Embora tenhamos produzido materiais tendo em mente que eles deverão ser explorados de modos diferentes conforme as necessidades locais, esperamos que eles possam contemplar minimamente os contextos a que são destinados. Evidentemente, este foi um grande desafio.

Assim como esperamos que o Caderno de Orientações ao Professor e a Coleção de Textos sejam recursos úteis para os professores ao escolherem atividades adequadas e preparar suas aulas, também acreditamos que alguns aspectos relativos à preparação de materiais para professores (e não necessariamente *pelos* professores que os utilizarão) ainda precisam ser resolvidos e se apresentam como importantes objetos para estudo. Muitas destas questões foram surgindo entre nós à medida que desenvolvíamos nosso trabalho e de algum modo permearam todo o processo, ajudando-nos a problematizar aquilo que propúnhamos. Algumas dessas questões, que gostaríamos de partilhar com outros autores de materiais e com os próprios professores a quem eles se destinam, são:

- Os textos incluídos nos materiais são adequados para os alunos em relação à complexidade lingüística e relevância, considerando tanto o conhecimento prévio dos alunos, quer seja ele de inglês ou de mundo, quanto seus contextos sociais, sua faixa etária, sua experiência familiar? Tal adequação pode ser feita de modo que no material haja textos que contemplem todas as séries? Os professores têm experiência suficiente para escolher os textos mais adequados a seus grupos?
- Como e quanto da língua materna pode ou deve ser usada na aula de inglês para que se alcancem os objetivos educacionais do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira e o aprendizado mais específico, da língua inglesa? Quem deve tomar essa decisão: os autores do material ou os professores? Se forem os professores, devem fazê-lo isolada-

mente, ou em grupos por escola ou região? Como tais grupos se instituiriam? Haveria uma diferença fundamental entre estes dois tipos de objetivos ou eles estão tão atrelados que tratar de um significa estar tratando de outro?

- Uma vez que propusemos que a gramática seja tratada a partir dos textos, de acordo com as necessidades dos alunos e as possibilidades dos textos em seus contextos, os alunos serão capazes de usar a língua inglesa de modo a produzir linguagem em inglês, a construir novos sentidos na língua estrangeira?
- Produzir sentidos significa “atribuí-los aos textos” ou produzir outros textos? Quando se “atribuem sentidos aos textos” estamos produzindo “outros textos”? A sistematização lingüística é a única ou a melhor maneira de produzir sentidos em língua estrangeira?
- O objetivo da escola tem sido colocado como o de desenvolver cidadãos críticos, agentes de transformação da sociedade e de suas práticas. Entretanto, os professores estão preparados para tal tarefa? Eles percebem a si mesmos como cidadãos críticos, estão conscientes do poder de sua agência e do potencial do ensino/aprendizagem de inglês no mundo de hoje?
- Qual seria o papel do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, e mais especificamente de língua inglesa, na sociedade contemporânea? Quais são os diferentes interesses de diferentes sociedades no mundo hoje? Qual o papel da língua inglesa no mundo, no Brasil, no Paraná, em suas cidades e no campo?

Não pretendemos, evidentemente, que os materiais que preparamos ofereçam as respostas a essas perguntas ou a solução destes problemas. Nem acreditamos que os textos ou as orientações pedagógicas que os acompanham apresentem-se como soluções para todos os contextos em que poderão ser usados. Muito menos esperamos que eles sejam considerados como um material a ser “aplicado” de maneira imediata

ou transparente. Esperamos que o material produzido seja utilizado de maneira crítica e reflexiva, que não prescindia de análises contextuais considerando as dimensões locais, regionais e globais do currículo escolar. Estas são algumas das razões pelas quais preferimos não ter escrito um livro-texto, mas sim um Caderno de Orientações Pedagógicas e um Caderno de Textos com atividades e textos que poderão ser usados nos momentos e contextos que os professores achem adequados para uso, factíveis nos contextos locais.

De qualquer maneira, acreditamos que o desenvolvimento de materiais para o ensino da língua inglesa em escolas públicas no Brasil possa ser um passo para um diálogo mais próximo entre as universidades, os professores do ensino fundamental, os técnicos e as autoridades educacionais. Tal diálogo poderá quem sabe promover soluções contingentes que permitam aos professores e alunos de inglês estabelecer e atingir seus objetivos de ensino e aprendizagem. Acreditamos que a construção de espaços cada vez mais frequentes e permanentes de discussão, como reuniões de grupos de estudos e seminários, poderá representar oportunidades para constante avaliação dos materiais produzidos e, de forma mais imediata, trará um retorno sobre a relevância das orientações pedagógicas e dos textos selecionados. Esperamos que, assim que o material seja usado por um bom número de professores e escolas, tenhamos uma percepção melhor de seu impacto e seus efeitos nas práticas escolares, e deste modo possamos entender se o letramento crítico, a cidadania e o ensino de inglês terá sido ou não um casamento feliz.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 3. ed.

BROOKFIELD, S. *The getting of wisdom: what critically reflective teaching is and why it's important*. National Louis University, 1995. Disponível em <[http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield\\_Wisdom.cfm](http://www.nl.edu/academics/cas/ace/facultypapers/StephenBrookfield_Wisdom.cfm)>. Acesso em 25 de julho de 2006.

BLOCK, E. See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 1992, 26, 319-343

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. *Reading Online*. Disponível em <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/#literacy>>. Acesso em 17 de agosto de 2006.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996a.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996b.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. and MACEDO, D. P. *Literacy: reading the word & the world*. South Hadley: Bergin & Garvey Publishers, 1987.

GEE, J. P. Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 4, p. 719-746, 1986.

GRABE, W. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 1991, 25(3), 375-397.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria. *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006, p.26-32.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. 1ª reimpressão, Belo Horizonte, MG: Humanitas - UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_(b). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte, BH: Ed. UFMG, 2001.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

Open Spaces for Development and Enquiry project (OSDE). Disponível em <<http://www.osdemethodology.org.uk/groundrules.html>> Acesso em 25 de julho de 2006.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999. Disponível em <<http://www.geocities.com/lcmoll/VYGOTSKYWells.htm>>. Acesso em 26 de julho de 2006.