

COMUNICAÇÃO ORAL:

**UM PROJETO DE PESQUISA SOBRE O LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LEITURA EM INGLÊS**

Stefani Moreira Aquino Toledo; Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFMG/BH; [stefani\_toledo@hotmail.com](mailto:stefani_toledo@hotmail.com)

Montes Claros/MG

Março/2020

**UM PROJETO DE PESQUISA SOBRE O LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LEITURA EM INGLÊS**

Stefani Moreira Aquino Toledo; Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFMG/BH; [stefani\_toledo@hotmail.com](mailto:stefani_toledo@hotmail.com)

**Resumo**: Este trabalho tem por objetivo apresentar o projeto de pesquisa de Mestrado da autora, aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Minas Gerais, e em processo de envio para aprovação do Comitê de Ética, intitulado “Leitura como Letramento: Perspectivas Críticas para a Prática Docente em Aulas de Inglês na Escola Pública”. A pesquisa propõe investigar os impactos da perspectiva do Letramento Crítico nas aulas de leitura em inglês, em uma sala de aula de uma escola pública, localizada em uma cidade no Norte de Minas Gerais, abordando a teoria do LC (MENEZES DE SOUZA, 2011; SOARES, 1998; STREET; STREET, 2014) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, OCEM (BRASIL, 2006). Como este trabalho se refere a um projeto de pesquisa, em fase inicial, ainda não é possível destacar seus resultados parciais nem finais. No entanto, espera-se identificar os efeitos gerados na prática docente do (a) professor (a) de inglês após a aplicação de uma atividade de intervenção de leitura como letramento crítico e os diversos registros de dados a serem realizados.

# Palavras-Chave: Projeto. Letramento Crítico. Leitura. Língua Inglesa. Prática Docente.

# INTRODUÇÃO

A nova proposta curricular para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta o ensino de língua inglesa em seu caráter formativo “que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2017, p. 241), priorizando “o foco da **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de **língua franca**” (BRASIL, 2017, p. 241, *grifo original do documento*); os multiletramentos, que fazem da língua inglesa uma prática que possibilita maior participação e circulação “em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2017, p. 242); e abordagens de ensino que exigem do professor atitudes “de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” (BRASIL, 2017, p. 242). A BNCC propõe eixos organizadores para orientar o ensino de língua inglesa, dentre eles, o eixo Leitura, voltado para “práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 242).

Assim como propõe a BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou PCN (BRASIL, 1998)[[1]](#footnote-1), já tratavam a leitura como a habilidade que auxilia no desenvolvimento do letramento e atende as necessidades do aluno em seu contexto social imediato e da educação formal por meio, por exemplo, de avaliações sistêmicas que requerem o domínio da leitura na língua inglesa como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998). Ambos os documentos, BNCC e PCN, sugerem um trabalho dividido em fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura), destacando-se o conhecimento de mundo, de organização textual e sistêmico (BRASIL, 1998). Por sua vez, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ou OCEM (BRASIL, 2006), veem a leitura como letramento pelo qual o aluno aprende a língua estrangeira desenvolvendo seu senso de cidadania e capacidade crítica. Segundo as OCEM (2006), o trabalho com a leitura na perspectiva crítica, com uso de material autêntico e diferentes gêneros textuais, preocupa-se com a construção de sentido, formando, dessa maneira, um aluno- leitor-cidadão.

O termo letramento tem sido tema de grande interesse para diversos pesquisadores brasileiros na área dos estudos linguísticos, em especial, da linguística aplicada e da educação. Conforme afirma Menezes de Souza (2011), na década de 70, o termo começou a ser utilizado para se contrapor à ideia de alfabetização, pois chegou-se à conclusão de que “a escrita e a leitura eram práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 286), não bastando apenas saber ler e escrever para compreender ou produzir determinados textos. Segundo o autor, “letramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296, *grifo original*). Nessa nova definição exposta por Menezes de Souza (2011), o enfoque da compreensão escrita passa do conceito pensado pelo autor para aquele que será interpretado pelo leitor. O sentido será criado por aquele que é capaz de mais do que apenas ler e escrever, mas também negociar significados.

Ainda sobre letramento, Soares (2017) conta que, diferentemente do que ocorreu em países desenvolvidos como França e Estados Unidos, onde o termo letramento foi, desde o início, diferenciado do termo alfabetização, no Brasil, ambos os termos acabaram ganhando uso semelhante, seja pelos censos demográficos, pela mídia ao divulgar as estatísticas, ou pela própria academia. Buscando uma definição para o letramento, a autora (idem, 1998) discute, então, duas dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social. Para a autora, tanto a leitura quanto a escrita, na dimensão individual, são vistas como “tecnologia” (SOARES, 1998, p. 68). Nessa dimensão, a leitura e a escrita se apresentam como “um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas”, porém, enquanto as habilidades de leitura “se estendem desde a habilidade de decodificr textos escritos até a capacidade de compreender textos escritos ” (SOARES, 1998, p. 68), as habilidades de escrita, por sua vez, “estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor pontencial” (SOARES, 1998, p. 68). Já a dimensão social prevê que o letramento é uma prática social, “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 72). Considerando essa sua dimensão social, o letramento em sua versão “forte” corrobora o modelo ideológico proposto por Street e Street (2014), que se volta ao uso de “letramentos” no lugar de “letramento” no singular. O autor trata o letramento como “práticas *sociais* de leitura e escrita” (STREET; STREET, 2014, p. 127, *grifo do autor*), que se encontram presentes não somente dentro da escola, mas também dentro de outras instituições sociais, o que origina outros tipos de letramentos.

Considerando, assim, tais concepções de leitura e as orientações da BNCC (BRASIL, 2017), PCN (BRASIL, 1998) e OCEM (BRASIL, 2006), além da proposta curricular vigente e da futura proposta para o ensino público do Estado de Minas Gerais[[2]](#footnote-2), este projeto de pesquisa pretende investigar a concepção de leitura de dois professores de inglês e a forma como é realizado o trabalho com essa habilidade na sala de aula do ensino médio em duas escolas públicas de uma cidade do Norte de Minas Gerais, para, assim, propor uma intervenção que seja capaz de proporcionar transformação.

Para isso, este projeto de pesquisa propõe os seguintes questionamentos: Existe um trabalho com gêneros textuais diversos, observando o uso de textos autênticos e suas funções sócio- comunicativas? O trabalho com a leitura está voltado para uma perspectiva crítica? Se sim, de que forma? Se não, em que estão baseadas as posturas adotadas pelos professores-participantes para o trabalho da leitura em língua estrangeira na sala de aula? Quais são as razões, ou desafios, dessas posturas? Diante de uma postura crítica, como o professor-pesquisador se vê trabalhando com a leitura como letramento? Pensando nessas questões é que justificamos o interesse por essa investigação.

# JUSTIFICATIVA

Ao ler os documentos em vigência, OCEM (BRASIL, 2006), PCN (BRASIL, 1998) e a atual proposta curricular do estado de Minas Gerais, e aqueles que entrarão em vigência, BNCC (2017) e o Currículo Referência de Minas Gerais, referentes ao ensino de língua estrangeira, percebe-se o destaque dado à leitura na sala de aula de língua inglesa em escolas públicas, tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no ensino médio. Assim como a BNCC (2017), os PCN (1998, p. 20) focalizam tal habilidade destacando sua função na escola, já que “aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna”. Por sua vez, a proposta curricular para língua estrangeira do estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, s/a, s/p) afirma, sobre leitura, que uma seleção com diversidade de gêneros textuais prepara “o aluno para as práticas de leitura fora dos limites da sala de aula”, isto é, conforme as OCEM (2006, p. 116), de igual modo, “a leitura, na concepção dos letramentos (e, certamente, de letramento crítico), trata a linguagem como prática sociocultural”, ampliando o sentimento de cidadania do aluno. Essas mesmas orientações (ibidem), tratam da diferenciação que existe entre leitura crítica e leitura como letramento, em que esta última percebe o conhecimento como de cada comunidade, pois ele é ideológico; a realidade é compreendida conforme o contexto; o significado é constantemente negociado e construído, observando-se as relações de poder; e, na educação, busca-se o desenvolvimento de consciência crítica (BRASIL, 2006).

Corroborando essa orientação das OCEM (BRASIL, 2006), Mattos e Valério (2010, 2018), ao traçarem um paralelo entre o Letramento Crítico (LC) e o Ensino Comunicativo, que se apresenta como a abordagem mais recente de ensino de inglês e uma das diretrizes do Currículo de Referência de Minas Gerais, afirmam que o LC tem caráter ideológico com o desenvolvimento da consciência crítica, pois aprende-se uma língua para transformar a si mesmo e a sociedade, sendo a língua instrumento de poder e de transformação social. Segundo as autoras, “o LC tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141). As autoras seguem dizendo que “a análise de um texto requer mais um passo em direção aos esquemas mentais de conteúdo trazidos pelo aprendiz no sentido de permitir-lhe uma visão mais ampla do texto – o exame de seu caráter ideológico” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 144) e que “textos, para o LC, devem permitir ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações”, ou seja, não apenas identificar o objetivo do autor ao escrever o texto, mas utilizá-lo para incluir o indivíduo no mundo (MATTOS; VALÉRIO, 2010) e entender as nuances que estão envolvidas na comunidade.

Pensando nas questões pontuadas anteriormente acerca do trabalho com a leitura, a pesquisa aqui proposta se justifica, primeiramente, pela necessidade de entender a concepção de leitura dos professores de inglês uma cidade do Norte de Minas Gerais, onde pesquisas sobre o assunto se encontram ainda incipientes, e identificar os possíveis impactos da perspectiva do Letramento Crítico nas aulas de leitura em inglês. A presente proposta se apresenta como uma possibilidade de se compreender o ensino e a aprendizagem em língua estrangeira nessa mesma cidade, em destaque, as especificidades encontradas pelos professores de inglês da região quanto à leitura, observando o destaque dado ou não à perspectiva crítica e ao uso de variados e autênticos gêneros textuais e suas razões. Duboc (2015) salienta que são nas “brechas” durante a aula de inglês que a perspectiva crítica pode ser abordada, isto é, o letramento crítico se apresenta “como atitude ou postura filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método possa encerrar” (DUBOC, 2015, p. 226). Faz-se, portanto, importante entender qual postura tem sido adotada para o ensino de leitura em inglês, não com o objetivo de generalizações, mas de entender um pouco o que tem estado presente nas práticas de dois docentes da rede pública da cidade em questão para, então, levantar entre eles a discussão a respeito da leitura como letramento.

Além disso, uma vez que há, na cidade, universidades e faculdades que formam professores licenciados em inglês, presencialmente e à distância, a pesquisa contribuirá com a produção de conhecimento sobre uma realidade pouco pesquisada e será de significativa utilidade e relevância social tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade escolar em geral. Pretende-se, com a pesquisa, compartilhar os resultados encontrados com as instituições de ensino de formação de professores de inglês, para possíveis reformulações no currículo quanto ao que propõem as teorias de leitura como letramento, e com a escola pesquisada e as demais escolas da região, destacando a importância da pesquisa para o entendimento dos processos de formação e prática dos professores. Por fim, a pesquisa possibilitará um momento de reflexão quanto às próprias práticas de ensino de leitura para professores de inglês em formação inicial e continuada e, até mesmo, para a própria pesquisadora que aqui propõe esta pesquisa que, como iniciante na prática docente em escola pública, poderá repensar suas aulas, refletindo sobre mudanças e ações positivas que podem seradotadas para melhorias quanto ao trabalho com a leitura como letramento na sala de aula de inglês.

# OBJETIVOS

# Objetivo Geral:

* Investigar os possíveis impactos do Letramento Crítico na prática pedagógica de dois professores de língua inglesa do ensino médio em duas escolas públicas uma cidade do Norte de Minas Gerais.
  1. **Objetivos específicos:**
* Identificar a relação entre as concepções de leitura dos professores e as orientações dos documentos diretrizes que tratam do ensino de leitura em língua inglesa (BRASIL, 1998; BRASIL, 2006; MINAS GERAIS, s/a; BRASIL 2017; MINAS GERAIS, 2018);
* Discutir o ensino da habilidade de leitura em língua inglesa sob a perspectiva do Letramento Crítico (DUBOC, 2015; JORDÃO, 2013; MATTOS, 2015; MATTOS; VALÉRIO, 2010, 2018; MONTE MÓR, 2013);
* Propor uma atividade de intervenção para o ensino de leitura, à luz do letramento crítico, fundamentada em literatura pertinente;
* Analisar os possíveis efeitos da prática pedagógica crítica para os professores participantes, a partir de suas próprias reflexões acerca da experiência de trabalhar com o letramento crítico em aulas de leitura em língua inglesa.

# REFERENCIAL TEÓRICO

A sala de aula, segundo Allwright (1983), é o primeiro lugar para onde devemos voltar os nossos olhos se quisermos entender melhor o que lá se passa. A Pesquisa em Sala de Aula é descrita pelo autor como sendo aquela que trata a sala de aula de línguas como o objeto de estudo, isto é, trata das relações entre professor e alunos dentro da sala de aula (ALLWRIGHT, 1983). Mattos (2000), por sua vez, compartilhando das ideias do mesmo autor e de Allwright & Bailey (1991), pontua ser a Pesquisa em Sala de Aula uma pesquisa que tenta “minimizar as diferenças entre a prática e os resultados das pesquisas experimentais” (MATTOS, 2000, p. 19). Ao nos voltarmos para a sala de aula, encontramos várias situações que são passíveis de observação e investigação desde a prática docente ao comportamento dos alunos diante do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os documentos oficiais da educação como a BNCC (BRASIL, 2017), as OCEM (BRASIL, 2006), os PCN (BRASIL, 1998) e o novo Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018) pontuam algumas questões percebidas na sala de aula como, por exemplo, o desenvolvimento das quatro habilidades e do conhecimento léxico-sistêmico, o estudo de gêneros textuais diversos, o uso de material autêntico voltado para a comunicação real, o trabalho com a leitura crítica voltada para o letramento e os multiletramentos, o uso da tecnologia em sala de aula, dentre outras. Considerada de suma importância, a leitura, objeto da presente proposta de pesquisa, é tratada por tais documentos como aquela que “atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” além de que “a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (BRASIL, 1998, p. 20).

Ao ler os PCN, pois, percebe-se que os professores são orientados para, na maior parte de suas aulas, realizarem um trabalho com maior enfoque na habilidade de leitura, uma vez que o contexto escolar público como, por exemplo, número de alunos e carga horária, apresenta condições não tão favoráveis ao desenvolvimento de igual forma das demais habilidades (produção escrita, compreensão oral e produção oral). O Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018, p. 612) destaca que a “leitura ainda contribui decisivamente para o letramento integral e crítico do aluno, melhorando de maneira significativa seu desempenho na língua materna e em outros componentes”. Para o desenvolvimento do trabalho de leitura em sala, portanto, os CBC (MINAS GERAIS, s/a, s/p), e a própria BNCC (BRASIL, 2017), recomendam alguns passos, ou fases, que podem ser seguidos pelos professores, objetivando uma compreensão de texto que ultrapasse os conhecimentos linguísticos a serem também estudados posteriormente em um outro momento. Tais fases consistem na fase de pré-leitura (*pre-reading*), leitura (*reading*) e pós- leitura (*post-reading*), momentos nos quais o aluno terá a oportunidade de ativar seu conhecimento prévio ou enciclopédico sobre o assunto do texto, compreender de forma geral e mais detalhada os pontos principais do texto, fazendo uso de estratégias de leitura como *skimming* e *scanning*, e refletir sobre as características do gênero textual em questão além de suas funções comunicativas (MINAS GERAIS, s/a; MINAS GERAIS, 2018), respectivamente.

Ao pensar o aluno e suas práticas fora da sala de aula, volta-se ao papel da leitura para o letramento crítico que, além de formar leitores independentes e críticos, contribui para a formação como leitor-cidadão (BRASIL, 2006), sendo possível apresentar que “a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (JORDÃO, 2013, p. 73). As OCEM vêm dizer que deve-se considerar a leitura “como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos” (BRASIL, 2006, p. 111) durante todos os anos do ensino médio, principalmente no terceiro ano, quando o trabalho com a leitura tende a estar mais voltado para provas de vestibulares.

Por sua vez, Monte Mór (2013, p. 43) pontua que “o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza na prática educativa deve refletir a prática social, uma vez que essa orientação resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor ou pessoa”, isto é, uma leitura voltada para o letramento crítico auxilia na formação de leitores críticos que entendem que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (ibidem, p. 42). Assim, é necessário “rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas” (MONTE MÓR, 2013, p. 42), especialmente quanto ao uso de textos nas aulas de leitura. Mattos (2015) destaca, por exemplo, a multimodalidade presente na recente concepção de leitura, com o uso de imagens, sons, dentre outros, no espaço digital, e com a possibilidade de o leitor criar seu próprio percurso de leitura a partir de uma série de *clicks* em *links* de hipertextos (MATTOS, 2000). De igual modo, Mattos e Valério (2010, 2018) chamam a atenção para os gêneros textuais que, usados comumente no modo escrito nas aulas de inglês, com o advento das novas tecnologias, passam a dividir espaço com os textos orais e multimodais.

A respeito desse caráter multimodal, Marcuschi (2008) argumenta que “o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*” (MARCUSCHI, 2008, p. 80, *grifo do autor*), destacando mais uma vez o aspecto comunicativo dos gêneros textuais, isto é, como estão presentes em qualquer situação comunicacional da vida (MARCUSCHI, 2008), apresentando-se como ferramentas essenciais para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. O mesmo autor (idem, 2007, p. 20) afirma que as pessoas se comunicam verbalmente por gêneros e, consequentemente, por textos, isto é, por gêneros textuais, que “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”, caracterizando-se “muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. No processo de ensino e aprendizagem, os gêneros textuais, escritos ou orais, ganham relevância, então, como facilitadores sócio-comunicativos.

Dessa forma, a aprendizagem de leitura, conforme os CBC (MINAS GERAIS, s/a, s/p), deve priorizar, “a utilização de textos autênticos, tal como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem” e, não menos importante, “seleção diversificada de gêneros textuais [...] retirados de suportes diversos, [...], tendo por base o princípio de preparar o aluno para as práticas de leitura fora dos limites da sala de aula”. Esse enfoque dado aos gêneros textuais diversos corrobora o novo “trabalho de leitura que pretende formar leitores independentes e críticos” (BRASIL, 2006, p. 113) que é pregado pelas próprias OCEM (BRASIL, 2006), pois uma compreensão de texto que foca apenas no estudo compartimentado de estruturas gramaticais a partir de textos não autênticos, isto é, criados meramente para contemplar propósitos linguísticos, é uma antiga concepção de compreender a leitura de um texto (BRASIL, 2006).

Além de levarem o aluno a produzir ou analisar seus diferentes eventos linguísticos e suas características, os gêneros autênticos no ensino podem oferecer a oportunidade de o aluno vivenciar situações autênticas contidas no seu próprio cotidiano (MARCUSCHI, 2007). Bazerman (2009), igualmente, pondera que a definição de gêneros está muito além da mera identificação de traços textuais característicos, que “ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos” (BAZERMAN, 2009, p. 31). Para ele, a função dos gêneros é dar forma às atividades sociais das pessoas, podendo ser esses mesmos gêneros compreendidos diferentemente em um campo e contexto histórico distintos. Por isso, não há como definir numericamente a quantidade de gêneros existentes em sociedade, conforme pontua Bakhtin (2011), pois eles se constroem a partir das práticas humanas, possuindo, da mesma forma, riqueza e variedade infinitas.

Os gêneros, chamados por Bakthin (2011) de gêneros discursivos, são diversos e relativamente estáveis, pois não são totalmente criados ou modificados pelos indivíduos que os utilizam, pois são pré-estruturados de acordo com a sua forma e função social. Sobre a função de textos que são trazidos em livros didáticos, a exemplo do que pode ser trabalhado por professores de inglês, Tilio (2012, p. 8) argumenta que eles possibilitam ao aluno uma “maior interface da leitura com a vida social” além de possibilitar a negociação de significados e a construção de conhecimento. O autor afirma que, mais do que trabalhar a leitura para a compreensão, decodificação e reconhecimento, é necessário também um trabalho com a leitura para o letramento crítico uma vez que a leitura é tratada “como uma prática sociocultural” (TILIO, 2012, p. 8). Finalmente, é considerando essa função sociocultural e sócio-comunicativa da língua que esta proposta de pesquisa busca identificar de que forma pode ser feito o trabalho de leitura como letramento dentro da sala de aula de inglês da escola pública em dois contextos diversos.

# METODOLOGIA

Considerando os propósitos pretendidos para entender o que acontece na sala de aula, esta proposta de pesquisa possui caráter qualitativo e se caracteriza como Pesquisa em Sala de Aula por meio de um estudo de caso. Esse tipo de abordagem qualitativa, segundo Triviños (2008, p. 120), mostra-se pertinente para “o pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade”, analisando as diversas concepções existentes dentro do grupo pesquisado e, como afirma Gil (2002, p. 150), “implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem”. Partindo desses conceitos, a pesquisa proposta se permite ser qualitativa por propor observar e identificar as concepções e posturas adotadas, bem como suas razões, por uma professora de língua inglesa quanto ao ensino de leitura em inglês em uma escola pública de uma cidade do Norte de Minas Gerais.

Para isso, optou-se pela Pesquisa em Sala de Aula por acreditar que tal pesquisa permite entender o que se passa dentro da sala de aula para, então, saber o que falar sobre a sala de aula (ALLWRIGHT, 1983). Assim, a pesquisa buscará analisar a sala de aula de língua inglesa do ensino médio de uma escola pública para melhor compreender os impactos do letramento crítico nas aulas de leitura, salientado pelos documentos diretrizes (BRASIL, 1998; BRASIL, 2006; MINAS GERAIS, s/a; BRASIL, 2017; MINAS GERAIS, 2018) e por pesquisas que trabalham com a perspectiva crítica (BRASIL, 2006, DUBOC, 2015; JORDÃO, 2013; MATTOS, 2015; MATTOS; VALÉRIO, 2010, 2018; MONTE MÓR, 2013) e, assim, propor uma atividade de intervenção conforme os pressupostos teóricos de leitura como letramento. Como estudo de caso qualitativo, a pesquisa também consistirá de questionário semi-estruturado, observações preliminares em sala de aula, seguidas de reflexões preliminares feitas pela professora-participante em uma primeira escrita de diário reflexivo, aplicação de atividade de intervenção, observações finais em sala de aula e segunda escrita de diário reflexivo pela professora-participante, finalizando com uma entrevista oral a fim de buscar atender aos objetivos propostos e refletir a respeito do que foi percebido sob a luz dos documentos e pesquisas em questão (STAKE, 1994).

Sobre o método de se estudar um caso, conforme Yin (2001, p. 19), “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Para esta pesquisa, portanto, busca-se compreender os possíveis efeitos do letramento crítico na prática docente, isto é, de que forma (como) a prática da professora-participante é impactada por essa perspectiva durante suas aulas de leitura em inglês além de compreender a razão (por que) que levou a professora-participante a esses possíveis impactos em sua prática docente.

Para o desenvolvimento, pois, desta proposta, a pesquisa consistirá de uma pesquisa de campo feita na sala de aula de língua inglesa em uma escola pública de uma cidade no Norte de Minas Gerais. Salientamos que este presente trabalho apresenta apenas pontos de interesse da pesquisadora conforme os objetivos de sua investigação; contudo, reconhecemos aqui a possibilidade de surgirem novos temas durante o processo de registro e posterior análise dos dados do estudo de caso aqui proposto. Em um primeiro momento da pesquisa de campo, será realizado um levantamento das escolas estaduais com ensino médio junto à Superintendência Regional de Ensino da cidade no Norte de Minas Gerais, onde a pesquisa será realizada e, após, a pesquisadora convidará um professor para a indicação de possível interesse em participar da pesquisa, considerando também a logística e a disponibilidade de horários do professor para o bom desenvolvimento da pesquisa. Como a pesquisa contará com quatro instrumentos de registro de dados, cada um com seu objetivo específico, será selecionada apenas um professor, permitindo posteriormente uma análise mais detalhada dos dados registrados. No caso de nenhum dos professores convidados manifestar interesse em colaborar com a pesquisa, nova instituição será selecionada observando os mesmos critérios descritos acima, o de logística e o de disponibilidade de horários.

Posterior a escolha do professor-participante, será aplicado um questionário semi-estruturado para melhor conhecê-lo antes das observações preliminares de suas aulas de leitura. Como objetivo maior, esse questionário buscará compreender sua formação acadêmica, inicial e continuada, a sua concepção de leitura, como desenvolve o trabalho com essa habilidade e suas razões, além de buscar entender as concepções de um trabalho de leitura em inglês voltado para o letramento crítico e seus desafios.

Em seguida, serão realizadas observações preliminares das aulas desse professor-participante durante um período pré-determinado, considerando a divisão em bimestres existente no sistema público de ensino das escolas. Para o registro dos dados, a pesquisadora contará com o uso de um roteiro de observação de aula criado por ela própria de acordo com os objetivos de pesquisa. Nessas observações, a pesquisadora observará, por meio de seu roteiro, os passos que foram seguidos pelo professor-participante para o desenvolvimento do trabalho com a leitura em sala de aula, observando desde as fases de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura) e escolha dos gêneros textuais até o uso de recursos didáticos e do texto escolhido, se autêntico ou não, pensando no trabalho como letramento crítico. Mais uma vez, esse roteiro, ao longo das observações, poderá receber alterações quanto ao seu conteúdo conforme o desenrolar das aulas observadas.

Para complementar as observações preliminares feitas, após cada aula de leitura, o professor-participante será convidado a compartilhar as suas reflexões quanto a aula dada e observada para a pesquisa por meio de um diário reflexivo, também pré-estruturado pela pesquisadora e enviado por e-mail para o mesmo. Conforme Barkhuizen et al. (2014), o diário reflexivo do professor permite registrar diferentes tópicos como suas reflexões sobre o contexto de ensino, as práticas docentes, a aprendizagem dos alunos, a filosofia de ensino e aprendizagem da língua e desenvolvimento e responsabilidades profissionais[[3]](#footnote-3).

As orientações trazidas no diário reflexivo servirão de guia para a escrita narrativa dessas aulas, ficando os professores-participantes livres para expressarem suas reflexões sobre a aula da forma como lhes parecer melhor. Essas orientações para a escrita do diário reflexivo considerarão, claro, pontos de interesse da pesquisa que ajudarão a compreender melhor a prática docente, abordando questões quanto aos objetivos dos professores-participantes para aquela aula de leitura em relação ao trabalho com o letramento crítico, as posturas adotadas e os recursos escolhidos além da maneira como o trabalho com a leitura como letramento crítico foi introduzido e finalizado em sala e as possíveis mudanças que podem surgir em outra aula de leitura como letramento.

Assim, após cumpridos a etapa de observações e reflexões preliminares, será aplicada uma atividade de intervenção para o ensino de leitura como letramento crítico. Nesta etapa, uma atividade de intervenção será sugerida pela pesquisadora, após elaboração em conjunto com o professor-participante, e novas observações de aula serão realizadas, acompanhadas de novos diários reflexivos escritos pelo professor após essas aulas. Após todas essas aulas, será realizada uma entrevista oral semi-estruturada a fim de entender os possíveis impactos e efeitos do trabalho com o letramento crítico. Por fim, uma análise do registro dos dados será feita para entender as reflexões do professor-participante ao longo do desenvolvimento da atividade proposta para um trabalho com a leitura mais voltado para o letramento crítico, possibilitando ao professor-participante a reflexão sobre os possíveis impactos do letramento crítico com a aplicação da atividade de intervenção proposta em suas aulas de leitura em língua inglesa.

# CONCLUSÃO

# Apresentamos, por meio deste trabalho, pois, o projeto de pesquisa de Mestrado em Estudos Linguísticos da autora, que busca compreender os resultados encontrados na prática docente do (a) professor (a) de inglês quando o Letramento Crítico é adotado como perspectiva de ensino. Com isso, busca-se trazer à discussão as teorias de LC que preconizam a formação de um aluno mais do que leitor, mas também cidadão crítico de sua realidade.

# O projeto contará com financiamento da própria pesquisadora envolvida, com custeio de cópias xerografadas a serem usadas para os questionários, roteiros da entrevista oral, observação de aulas e diário reflexivo dos professores-participantes bem como os gastos com relação ao deslocamento para as escolas.

# 

# REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, Dick. Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview. **TESOL Quarterly**, v. 17, n. 2, 191-204, June, 1983.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. Focus on the language classroom. New York: Cambridge University Press, 1991. In: MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula:** uma visão êmica. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística Aplicada). 160p. Belo Horizonte. UFMG, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal** [tradução feita a partir do russo por Paulo Bezerra]. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil; CHIK, Alice. **Narrative inquiry in language teaching and learning research.** New York: Routledge, 2014.

BAZERMAN, Charles. Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles**. Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnage (Orgs.) 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 19-46.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\_estrangeira.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos, e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\_volume\_01\_internet.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

. **Base Nacional Comum Curricular: Linguagens e suas Tecnologias** – Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pd> f>. Acesso em: 09 set. 2019.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas. In: TAKAKI,

N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-229.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Atlas: São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20->

%20como\_elaborar\_projeto\_de\_pesquisa\_-\_antonio\_carlos\_gil.pdf >. Acesso em: 18 mar. 2015.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO*,*

A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2007.

. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 80.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula:** uma visão êmica. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística Aplicada). 160p. Belo Horizonte. UFMG, 2000.

. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública**: letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALERIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALERIO, Kátia Modesto. Critical Literacy and the Communicative Approach: Gaps and Intersections. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte v. 18, n. 2, p. 313-338, 2018. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbla/v18n2/1984-6398-rbla-18-02-313.pdf>. Acesso em: 08 de jan. de 2020.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011a. p. 279-303. Disponível em:

<htt[ps://www.a](http://www.academia.edu/3317776/O_Professor_de_Ingl%C3%AAs_e_os_Letramentos_)c[ademia.edu/3317776/O\_Professor\_de\_Ingl%C3%AAs\_e\_os\_Letramentos\_](http://www.academia.edu/3317776/O_Professor_de_Ingl%C3%AAs_e_os_Letramentos_) no\_S%C3%A9culo\_21\_m%C3%A9todo\_ou\_%C3%A9tica>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MINAS GERAIS, SEE. **Conteúdo Básico Comum (CBC) de Língua Estrangeira Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Disponível em:<<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B06D2BF69-D303-4AD5-> 837E-8CE3D3712DFB%7D\_livro%20lingua%20estrangeira.pdf >. Acesso em: 26 fev. 2018.

. **Currículo de Referência de Minas Gerais**. Disponível em:

<<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20->

%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pd f>. Acesso em: 09 set. 2019.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 63-82.

. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 1994, p. 236-247.

STREET, Brian; STREET, Joanna. Implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia. In: STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TILIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1025, set. 2012. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0712](http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop0712)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. “Pesquisa qualitativa”. In: . **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 16.reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto alegre: Bookman, 2001.

1. Apesar de esta pesquisa ser realizada em turmas de Ensino Médio, utilizaremos os PCN do Ensino Fundamental para Língua Estrangeira, pois possuem fundamentação teórica sobre o ensino de leitura que complementam os PCN do Ensino Médio para Língua Estrangeira (BRASIL, 2000) (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>). Quanto à BNCC, também utilizaremos o documento referente ao Ensino Fundamental, uma vez que, até o presente momento, o documento referente ao Ensino Médio não chegou em sua versão final. [↑](#footnote-ref-1)
2. Até a presente data, a proposta curricular vigente para o ensino de língua inglesa na rede pública do Estado de MG são os Conteúdos Básicos Comuns (CBC, s/a). A partir de 2020, a proposta curricular para o ensino de língua inglesa a entrar em vigência, até então, será o Currículo Referência de Minas Gerais, “resultado de um diálogo entre o Currículo Básico Comum (CBC) já utilizado nas escolas estaduais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” (MINAS GERAIS, s/a, p. 608). Para a pesquisa, ainda consideraremos os CBC por terem sido base para a criação do Currículo Referência de Minas Gerais. [↑](#footnote-ref-2)
3. Paráfrase de: “1. Teachers’ general reflections about their: a. teaching context, including the classroom, school, community, and wider socio-political context; b. instructional practices; c. learners’ learning; d. philosophy of language teaching and learning; e. professional responsibilities and development” (BARKHUIZEN et al., 2014, p. 44). [↑](#footnote-ref-3)