

**LER A PALAVRA PARA LER O MUNDO: O MODELO DOS QUATRO RECURSOS E OS PCNS NO ENSINO CRÍTICO DA LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

**READ THE WORD TO READ THE WORLD: THE FOUR RESOURCE MODEL AND THE PCNS IN CRITICAL TEACHING OF READING IN ENGLISH LANGUAGE**

*Language is not just as a means for communication rather it is “a practice that constructs, and is constructed by the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future.”*

*Norton & Toohey (2004)*

**Vanessa Leite Barreto**  
Universidade Federal de Minas Gerais

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma discussão sobre o ensino da leitura em língua inglesa (LI) associando as propostas dos PCNs e o Modelo dos Quatro Recursos, proposto por Luke & Freebody (1997, 2004) baseado nos estudos de Letramento Crítico (Giroux, 1997; Saviani, 1983). A proposta está inteiramente baseada na implementação do Modelo dos Quatro Recursos em uma sala de aula de LI, examinando as experiências dos aprendizes relacionadas à leitura crítica de textos multimodais. Os resultados apontam para uma efetiva implementação dessas práticas com um consequente progresso nas habilidades de leitura dos alunos, promovendo a aquisição de competência linguística. O estudo mostra ainda uma evolução na postura crítica e ativa dos indivíduos na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino da leitura; O Modelo dos Quatro Recursos; PCNs; Letramento crítico.

**ABSTRACT:** This paper presents a discussion of teaching reading in English language associating the proposals of PCNs to the Four Resource Model proposed by Luke & Freebody (1997, 2004) based on studies of critical literacy (Giroux, 1997; Saviani, 1983). The proposal is entirely based on the implementation of the Four Resource Model in an English classroom, which examines the experiences of students with critical reading of multimodal texts. The results point to effective practical implementation of those practices with consequent progress in reading abilities that promotes the acquisition of language skills and their use aiming at the shaping of a critical and active individual in society.

**KEYWORDS:** teaching reading; Four Resource Model; PCNs; Critical literacy.

## **1. Introdução**

O presente trabalho discute o ensino da leitura em língua inglesa (LI) no Ensino Fundamental (EF), estabelecendo relações com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com o Modelo dos quatro recursos, proposto por Freebody & Luke (1997, 2004). A discussão acende uma reflexão sobre o que propõem

os PCNs e sua possível aplicação no contexto da sala de aula, a partir de uma prática que contemple não apenas o pensamento crítico nas aulas de leitura em LI, sobretudo um posicionamento crítico aliado a atitudes de transformação da sociedade. Iniciamos com uma breve análise desse documento, seus propósitos, possibilidades e desafios no contexto da sala de aula de LI e em seguida, traçamos um paralelo entre essas orientações e o Modelo dos quatro recursos mencionado acima. Uma tentativa de aplicação dessa proposta, que alia os PCNs e o modelo de Freebody & Luke (1997, 2004) foi implementada em uma sala de aula de LI no 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada do município de Montes Claros-MG. A proposta do Letramento Crítico (Giroux, 1997; Saviani, 1983; entre outros) baliza a experiência que ultrapassa as propostas de um ensino de LI sob a ótica da leitura tradicional dos textos e oferece um passo além da leitura crítica, um caminhar rumo ao letramento crítico.

Ao analisar os PCNs, somos apresentados a uma proposta “de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo [da] escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento [das] aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, [a uma contribuição] para [a] formação e atualização profissional” (2006, p. 5), levando ao entendimento de que o referido documento funciona como um suporte que orienta educandários e docentes acerca do que e como ensinar.

Muito se discutiu a respeito da inserção e, posteriormente, da permanência das línguas estrangeiras (LE) no currículo da Educação Básica, entretanto essa questão não mais demanda uma atitude defensiva por parte de educadores, pesquisadores e pessoas ligadas à educação, haja vista o caráter de componente obrigatório dessa disciplina nos currículos da Educação Básica, tendo início no sexto ano do Ensino Fundamental (EF) II, convalidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96). A questão que ora se levanta resvala muito mais nos aspectos pedagógicos propriamente ditos e em uma perspectiva pragmática do ensino e da aprendizagem das LE. Não é em vão enfatizar que a aprendizagem de uma LE é fator que contribui não apenas para a aquisição de um conjunto de competências linguísticas, sobretudo para a construção de um novo olhar em relação à natureza da linguagem, seu funcionamento e as relações que ela estabelece com a língua materna, com a sociedade e com a construção de identidades. Uma ampliação dessa percepção harmoniza as relações entre elementos da própria cultura, da compreensão e aceitação da(s) cultura(s) estrangeira(s), além de viabilizar uma reflexão

acerca de crenças e conceitos que uma dada sociedade pretende legitimar, status que pode ser alcançado por meio do estímulo a um olhar para além das palavras, para além do texto e quiçá para muito além da condição de estar no mundo.

## **2. Os PCNs: Propostas e Práticas**

Pensem sobre as aulas de inglês na Educação Básica como via de acesso para agir no mundo social, ou seja, utilizar a linguagem não como mero exercício de interação com estrangeiros e sua cultura - ação de grande relevância - mas, principalmente, como ferramenta prática para o exercício da cidadania e ingresso em comunidades letradas, digitais, intelectualizadas e privilegiadas, funcionando como experiência de vida que amplia possibilidades, abre caminhos e descontina horizontes. Parece ser esse um ponto relevante no texto dos PCNs, que acena para uma prática inclusiva e de estímulo à cidadania no âmbito educacional, para então ir além dos muros da escola. O conceito de cidadania levanta questões que convergem para o letramento crítico, na medida em que indaga o papel social do aluno enquanto participante do mundo, questiona seu lugar na sociedade em que vive e discute as razões pelas quais ele ocupa um determinado espaço. Pertinente salientar os objetivos da LE, segundo os PCNs, que dentre vários, destaco os seguintes:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Utilizar as diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- [...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998, pp. 7-8).

As propostas dos PCNs não divergem do desejo dos profissionais docentes, em especial dos professores de LE, pois é sabido que o domínio de outras línguas abre possibilidades de ampliação de capital cultural e intelectual. Dessa forma, as propostas nos levam à confirmação de que o acesso ao conhecimento de forma justa e igualitária, estimulando a criticidade e empoderando os alunos por meio do uso adequado da linguagem, torna-os sujeitos sociais - ainda que em uma sociedade que promova a segregação - dotados de ferramentas que auxiliam na compreensão do mundo e na desconstrução de mitos e preconceitos que favorecem a exclusão.

O que se levanta aqui, e que coaduna com o disposto nos PCNs, vai além do desenvolvimento da competência linguística propriamente dita, vislumbra um espectro de linguagem mais abrangente, estabelecendo elos com os contextos socioculturais presentes nos discursos dos aprendizes e leva em conta suas experiências anteriores, ampliando assim o novo conhecimento. Segundo os PCNs,

[...] os novos conhecimentos introduzidos em determinada prática sociocultural ou determinada comunidade de prática entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes. Nessa inter-relação entre o “novo” e o “velho”, ambos se transformam, gerando conhecimentos “novos”. Para que ele se torne um processo crítico e eficaz, é importante evitar, nessa inter-relação, a mera importação do novo, sem promover a devida interação com o velho, por meio da qual tanto o recém-importado quanto o previamente existente se transformarão, criando algo novo (BRASIL, 2006, p. 109).

É exatamente na prática da sala de aula de LE, que se exercita essa incorporação, sem o desmérito de culturas e conhecimento prévio do aluno. O professor atua como um mediador cultural, propagando a relevância do estudo da língua para a leitura crítica do mundo, associando saberes, fazendo conexões com situações do cotidiano e viabilizando a transformação da realidade.

### **3. O Modelo dos Quatro Recursos e a leitura em LI**

Luke & Freebody (1997) concebem a leitura enquanto prática social, que funciona como uma ferramenta de construção e reconstrução de significados em um dado texto. Conforme os autores, essa prática consiste em um ato político, abarcando questões

culturais e de poder. O letramento crítico perpassa a proposta dos autores que acenam para uma leitura que atribui ao leitor um papel ativo na interpretação do texto, inserindo nessa construção, elementos que compõem suas experiências e seus conhecimentos anteriores. Aqui, já percebemos similitudes entre as propostas dos PCNs e o que sugerem os autores, em especial ao elaborar o Modelo dos Quatro Recursos.

Contribuindo para a compreensão das mudanças ocorridas no processo de ensino de leitura, Luke & Freebody (1997) afirmam que já em meados do século XX, inicia-se uma transformação na visão do ensinar e aprender leitura em sala de aula. Segundo esse novo modelo de ensino, a leitura passa a ser considerada como construção de significado, estabelecendo relações próximas com o espaço cognitivo do leitor. Essa nova visão acerca do ensino de leitura suscita debates e levanta questões sobre a melhor forma de se ensiná-la, sobre o que se deve levar para a sala de aula, e ainda quais estratégias e métodos favorecem um modelo adequado para ensinar e aprender a leitura. Os autores propõem começar com mudança de atitudes na sala de aula, que passa a considerar o leitor enquanto ser social, inserido em um contexto histórico e cultural que tem impacto na sua leitura, pois o significado consiste em um processo não-estável e não-fixo, sofrendo influências do contexto (Bakhtin, 1979; Bruner, 1986). Na esteia de Bakhtin (2002) e Bruner (1986), Luke & Freebody (1997) compreendem a leitura como atividades sociais, por meio das quais as identidades são construídas. O leitor ora se comporta como tal, ora assume o papel de autor, que acessa hipertextos diversos a fim de significar o texto.

A partir dessa perspectiva, Freebody & Luke (2003) refutam a ideia do desenvolvimento de um modelo único de ensino de leitura. Nas palavras dos autores, “[...] we do not believe that there is or should be a single unitary model of reading and writing, a single monoculture or monologic of literacy” (2003, p. 56). E sugerem que a questão relevante não é “Qual é a melhor maneira de se ensinar leitura?”, mas “Que tipos de práticas de leitura e posicionamentos, a escola deveria valorizar, encorajar e propagar?” (1997, p. 213)

O foco em um método e no que ensinar resulta, na concepção dos autores, em uma visão estática da leitura, sugerindo um conjunto de habilidades que devem ser aplicadas em todos os contextos, sem mudanças. De acordo com essas assertivas, os

papéis do leitor e do professor sofrem modificações; o leitor deve ser mais flexível, acessando um repertório de práticas que correspondam às mudanças tecnológicas, sociais e econômicas que transformam os textos. Em contrapartida, o professor deve focar naquilo que é relevante para o aluno e ser capaz de lidar continuamente com as mudanças nas práticas de letramento. Vale ressaltar que não se trata de desconstruir todas as práticas anteriores, mas reexaminá-las verificando sua adequação segundo os contextos discursivos que cercam o cotidiano do aluno.

Destarte, Luke & Freebody sugerem três questionamentos que devem ser realizados pelos professores, quais sejam:

1. Quais são as práticas de leitura envolvidas?
2. O que tais práticas demandam do leitor?
3. Quais recursos são necessários no intuito de se envolver nessas práticas?

O foco do Modelo dos Quatro Recursos, que foi criado por Luke & Freebody em 1990, com o objetivo de responder às frequentes indagações de professores sobre qual o melhor método para se ensinar a leitura, é exatamente a recusa de um modelo único. A proposta capacita os professores a extrapolar os conteúdos dos currículos e da pedagogia, conferindo maior eficácia no ato de ler e atribuir significados ao texto. Os autores identificaram quatro competências para a leitura, quais sejam, código, semântica, pragmática e crítica, que se desdobraram em quatro práticas que demandam o leitor no sentido de se envolver no processo de leitura (“decifrador” de códigos, participante do texto, usuário do texto e analista do texto). O Modelo dos quatro recursos passou por várias mudanças de nome desde que seus autores publicaram seu primeiro trabalho, em 1990. Anstey (2002) sugeriu o nome “modelo dos quatro recursos” devido ao termo “recursos”, que lembra aos professores que os alunos somente serão capazes de se engajar nas quatro práticas de leitura, mencionadas acima, se eles forem capazes de identificar e usar os recursos apropriados. O foco está em alcançar o equilíbrio entre recursos (conhecimento e habilidades) e práticas (processos). Isso torna o processo de leitura mais transparente e assegura aos estudantes o desenvolvimento de uma compreensão de que a leitura é um processo estratégico de problema/solução receptivo à mudança (Bull & Anstey, 2010). Mais do que uma mera categorização, o que Luke & Freebody (1997, 2004) propõem está em consonância com os PCNs - que, vale salientar,

vieram depois do Modelo - e agrega elementos do letramento crítico, dotando o aluno de instrumentos que viabilizam um processo de leitura democrático e justo, ao mesmo tempo em que o leitor recusa o papel de mero receptor diante do texto, que outrora se ocupava da ação limitante de apenas desvendar “o que o autor quis dizer”. Aqui, seu status é de um sujeito social que negocia significados com o texto por meio de uma ação insurgente, crítica e ativa.

#### **4. O letramento crítico e uma experiência de leitura**

O letramento crítico propõe um processo de conscientização, de revisão de conceitos pré-concebidos tanto por professores quanto por alunos e reforça a existência de interpretações diferentes para um mesmo texto, e atribui ao leitor a capacidade de construir significados a partir de sua própria leitura, de suas experiências culturais, pessoais e sociais. No início deste trabalho apontamos a prática de leitura como um ato social e político e, em consonância com esse pensamento, Luke & Freebody (1997) asseguram que as pessoas que possuem menor acesso ao letramento correspondem em igual maneira àquelas com menor poder e participação na vida econômica, política e social. Os autores indagam: “Essas pessoas detêm menor poder porque são menos letradas ou são menos letradas porque detêm menor poder?” (Luke & Freebody, 1997, p. 200). Afirmam os autores que o acesso à cultura letrada está muito mais ligado a questões de poder do que a situações pedagógicas.

Conscientes de que ao trabalhar a leitura, deve-se ater à forma como as pessoas usam os textos e os discursos para construir e negociar identidade, poder e capital, entendemos a prática de leitura em sala de aula como possibilidade de formação de leitores críticos e conscientes das ideologias invisíveis no texto. Uma prática de leitura que permita a inserção de hipertextos pessoais e viabilize um processo dialógico entre culturas distintas contribui para o aumento de pessoas criticamente letradas, com participação efetiva na vida social e política, reforçando ideais de pertencimento e de sujeito social ativo.

No intuito de ensinar a leitura sob uma perspectiva crítica, auxiliando os alunos a “ler o mundo” enquanto “leem a palavra”, promovendo rupturas no processo tradicional de ensino de leitura, levamos para a sala de aula de LI, do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Montes Claros – MG, uma proposta que alia os

PCNs, o Modelo dos quatro recursos e o letramento crítico. Uma possível incompatibilidade de elementos foi pensada antes da prática, todavia, o “pano de fundo” das três propostas de prática de leitura convergem para um mesmo fim: libertar o leitor das amarras ideológicas impostas em um dado texto e contribuir para a formação de sujeitos críticos, atuantes e determinados a subverter uma ordem que segregava, discriminava e perpetuava modelos de injustiça social.

A experiência teve início com o levantamento de questões aos alunos sobre o que eles buscam, ou com que se ocupam enquanto leem um texto (tomamos o cuidado de chamar a atenção para os mais variados gêneros textuais). Em resposta ao questionamento proposto, as possibilidades variaram pouco, ficando no nível da prática tradicional da leitura, ou seja, disseram identificar o gênero textual e a intenção do autor. Partindo dessa premissa, começa nosso trabalho de despertar outras “buscas”, outros diálogos e novo envolvimento do leitor com o texto. Escolhemos três textos, sendo um vídeo, um impresso e outro projetado em aparelho de *data-show*, dois deles com o apelo das festas natalinas. A ideia era propor uma prática de leitura que permitisse a livre associação de hipertextos pessoais e de experiências sociais e culturais ao conteúdo de textos multimodais, que apresentavam recursos semióticos variados. Começamos pelo vídeo, uma propaganda da joalheria *Tiffany*. Embalada pela doce canção *Have yourself a merry little christmas*, a marca faz a divulgação da campanha *For someone extraordinary* (Para alguém extraordinário) por meio de imagens que mostram casais apaixonados e famílias felizes, comprando joias da *Tiffany* em uma Nova York linda e luxuosa, à semelhança de seus protagonistas. O vídeo pode ser acessado através do link <http://www.youtube.com/watch?v=NkZaVS0wrl8>.

O desafio era implementar as quatro práticas do Modelo proposto por Luke & Freebody (1997, 2004), promovendo ao mesmo tempo a ruptura das ideologias presentes no texto e o desenvolvimento de habilidades na língua inglesa. Dessa forma, todas as aulas aconteceram em inglês, com exceção da preparação inicial do primeiro encontro em que indagamos como eles abordavam o texto. Após assistirem ao comercial, as práticas de *code breaking*, *meaning making*, *text using* e *text analyst* começaram a ser introduzidas, sem que eles tivessem acesso a qualquer tipo de nomenclatura ou conceitos teóricos. Abaixo segue uma sequência de questões que buscavam “quebrar” o código do texto, identificar elementos que compunham o vídeo, listar os recursos semióticos que operavam no texto e como eles se relacionavam entre si. Questões como “quais são os

códigos e convenções implícitos no texto?" e "como o *layout* e a organização dos elementos se complementam a fim de atingir o objetivo da campanha?" foram levantadas e a partir desse momento, os estudantes deram início a uma leitura mais crítica daquele texto.



Fonte: <http://www.revistaviverbrasil.com.br/viverfashion/novidades/155-natal-da-tiffany--co/>

A proposta inicial com o vídeo não almejava esgotar os quatro recursos (ficaríamos no *code breaking*), pois outros textos foram pensados para dar continuidade ao modelo. A surpresa foi a condução natural dos quatro recursos, sem que houvesse por parte da professora (eu ministrei as aulas) qualquer influência nesse sentido. Nosso papel era de intermediar o diálogo entre leitor e texto. Os próprios alunos seguiam por um percurso crítico que foi apenas estimulado no início dos trabalhos. Na aula seguinte, outras questões que, na sombrinha de Luke & Freebody (1997, 2004), são propostas por Giroux (1997); Saviani (1983) para fins de letramento crítico, foram mescladas aos quatro recursos. Abaixo segue um dos exercícios realizados em sala, ainda com base no vídeo.

## **ATIVIDADE 01**

1. What is this comercial about?

- a) Toys
- b) Clothes
- c) Jewels

d) Food

2. Do you have a Tiffany's product at home?  Yes  No

Justify: \_\_\_\_\_

3. What special day are they celebrating? \_\_\_\_\_

4. How do they celebrate?

- a) Giving a party
- b) Preparing dinner
- c) Traveling
- d) Buying presents

5. In your opinion, people in the commercial are:

- a) poor
- b) rich
- c) middle-class
- d) workers

Justify: \_\_\_\_\_

6. How do people in the commercial feel?

- a) Happy
- b) Sad
- c) Angry
- d) Nervous

7. Are those people similar to your family?  Yes  No

In what are you similar or different? \_\_\_\_\_

8. What does the present/thing represent in the commercial?

- a) Poverty
- b) Happiness
- c) Sadness
- d) Solitude

9. People who you know buy presents like that?

Yes  No

10. Complete according to the idea presented in the commercial:

a) If you buy that product, you will be \_\_\_\_\_

b) If you don't buy that product, you will be \_\_\_\_\_

11. Do you really agree with them?  Yes  No

Explain: \_\_\_\_\_

O objetivo proposto inicialmente (decifrar o código) foi ampliado a partir das discussões que acompanharam as atividades. A ideia de subverter o modelo único de ler textos, avançando para uma prática de letramento crítico (Giroux, 1997; Saviani, 1983) por meio dos quatro recursos (Luke & Freebody, 1997, 2004) suscitaram mais questionamentos que então favoreceram a prática de criar significados. A partir de uma leitura mais atenta do texto, os alunos puderam acessar suas experiências prévias, quais sejam, literárias, sociais, culturais e tecnológicas a fim de criar significados literais e inferenciais do texto (Bull & Anstey, 2010), levando-os ao entendimento do que aquele texto significava para si próprio. Os questionamentos percorreram uma trajetória natural trazendo à discussão os elementos que, segundo o propósito do leitor bem como seu contexto, influenciaram a formação de um determinado significado. Foi surpreendente nos deparar com respostas que, claramente, relacionavam os significados elaborados ao contexto sociocultural dos alunos. Em alguns trechos da discussão sobre o texto, descritos abaixo, percebemos essa associação:

Student 01: *"I don't think they [people in the commercial] are happier\* than me and my family. The best part of Christmas is the turkey and all those delicious foods\*."*

Student 02: *"Why\* they need jewels to be happy on Christmas? I love that day because all my family come\* together."*

Pode ser relevante informar que algumas atividades foram escritas e outras orais, essa variação tinha como objetivo desenvolver ambas as habilidades, ao mesmo tempo em que se proporcionava a leitura crítica dos textos. Os trechos acima foram colhidos a partir de uma dinâmica que solicitava a opinião dos alunos sobre determinados pontos do texto, em especial sobre a formação de significados. Eles a realizaram em grupos de quatro integrantes e todas as respostas deveriam ser dadas em língua inglesa. Os asteriscos representam possíveis inadequações linguísticas que, não consideradas como erro, não interferiram na compreensão da mensagem nem diminuíram o mérito das respostas elaboradas pelo grupo.

Ao finalizar essa etapa de leitura identificamos, mais uma vez, a conexão entre os três pilares propostos neste estudo, os PCNs, o Modelo dos quatro recursos e o letramento crítico. A prática de *meaning making*, proposta por Luke & Freebody (1997,

2004), encontra correspondência naquilo que propõem os adeptos do letramento crítico (Giroux, 1997; Saviani, 1993; entre outros) quando sugerem questionamentos do tipo “Quais são as possíveis leituras que se pode fazer desse texto e que consequências sociais e culturais tais leituras podem gerar? Segundo esses autores, ensinar a ler de forma crítica encoraja o desenvolvimento de diferentes posições do leitor frente ao texto, bem como de diferentes práticas de leitura, o que resulta em questionamentos e críticas sociais, culturais e políticas.

A partir de um mesmo texto pode-se desenvolver diversas possibilidades de formação de significado como também de, ao explorá-lo criticamente, verificar as chances de utilização desse texto na vida prática. É essa a proposta de Luke & Freebody (1997) ao sugerir a inserção de um caráter pragmático no ensino da leitura em sala de aula. As práticas que envolvem um leitor *text user* estão relacionadas com o uso do texto em situações do dia-a-dia, o que envolve discussões, contato face-a-face e a interlocução com outros usuários da língua. Esse foi um momento propício para o desenvolvimento de habilidades orais durante a aula, que não se propunha exclusivamente em focar a leitura enquanto aspecto isolado. Ela deveria estar associada às demais habilidades bem como à formação de um leitor crítico e atuante na sociedade na qual está inserido. De acordo com os autores citados acima, situações do cotidiano tais como compras, serviços bancários e outras consistem em bons exemplos da prática de uso do texto, envolvendo estratégias de negociação e aplicação de habilidades sociais e comportamentais. Como tais práticas podem ocorrer em diferentes contextos, oferecemos aos alunos um texto impresso, que consistia em um cardápio de um restaurante. A leitura do texto não demandava apenas a tradução literal das opções de pratos, mas uma negociação em torno dele, que envolvia aspectos como o propósito, a estrutura, o conhecimento e as experiências anteriores com esse tipo de texto e o uso de outras práticas já testadas previamente como *code breaking* e *meaning-making*. Abaixo o texto trabalhado em sala:

## **ATIVIDADE 02**



**LEO BURDOCK**  
restaurant  
menu

**From the Sea**

Fresh Cod & Chips	€9.20
Smoked Fish & Chips	€9.20
Lemon Sole & Chips	€9.90
Fish Bites(4) & Chips	€8.40
Ray & Chips	€10.90

**Combo Meal**

<b>Fish Meal</b> Delicate & Delicious fish served with fresh chunky chips & a can of your choice	€9.95
<b>Burger Meal</b> Juicy beef or chicken burger served with fresh chunky chips & a can of your choice	€8.75
<b>Sausage Meal</b> Succulent jumbo plain or battered sausage served with fresh chunky chips & a can of your choice	€6.55
<b>Tender Meal</b> Lightly breaded chicken tenders served with fresh chunky chips & a can of your choice	€9.50
<b>All day Breakfast</b> Bacon,egg,sausage,beans,chipstea,bread	€8.95

**Chunky Chips**

Chunky Chips	€2.95
Curry Chips	€4.45
Garlic Chips	€4.45
Curry Cheesy Chips	€4.95
Garlic Cheesy Chips	€4.95

**Extras**

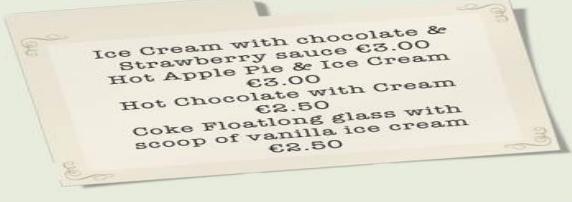
Onion Rings	€2.75
Jumbo Plain/Battered Sausage	€2.50
Chicken Tenders (6)	€8.20
Chicken Tenders (4)	€5.45
Chicken Tenders (2)	€2.75
Curry/Garlic Sauce	€1.50
Peas/Beans	€1.50
Bread & Butter	€1.50

**Beverages**

Tea / Coffee / Herbal Tea	€2.00
Cappuccino	€2.30
Latte	€2.20
500ml soft drink Bottle	€1.60

**TRADITIONAL FISH & CHIPS**  
Since 1913





<http://www.leoburdock.com/ourmenus/restaurantmenu/index.html>

No início deste estudo destacamos o tom pragmático que envolvia a discussão que ora se apresenta. Em consonância com os estudos de Freebody & Luke (1997, 2004) e de Bull & Anstey (2010), ressaltamos a importância do uso de habilidades e conhecimentos no cotidiano de um indivíduo. O texto apresentado aos alunos abarca uma série de possibilidades práticas relacionadas ao ensino da leitura propriamente dito, a aspectos socioculturais dos alunos e de inserção na sociedade como um consumidor crítico e habilitado a agir em diferentes contextos.

Paralelamente à prática de decifrar o código e criar significados para o texto, os alunos foram estimulados a simular a prática de uso do cardápio em uma situação do dia-a-dia. Alguns questionamentos foram suscitados aleatoriamente e para a turma em geral a fim de despertar um olhar crítico sobre o uso daquele texto. Abaixo, alguns deles:

1. What is the purpose of this text and what is your purpose in using it?
2. What should you do with this text in this context?
3. What will others do with this text?
4. What are your options or alternatives after reading?

Em pares, os alunos se revezavam nos papéis de cliente e garçom em um restaurante onde apenas a língua inglesa era utilizada. As duplas negociavam a compreensão de termos contidos no cardápio, elaboravam significados a partir da interlocução com o colega e faziam uso de experiências sociais e culturais para resolver os dilemas que se apresentavam no texto. Aspectos como a moeda utilizada nos preços (euro) e nomes de comidas não tradicionais no Brasil exigiram o uso de recursos variados a fim de obter êxito em uma tarefa que consistia em realizar um pedido gastando pouco dinheiro. A tarefa foi considerada por eles, com um nível médio de dificuldade e frases como: "What's the meaning of garlic?" or "How do I say 'para viagem' in English?" eram utilizadas e negociadas entre eles.

Finalizamos o trabalho de ensino de leitura com a proposta de mais um texto que consistia em uma campanha publicitária da Coca-cola. Foi perceptível uma evolução no processo de leitura por parte desses alunos, que chegaram a essa fase da experiência com o modelo dos quatro recursos mais críticos e com autonomia para abordar o texto.

### ATIVIDADE 03



<http://mkforum.net/forum/showthread.php?10103-MK-pic-on-Coca-Cola-ad-banner>

O objetivo era desenvolver a quarta prática do modelo que consistia em uma postura de analista do texto. O texto foi projetado em aparelho de *data-show* e imediatamente ao realizarem a leitura visual, os alunos estranharam a associação de uma marca de refrigerante a uma performance de sucesso no esporte. O fato, que anteriormente poderia passar despercebido, foi relevante para legitimarmos a prática de estratégias críticas no ensino da leitura em língua inglesa como fundamental para a formação de um leitor consciente e crítico. Alguns questionamentos foram levantados e os alunos deram continuidade a um processo de leitura que envolveu os recursos utilizados e praticados anteriormente de uma forma não-hierárquica e não-linear. Abaixo listamos algumas das perguntas que permitiram um percurso de análise do texto:

1. Do you know the woman in the photo?
2. Who do you think she is?
3. What do they want with this ad?
4. What kind of person they want to touch?
5. What are they trying to make you believe?
6. What beliefs and positions are dominant or silenced in the text?
7. What do you think about the way this text presents these ideas and what alternatives are there?
8. Having examined this text, what action are you going to take?

É certo que as práticas de análise de texto não se resumem à cultura popular e de mídia, tais como campanhas publicitárias, propagandas na TV, revistas e *sites* da *internet*, elas podem também ser úteis na leitura de textos informativos, documentos e contratos. O aspecto mais importante em se tornar um analista do texto é a ação como resultado da análise, ou seja, “envolver-se em uma transformação”. Surpreendentemente 90% dos alunos do 9º ano mostraram-se sensíveis ao exercício de análise do texto e identificaram as ideologias presentes em mensagens subliminares. Os alunos chegaram ao final da atividade com uma série de questionamentos que poderiam ser feitos ao produtor da mensagem. Declarações como: “I do not need to drink coke to be a champion” e “From now on I will think about the silent ideas on the texts” confirmaram uma atitude

positiva e de consumidor crítico que resultam de um ensino de leitura voltado para a construção de um olhar para além do texto.

## **5. Últimas considerações**

O objetivo deste estudo foi discutir o ensino de leitura em língua inglesa e analisar as possibilidades de associação das propostas dos PCNs, do Modelo dos quatro recursos (Luke & Freebody, 1997,2004) e o letramento crítico (Giroux, 1997; Saviani, 1983) por meio da implementação de uma experiência em uma sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada do município de Montes Claros –MG.

A experiência mostrou, em linhas gerais, que os alunos se sentiram confortáveis com as práticas utilizadas para o ensino da leitura durante as quatro aulas ministradas na turma e foi percebido também uma evolução tanto em termos linguísticos (vocabulário, pronúncia e fluência) bem como no desenvolvimento de uma postura crítica que emergiu das discussões e reflexões propostas durante as aulas. A experiência indicou que os alunos tendem a realizar leituras superficiais dos textos que lhes são apresentados no dia-a-dia, sem questionar, nem mesmo perceber as ideologias presentes nas mensagens a eles direcionadas. Todavia, a problematização estabelecida pelo professor ao utilizar estratégias de ensino de leitura que ultrapassam a mera recepção do texto, resulta em uma desconstrução de valores e pontos de vista que não pertencem ao contexto do aluno, viabilizando a formação crítica desse educando.

O estudo revelou ainda que as propostas dos PCNs, do Modelo dos quatro recursos e do letramento crítico convergem para um mesmo objetivo: empoderar os alunos, através do ensino crítico da leitura, para desvendar valores e ideologias culturais de uma cultura dominante e consequentemente torná-los agentes de transformação na sociedade. Acreditamos ser esse um processo que requer tempo, prática e capacitação de docentes para atuar nessa perspectiva e que o professor pode mediar a transição do aluno, de um papel passivo para ativo bem como acreditar nessa possibilidade de transformação.

Confirmamos ainda, por meio da experiência de aplicação dos quatro recursos na sala de aula de língua inglesa, que as quatro práticas possuem um caráter não-linear e não consistem em um processo hierárquico. Os alunos vão e voltam nas estratégias

utilizando recursos diversos que viabilizam o envolvimento com o texto. Concluímos também que a leitura consiste em uma prática social, em que as experiências sociais, culturais, literárias e tecnológicas se unem a fim de auxiliar o aluno na decodificação do texto, na criação de significados segundo o contexto no qual ele se insere, no uso do texto no dia-a-dia e por fim na análise crítica do conteúdo do texto.

Não obstante os desafios de ensinar a leitura sob um paradigma crítico, o domínio da língua inglesa, ou melhor, a ausência dele, consiste, para muitos professores de LI, em um obstáculo na implementação de uma proposta de leitura como prática social. Contudo, a experiência demonstrou, em uma classe de alunos não fluentes, mas com um conhecimento que permite a compreensão e a expressão oral e escrita em níveis básicos, a viabilidade da aplicação do modelo e visível evolução nos processos de compreensão e interpretação das mensagens contidas no texto, desmistificando a crença de que “ou se ensina inglês ou se promove o letramento crítico”. O estudo comprova que as duas atividades se complementam e devem ser desenvolvidas paralelamente.

Chamamos a atenção para um equilíbrio no uso de textos com suportes variados, impressos ou digitais (Bull & Anstey, 2010), ao aplicar as estratégias sugeridas pelo Modelo dos quatro recursos e em consonância com os estudos dos autores supracitados, atentar para a introdução dos cinco recursos semióticos (linguístico, visual, espacial, auditivo e gestual) na utilização de textos multimodais. Foi possível atestar a familiaridade dos alunos com tais recursos, especialmente no primeiro texto, o vídeo da *Tiffany*. Imediatamente os alunos construíram alguns significados baseando-se na neve que caia sobre a cidade de Nova York, na música que embalava o clima natalino e nas expressões de alegria reveladas nas faces das pessoas que compravam as joias.

Avaliando os quatro recursos isoladamente, percebemos que as práticas de *code breaking* e *meaning maker* estavam mais relacionadas ao texto propriamente dito, enquanto *text user* e *text analyst* propõem um olhar para fora, para além dos limites do texto, elemento que capacita os leitores para uma postura ativa, de agentes transformadores da sociedade, habilitando-os a extrapolar o texto, a acessar outros textos e fontes, criando novas e alternativas interpretações e ações (Bull & Anstey, 2010).

Concluímos este estudo validando a implementação de um estudo de leitura em LI, com vistas a um letramento crítico por meio de propostas como os PCNs e o Modelo dos quatro recursos. Obviamente, vários outros estudos servirão para corroborar essa prática ou apontar lacunas que possam inviabilizar sua aplicabilidade, contudo um passo acreditamos ter sido dado em prol da mudança de postura do docente e do aluno leitor na busca de uma compreensão que visa *read the word to read the world*.

## **Referências**

- ANSTEY, M. (2002). *Literate futures: Reading*. Brisbane: State of Queensland, Department of Education.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec. 2002 (1979).
- BRASIL, 1998. PCNs. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível online: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf) Acesso em 03 de novembro de 2013.
- BRASIL, 2006. PCNs. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível online: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 15 de novembro de 2013.
- BRUNER, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge. Harvard Univers. Press. 1986.
- BULL, G.; ANSTEY, M. *Evolving pedagogies*. Australia: Curriculum Press, 2010. Chapter 1: Redefining literacy and text: developing a pedagogical framework; Chapter 2: The characteristics of multimodal texts: implications for the teaching of Reading and writing.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. London: Sage Publications Ltd
- GIROUX, H. *Os Professores Como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- LDB. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases, 1996. Disponível online: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 04 de novembro de 2013.
- LUKE, A. & FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In: *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Sidney. 1997.

**Revista do SELL**

v. 5, no. 3

ISSN: 1983 - 3873

Luke, A. (2004). Two takes on the critical. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and Language learning* (pp. 21-29). Cambridge: Cambridge University.

Norton, B., & Toohey, K. (2004) Critical Pedagogies and language learning: an introduction. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 31. ed. Campinas: Ed. Autores Associados. 1997 (1983).