

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA NO CONTEXTO DAS AULAS DE INGLÊS: NECESSIDADES, TENTATIVAS E POSSIBILIDADES.

Adriana Carvalho Ferri
Professora PDE – Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: O trabalho com leitura crítica representa uma ampliação no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos. Assim, os objetivos deste artigo são o de investigar a implementação do trabalho com leitura crítica, através de atividades que exploraram o tema Consumo, e o gênero textual dos anúncios e propagandas, avaliar os dados apresentados, bem como analisar e discutir os resultados alcançados. A metodologia utilizada nesta pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo, já que visa investigar como os alunos analisam os textos publicitários, percebendo ou não, a ideologia presente nos anúncios e propagandas, assim como o engajamento dos alunos e o impacto das atividades na sua vida pessoal. Os resultados mostraram que apesar do empenho e engajamento dos alunos, é necessário um trabalho mais aprofundado, de longo prazo e concomitante com outras disciplinas para que os alunos desenvolvam a habilidade de leitura crítica a contento.

Palavras-Chave: Leitura crítica. Língua Inglesa. Textos publicitários.

ABSTRACT: The work with critical reading represents an improvement about the expectative in relation to the students' critical development. Thus, this paper aims to investigate the implementation of the work with critical reading, through activities related to the Consumerism based on the genre advertisement. The methodology used in this research followed the both quantitative and qualitative procedures, investigating how students analyze the advertisements, if they realize or not the ideology underlying the advertisements, the participation of the students and the impact of the activities on their personal lives. The results showed that although the students' participated actively in during the lessons, it is necessary a deeper and longer work, in association with other disciplines in order that the students can develop critical reading skills.

Key-Words: Critical reading. English Language. Advertising.

Introdução

Durante muito tempo o ensino tradicional de línguas, tanto materna quanto estrangeira, fundamentou-se na gramática, na leitura e na compreensão de textos, que enfatizam basicamente a recuperação de informações através da decodificação, do reconhecimento dos itens lingüísticos já conhecidos e do descobrimento do significado dos itens desconhecidos. Sendo que na leitura de um texto em Língua Estrangeira essa atividade se dá de forma fragmentada e linear, dando-se pela tradução termo a termo. Dessa maneira, a leitura como é trabalhada não permite outras leituras que não sejam a do professor, concepção que se faz presente durante as aulas, onde não há somente a relação desigual entre professor e aluno, mas também entre leitor e texto, leitor e autor. Esse tipo de leitor não se percebe como sujeito de sua leitura, no dizer de Orlandi (1988) citado em Grigoletto (2002), vê-se, ao contrário, como mero restituidor ou adivinhador de um sentido já dado no texto pelo próprio professor.

Assim, necessita-se, diante dos propósitos de ensino atuais transformar o aluno em sujeito ativo, contemplando-o como ser pensante e crítico que pode participar no processo de construção de sentidos quando interage com os elementos internos e externos ao texto, com o professor e com outros sujeitos, atribuindo sentidos à medida que faz uso de suas experiências, conhecimentos de mundo e conhecimentos lingüísticos. Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para decodificação. Ao contrário, as aulas de Língua Estrangeira apresentam-se como um espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção de sentidos; formando, então, subjetividades e identidades, na medida em que as interações são organizadas e as representações de visão de mundo vão sendo reveladas, desenvolvendo

assim, uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade.

Faz-se, então, necessário prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, levando-o a perceber que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos, dando lugar para a pluralidade de leituras, desenvolvendo o aluno-leitor como aquele que entende que a leitura é uma interpretação textual, e diante daquilo que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo, estimulando assim a sua consciência crítica, além de atribuir sentido aos textos lidos.

Portanto, os objetivos deste artigo visam explicitar a implementação do trabalho com leitura crítica para turmas de 8ª série, através de atividades que exploraram o tema Consumo, e o gênero textual dos anúncios e propagandas; avaliar os dados apresentados, bem como analisar e discutir os resultados alcançados.

A Unidade Didática utilizada para a implementação apresenta uma temática atual, inserida no cotidiano de alunos que convivem com uma grande variedade de textos publicitários, muitos de influência direta sobre seus hábitos, atitudes, vivência e consumo. O material cria oportunidades para o uso significativo da língua inglesa, fazendo da leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo e refletir sobre as possibilidades de transformação social. O trabalho com leitura crítica representa uma ampliação no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos. Assim, os questionamentos com os quais ficamos quanto ao desenvolvimento e prática da pesquisa durante a implementação do projeto são: O material utilizado pelo professor provocou um nível de interesse maior nos alunos? O material em si provocou um impacto positivo nos alunos? Houve evidências de ordem lingüística e textual? Através das aulas o aluno percebeu uma contribuição para sua vida pessoal?

Revisão da Literatura

O ensino de uma Língua Estrangeira sempre foi ofertado no Brasil desde sua colonização, porém de acordo com a organização social houve muitas mudanças no currículo escolar, isto devido à ascensão ou declínio do prestígio das línguas estrangeiras em determinado momento histórico. No decorrer da história, houve uma variedade de línguas estrangeiras ofertadas no currículo, bem como diferentes métodos e técnicas utilizados para seu ensino. Atualmente, o ensino de uma Língua Estrangeira se tornou obrigatório, visando promover a expansão social e cultural do cidadão, possibilitando a construção de sua identidade e a compreensão de seu papel no mundo em que vive.

Sabendo-se assim, que a língua é construída histórica e culturalmente e está em constante transformação, tem-se a clareza que é pelo discurso que os educandos percebem as diferentes ideologias e as condições sociais e culturais, possibilitando o desenvolvimento de seu pensamento crítico. Segundo Bakhtin (1988), citado nas Diretrizes Curriculares, toda enunciação envolve a presença de pelo menos duas vozes, a sua própria e a do outro, portanto, não há discurso individual, uma vez que todo discurso se constrói no processo de interação e em função do outro. Assim, na visão bakhtiniana, a sala de aula pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído, (em Souza, 2002), de modo a construir sentido, dando forma ao que dizemos e ao que somos, assim, percebemos as aulas de Língua Estrangeira como um espaço de construção de identidades dos alunos como cidadãos, oportunizando o desenvolvimento de sua consciência, através de sua interação com os outros indivíduos e com os textos trabalhados, bem como através de discussões realizadas, levando-o a compreender o papel exercido por essa língua na comunidade local e planetária.

Para Pennycook (1994), citado em Brahim (2007), a pedagogia crítica fará com que a aula de inglês se torne um espaço de reflexão. De maneira geral, a pedagogia crítica é a educação que possui um desejo de

mudança social e de “empowerment” (o fortalecimento do mais fraco), que objetiva promover mudança na escola e na sociedade para o benefício mútuo de ambas. De acordo com esta pedagogia, entende-se que a escolarização tem o compromisso de prover aos alunos meios necessários para que não apenas assimilem o saber enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Numa perspectiva discursiva, a produção dos sentidos não é realizada por um autor onipotente que deixa marcas no texto para o desvelamento do significado, mas por sujeitos situados historicamente, que ocupem “lugar” e que produzem sentidos a partir desse lugar que ocupam.

Quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. (Orlandi, 1988b: 59), em Carmagnani – 2002.

Diante deste propósito, a ênfase do ensino deve voltar-se para a necessidade dos sujeitos interagirem ativamente com o discurso, sendo capazes de comunicar-se com e em diferentes formas discursivas materializadas em diferentes tipos de texto, considerando a imensa quantidade de informação às quais a sociedade está exposta em seu cotidiano. Isto significa participar dos processos sociais de construção de linguagem e de seus sentidos legitimados, e desenvolver sua criticidade, além de atribuir sentido aos textos.

Nesta perspectiva, o leitor abandona uma atitude de passividade diante do texto e passa a ser participante do processo de construção de sentido. Entretanto, ele não está sozinho ao construir os sentidos, com ele estão suas culturas, sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade, as ideologias. A leitura é considerada, então, segundo as DCEs, como interação entre todos estes elementos e ocorre na relação entre o leitor, o texto e o autor, entre leitor e os outros leitores; entre leitor e suas experiências, seu

conhecimento de mundo e seu conhecimento lingüístico, todos influenciando diretamente as interpretações de um texto considerado possíveis.

A leitura, este complexo processo que se dá na mente do leitor tem sido muito investigado, e apesar das dificuldades para explicá-la, vários lingüistas aplicados, lingüistas, psicólogos e psicolingüistas têm colaborado para a compreensão do ato de ler.

Embora Beaugrande (1981), em Moita Lopes (1996), aponte a existência de dez modelos diferentes de leitura ou do ato de compreensão da literatura, Moita Lopes (1996) trata desses modelos em termos gerais, a partir do fluxo da informação no ato de leitura, classificando-os em três grupos teóricos: modelo de fluxo ascendente, descendente e ascendente/descendente, simultaneamente, também conhecido como a hipótese *bottom-up* e *top-down*. Kato (1985), citada em Coracini (2002) identifica a primeira como *dependente do texto*, enfatizando o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão e a segunda como *dependente do leitor*, tendo no leitor a fonte única do sentido, de forma que o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses. Por sua vez a autora se posiciona em favor de uma terceira hipótese, comumente chamada de interacionista, caracterizada pela visão de que o processamento do texto ocorre nas duas direções – ascendente e descendente – ao mesmo tempo, como havia citado Moita Lopes em seus grupos teóricos de leitura. Desta forma, o ato de ler é visto como envolvendo processos perceptivos e cognitivos, uma vez que este ato envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto – o seu pré conhecimento, dando o significado através do processo de interação entre o leitor e o texto escrito, através do texto.

O aspecto cognitivo da leitura, na perspectiva do processamento da informação, começa pela percepção do material lingüístico e termina nos mecanismos de agrupamento desse material em unidades sintáticas, processo chamado por Kleimam (2000) de fatiamento. Este último é etapa necessária precedente à interpretação semântica do texto, processo no

qual a memória, a inferência, isto é, as chamadas funções superiores estão envolvidas para construir o sentido do texto.

O processamento do objeto começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito, passando então a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas, ajudada nesse processo, por uma memória intermediária que tornaria acessíveis os conhecimentos relevantes para a compreensão do texto.

Durante a leitura, os olhos se movimentam de maneira determinante para a compreensão do material lido, havendo mais movimentos quando o material é mais difícil, pois há a necessidade de releitura quando não há compreensão. Durante a fixação, o olho percebe o material focalizado, entretanto, a visão fica muito reduzida, não permitindo enxergar claramente as palavras, por isso grande parte do que lemos é adivinhado ou inferido.

Assim, a leitura, do ponto de vista cognitivo, pode ser considerada um jogo de adivinhações, uma vez que, durante tal prática, podemos associar um significado a ela uma vez que saibamos o assunto, o autor, a época em que ele escreveu, aos nossos objetivos, aspectos estes que determinam a direção de nossas expectativas sobre o assunto.

Uma vez que o material visual é apreendido, começa a interpretação, as informações vão sendo estocadas na memória de trabalho, permitindo a organização em unidades sintáticas, segundo as regras e princípios da gramática que temos internalizado.

No início, a leitura será mais difícil para o leitor e por isso ela fica limitada à decodificação; o professor, também considerado como constitutivo do processo, deve então, determinar os objetivos de leitura tornando a atividade comunicativa, fazendo comentários, perguntas, dialogando, propiciando contextos a que o leitor deva recorrer, a fim de compreender o texto em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como lingüísticos, pragmáticos, sociais e culturais. Enfim, fugindo da forma, já saliente demais devido às dificuldades iniciais do leitor, e focalizando o sentido, para posteriormente, levar o aluno a uma leitura crítica do texto em questão.

Deste modo, no ato da seleção de textos, os quais não devam reforçar uma visão monolítica de cultura, propõe-se analisar os elementos lingüísticos discursivos neles presentes, mas de forma que não sejam levados em conta apenas objetos de natureza lingüística, mas principalmente educativos, na medida em que apresentam possibilidades de tratamento em sala de aula de assuntos polêmicos, políticos, culturais, sociais, econômicos, etc. os quais possibilitem a prática discursiva, o que sugere as DCEs. Considerando, portanto, a dialogicidade da língua e contestando a concepção da mesma como mero meio de comunicação. Assim, partindo dessa ótica, os alunos têm a capacidade de se posicionarem criticamente, transformando-se em cidadãos do mundo à medida que são capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir (Rajagopalan, 2003).

De acordo com o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as atividades de leitura crítica podem levar em conta o trabalho que vinha sendo realizado nas escolas nos últimos anos. Ou seja, continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como elementos lingüístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). Porém o trabalho com leitura crítica representa uma ampliação e uma definição no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos.

Segundo Freire (1982: 68), citado em Moita Lopes (1996: 76) “os seres humanos são sujeitos e não objetos da história. Portanto, a escola tem que oferecer os meios para que o indivíduo participe nesse processo. No nosso campo de trabalho a escola deve então fazer uso de meios de instrução em LEs adequados ao seu contexto, que reflitam habilidades em LEs socialmente justificáveis e que estimulem a consciência crítica.” Assim, a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum. Diante disso, neste trabalho temos como foco investigar o engajamento dos alunos e o impacto do

material utilizado na promoção de seu desenvolvimento como alunos crítico-participativos, ou seja, alunos-sujeito do processo de aprendizagem.

Porém, de acordo com a visão de Moita Lopes (1996), na sala de aula o desenvolvimento de conhecimento comum não é uma atividade simples para alunos e professores. Esta dificuldade está relacionada com a relação assimétrica entre aluno e o professor, que atua como empecilho para o que Bruner (1983) chama de *handover*, isto é, o ponto em que o adulto (o professor), passa a competência para o aluno.

O ato de passar a competência para o aluno implica, portanto, que o professor é detentor de um saber que lhe é conferido institucionalmente e, enquanto que o aluno é visto como uma tábula-rasa. Nesta interação, o professor tem a função central de construir andaimes (*scaffolding*, segundo Bruner) para o aluno aprender, de maneira que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, dando-se assim a passagem da competência, ou *handover*.

Percebe-se, então, que a leitura é uma atividade significativa somente se houver a compreensão do conteúdo textual por parte do leitor. É partindo deste princípio, que podemos ressaltar a importância de transformar o aluno em sujeito ativo e crítico, ou seja, formar um leitor capaz de compreender, interpretar e analisar os textos a fim de obter capacidade crítica, para expor suas opiniões com objetividade, clareza e coerência.

Metodologia

A presente pesquisa visa investigar como os alunos analisam os textos publicitários, percebendo ou não, a ideologia presente nos anúncios e propagandas; investiga, ainda, o engajamento dos alunos e o impacto das atividades em sua vida pessoal, de modo a avaliar a contribuição do material utilizado para a construção de sentido, à medida que atribui significado aos textos e desenvolve sua consciência crítica. Para tanto,

foram utilizados procedimentos quantitativos e qualitativos na análise dos dados.

A Unidade Didática utilizada como ferramenta para a implementação da leitura crítica encontra-se ancorada nos pressupostos das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Línguas Estrangeiras, além de estar fundamentada em princípios da leitura crítica. As atividades utilizadas propõem levar o aluno a perceber que todo texto resulta de uma infinidade de outros textos, dando lugar para a pluralidade de leituras, procurando assim, desenvolver as habilidades de leitura crítica a partir de textos que abordaram o tema “Consumo”, privilegiando o gênero textual dos anúncios e propagandas; tentando, desta forma, levar o aluno a conceber o texto na sua dimensão discursiva de significação, percebendo a tarefa de leitura como construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leitura.

Percebe-se, porém que os alunos não estão acostumados a fazer este tipo de atividade de leitura, uma vez que se apóiam predominantemente no professor para a sua compreensão do texto, sendo desprovidos de toda e qualquer autoridade para dar significado a eles, apesar das tentativas do professor de construir andaimes para que os alunos consigam aprender. Ou seja, durante esta prática, o texto perde sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

Baseada nesta concepção, a Unidade Didática em questão propõe atividades que iniciam com o resgate do conhecimento de mundo dos alunos e seus hábitos em relação aos textos publicitários, bem como suas preferências a respeito de bens de consumo, procurando levar o aluno a produzir sentido, segundo Orlandi (1988). Na seqüência, os alunos são convidados a lerem, analisarem e discutirem a respeito de um texto sobre ética e publicidade.

Em seguida, a atividade propõe que os alunos analisem alguns anúncios e propagandas e verifiquem as estratégias usadas pelos

publicitários, opinando sobre a importância delas para a criação desse tipo de texto. Além disso, eles farão outra leitura e se informarão a respeito de algumas das técnicas mais comuns utilizadas nas propagandas. Os discentes, então, trabalharão com a linguagem persuasiva, muito utilizada nos textos publicitários, desenvolvendo atividades com o modo imperativo. Assim, após adquirirem conhecimento a respeito do assunto, os alunos farão a análise das propagandas, procurando compreendê-las, interpretá-las, opinarem e discutirem a respeito delas.

Além disso, são desenvolvidas atividades envolvendo pesquisa, análise e apresentação de outros anúncios e propagandas, assim como entrevistas com a comunidade, com o objetivo de investigar a influência da publicidade e os hábitos de consumo da população. Finalmente, propõem-se a confecção de cartazes que visam à conscientização das pessoas em relação ao consumismo exagerado, além de discutirem a respeito dos valores materiais e o comportamento das pessoas em relação ao consumismo.

Desta forma, com a implementação deste material, tenta-se modificar o papel de leitor passivo, levando o leitor a questionar o conteúdo dos textos e as condições em que foram produzidos, analisando as diferenças culturais, questionando as verdades que parecem naturais e inquestionáveis nos textos apresentados, oferecendo sempre que possível, os andaimes necessários para que o aluno construa seu próprio conhecimento. Procurando, assim, modificar a visão de texto que o aluno carrega, de interpretá-lo como um aglomerado de palavras que contém em si todo significado, parecendo acreditar que a tarefa do leitor resume-se em ligar palavras umas às outras e traduzi-las, chegando à totalidade de um sentido predeterminado e único.

Assim, a Unidade Didática em questão propõe analisar os elementos lingüísticos discursivos levando-se em conta os aspectos educativos, possibilitando o tratamento de assuntos polêmicos, culturais, sociais, econômicos, etc. através da prática discursiva, dando aos alunos oportunidade de se posicionar criticamente, interagindo com o texto, o

professor e os outros sujeitos, transformando assim sua capacidade de pensar e agir.

O material utilizado busca potencializar as interações dialógicas em sala de aula o que, por sua vez, amplia as possibilidades de recriação da escola como espaço democratizante no qual participam agentes transformadores. Tudo isso se mostra possível no conjunto das atividades, uma vez que é possível verificar que a temática escolhida é atual e está inserida no nosso dia-a-dia, pois todos nós, de uma forma ou de outra, em vários momentos, estamos convivendo com uma grande variedade de publicidades que influenciam nossas atitudes, hábitos, vivência e consumo.

O contexto e os participantes

A aplicação da Unidade Didática ocorreu numa Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada em um pequeno município do Norte do Estado do Paraná. Os participantes deste estudo são alunos das 8ª séries, na faixa etária entre 14 e 17 anos, somando 58 no total, sendo que 34% deles são oriundos da zona rural. A maioria dos alunos participantes possui uma noção limitada da língua inglesa e não cultivam o hábito da leitura, apresentando dificuldades de compreensão e interpretação de textos. Além disso, os alunos oriundos da zona rural não puderam participar ativamente de todas as atividades apresentadas, uma vez que, quando chove, não têm acesso à zona urbana.

Procedimentos de coleta e Análise de Dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: (1) uma avaliação diagnóstica, compreendendo três questões abertas acerca de um texto publicitário com o seguinte enunciado: *I shop therefore I am* inscrito em uma sacola de compras, com a imagem de uma mão segurando um objeto em formato de um cartão de crédito. As questões indagavam sobre o objetivo do anúncio, sua influência e sobre a opinião

dos alunos a seu respeito. Nesse conjunto de dados, foi feita uma análise qualitativa das respostas abertas fornecidas pelos alunos que levou a uma categorização que será apresentada na seção Resultados e Discussão dos Dados, mais adiante neste trabalho. Os dados categorizados receberam, então, tratamento quantitativo; (2) um questionário contendo cinco questões de múltipla escolha e uma questão aberta, aplicado no início, ao meio e ao final da implementação da Unidade Didática, com o intuito de analisar o impacto das atividades, a interação dos participantes com o material apresentado e a contribuição deste para a vida pessoal dos alunos. Às questões de múltipla escolha foi dado tratamento quantitativo, enquanto que as respostas à questão aberta foram categorizadas e então tratadas quantitativamente. Neste artigo, serão utilizados somente os dados do segundo questionário, por este ter sido aplicado no momento em que os alunos estavam envolvidos com os textos publicitários propriamente ditos, pois antes disso as atividades estavam voltadas para o resgate de conhecimento de mundo e de preferências dos alunos. Por sua vez, as atividades finais compreendiam a confecção dos cartazes e discussão sobre o tema abordado; (3) amostras da produção final dos participantes, cujo objetivo foi avaliar o resultado alcançado, levando-se em conta o trabalho realizado ao longo da Unidade. Os dados obtidos foram coletados no decorrer das aulas, através de atividades extra-classe e observação da interação, participação e desempenho dos alunos durante a implementação do material, cuja realização deu-se durante os meses de maio, junho, julho (exceto o período de férias) e agosto, somando um total de 22 aulas, culminando com a apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos.

Resultados e Discussão dos Dados

Os dados foram organizados e interpretados de modo a gerar uma visão crítica em relação ao desempenho dos alunos no decorrer das atividades, a construção de sentido individual, a utilização significativa da

língua, a percepção de uma contribuição positiva para sua vida pessoal e o desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Conforme observação pessoal notou-se que a grande maioria dos alunos mostrou-se participativa e engajada, muitos se esforçaram, tentando agir como sujeito ativo na leitura, sendo estimulados pelo professor. Porém, a dificuldade de compreensão e interpretação de alguns, bem como o desinteresse e a falta de organização de outros em relação ao material utilizado, além do não comparecimento de alguns alunos oriundos da zona rural no decorrer de algumas atividades, dificultou o acompanhamento e a participação ativa desses alunos, além de limitar o completo desenvolvimento deles como leitores crítico-participativos.

A análise dos dados, coletados através da avaliação diagnóstica, mostrou que 65,51% dos alunos concordaram que o objetivo do anúncio era influenciar as pessoas a comprar, como mostra a primeira coluna da tabela 1. Por sua vez, 75,86% deles afirmaram que o *slogan* contido no anúncio influenciava o consumo, porém 68,96% dos alunos não conseguiram perceber a ideologia presente no anúncio analisado por eles. O anúncio em questão não fazia alusão a nenhum produto, mas se referia ao fato das pessoas terem importância somente quando consumiam.

Tabela 1: Avaliação Diagnóstica

Questão 1: What is the objective of the ad?	Influenciar a comprar 38	Comprar o produto 4	Fazer propaganda 10	Não respondeu 6
Questão 2: Does this ad influence the people?	Sim, devido à frase 44	Sim, porque o produto é bom 3	Não influencia 5	Não respondeu 6
Questão 3: What do you think about the ad?	Não faz menção à ideologia 40	Não acharam legal/Não entenderam 5	Faz menção à ideologia 11	Não respondeu 2

Com relação ao desenvolvimento da Unidade Didática, os dados coletados através do segundo questionário mostraram os seguintes resultados: 43,10% dos alunos acharam as atividades de análise das propagandas difíceis. 44,82% deles afirmaram ter aprendido muito no decorrer das atividades. Ainda, 31,03% deles consideraram o material utilizado muito bom, conforme mostra a terceira coluna da tabela 2. Com relação ao assunto abordado nas aulas, 50% dos participantes referiram-se ao tema como sendo interessante, além de 58,62% deles sentirem-se interessados durante as aulas, como mostram os dados da segunda coluna da tabela 2. Quanto à opinião dos alunos em relação à contribuição do material para sua vida pessoal, 67,24% deles concluíram que o trabalho realizado ao longo da Unidade trouxe contribuição positiva para sua vida, como podemos visualizar ao final da primeira coluna da tabela abaixo.

Tabela 2: Questionário

Questão 1: Qual o grau de dificuldade da aula?	Muito fácil 1	Fácil 16	Difícil 26	Muito Difícil 0	Não Respondeu 15
Questão 2: Quanto você aprendeu?	Muito pouco 0	Pouco 7	Muito 26	Além das expectativas 0	Não respondeu 15
Questão 3: O que achou do material?	Regular 5	Bom 10	Muito bom 18	Ótimo 10	Não respondeu 15
Questão 4: Qual sua opinião sobre o assunto abordado?	Pouco interessante 2	Interessante 29	Muito interessante 12		Não respondeu 15
Questão 5: Como se sentiu durante a aula?	Desinteressado 1	Interessado 34	Muito interessado 8		Não respondeu 15
Questão 6: A aula traz contribuição para sua vida?	Sim 39	Não 3	Em parte 1		Não respondeu 15

Para Moita Lopes (1996), a única habilidade em Língua Estrangeira que parece ser justificada socialmente, em geral, no Brasil é a da leitura, pois esta é a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio e continuar a usar autonomamente ao término de seus estudos.

Raramente, porém, se observa, na prática da sala de aula, a concepção da leitura enquanto processo interativo e discursivo. Desta maneira, a leitura como é trabalhada passa a ser mera decifração, o que realmente pôde ser comprovado durante a implementação do material, pois os alunos apresentaram uma concepção arraigada de leitura, permanecendo muitas vezes na compreensão superficial dos textos. Conforme foi observado durante a implementação da Unidade Didática e análise dos dados, os alunos apresentaram pouca habilidade nas atividades de leitura, principalmente quando eram incentivadas a opinarem sobre a ideologia presente nos anúncios e propagandas. Percebeu-se também que a construção de sentido durante o desenvolvimento das atividades não se deu como o esperado. Além disso, vários alunos apresentaram dificuldades no uso significativo da língua inglesa, o que limitou o desenvolvimento das atividades, tanto de tradução e compreensão dos textos, como de interpretação deles, pois o professor precisava intervir e auxiliar durante a realização das mesmas, tentando construir andaimes para que o aluno pudesse converter o conhecimento em seu próprio, de acordo com Bruner (1983). Muitos mostraram dificuldade para interpretar e levar para o texto seu conhecimento de mundo e sua opinião pessoal, não conseguindo assim, interagir com os textos, por não conseguirem compreender e interpretar a mensagem e ideologia dos mesmos, permanecendo, muitas vezes, em seu papel de leitor passivo, apesar das tentativas do professor. Isso vem a afirmar a visão de Moita Lopes (1996), quando afirma que o desenvolvimento de conhecimento comum não é uma atividade simples para alunos e professores.

Apesar das limitações, o resultado final das atividades mostrou conscientização por parte da maioria dos alunos, verificado através do debate realizado, baseado nas questões respondidas por eles acerca do consumismo na vida das pessoas, assim como nas mensagens apresentadas pelos alunos através dos cartazes produzidos. Como exemplo, podemos citar algumas das frases criadas por eles, mostrando que houve contribuição da parte deles em relação ao assunto abordado em sala de aula. As seguintes frases evidenciam esta contribuição:

Excerto 1

Você faz compras com: razão, emoção ou pressão? Stop and think!

Excerto 2

Teenagers, imagine your future... Save more and you will have a better future!

Excerto 3

Formas de economizar:

Não vá pelos anúncios, muitas vezes eles te enganam!

Economize, pois assim seus sonhos se tornarão realidade!

Excerto 4

O poder do consumismo

Enquanto você gasta seu dinheiro com produtos desnecessários, o mundo passa FOME. REFLITA!

Seja um consumidor consciente!

Excerto 5

Consuma, mas consuma com consciência!

Excerto 6

Compre com consciência!

Você usa tudo que compra? Tenho certeza que não. Pense nisso!

Apesar de trabalho com atividades que tinham como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica, percebeu-se que a visão dos alunos em relação aos textos ainda é limitada e muitos deles não

conseguem ler nas entrelinhas, ou mesmo utilizar seus próprios conhecimentos e relacioná-los ao assunto abordado nos mesmos.

Quanto ao uso da língua inglesa nos cartazes confeccionados, a incidência foi muito pequena, a maior parte dos discentes optaram por slogans e frases na língua materna, sendo muito poucos os cartazes feitos em inglês, o que reforça a relutância dos alunos em tentar utilizar a língua estrangeira.

Conclusão

Este estudo teve como propósito investigar o impacto das atividades desenvolvidas através do trabalho com leitura crítica, os resultados obtidos ao longo da implementação do projeto e a contribuição deste material para a vida pessoal dos alunos.

Durante a implementação da Unidade Didática em questão, observou-se que os andaimes oferecidos pelo professor não bastaram para que o aluno atingisse a leitura crítica em sua dimensão completa, ficando apenas numa leitura mais inicial e superficial, não se percebendo como sujeito da leitura, o que afirma Orlandi (1988) citado em Grigoletto (2002). O fato dos alunos terem dificuldades para traduzir os textos não foi o principal empecilho, uma vez que depois de traduzi-los os alunos não conseguiam aprofundar-se na interpretação dos textos, não percebiam a mensagem implícita nos mesmos. Diante disto, conclui-se que implementar uma única Unidade Didática é muito pouco para desenvolver nos alunos a prática da leitura crítica, necessitando de um trabalho em longo prazo e que envolva concomitantemente as demais disciplinas, para que os discentes alcancem ao longo do processo a habilidade desejada.

Os dados mostraram que a maioria dos alunos apreciou trabalhar com a Unidade Didática em questão, considerando o material utilizado muito bom, além de mostrarem-se participativos e empenhados, apesar de suas limitações. Concluiu-se que a implementação do material contribuiu para o enriquecimento de aspectos voltados para a vida pessoal dos alunos, porém em relação ao uso da língua inglesa os avanços

mostraram-se tímidos, necessitando de um trabalho paralelo para o aprimoramento deste fator. Assim como o trabalho com a leitura crítica, cuja situação veicula um alerta para a importância e necessidade de um trabalho conjunto e voltado para um objetivo comum que contemple o aluno como ser pensante e crítico.

Para isto uma mudança faz-se necessária, e isto somente se tornará possível se houver este objetivo comum entre todas as disciplinas e os professores envolvidos, de modo a levar o aluno a atingir a competência necessária para desenvolver sua criticidade, além de atribuir sentido aos textos. Segundo Pennycook (1994), citado em Brahim (2007), esta mudança pode ser alcançada através da pedagogia crítica, podendo-se criar, junto com as demais disciplinas, situações de leitura para que o aluno vivencie a pluralidade de significados de um texto.

Apesar das limitações e entraves durante a implementação do material, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para o aprimoramento do ensino de leitura, colaborando assim para que os alunos reconheçam e compreendam a diversidade lingüística e cultural, engajando-os discursivamente. Percebendo, desse modo, as possibilidades de construção de significados, reconhecendo que a relação entre o uso da língua, do diálogo, da comunicação, da cultura, do poder, das questões políticas e da pedagogia não se separam e fazem parte do mundo global em que está inserido, tendo assim, a possibilidade de se auto-observar e de se posicionar criticamente nesse mundo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Vol. 1. Brasília, 2006.

CARMAGNANI, A.M.G. Analisando as visões de leitura em Língua Estrangeira de alunos de 3º Grau. In CORACINI, M.J.P.F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2002. p. 93-101.

CORACINI, M.J.P.F. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In CORACINI, M. J. P. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002. p. 27-33.

_____. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? In CORACINI, M.J.P.F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002. p. 13-20.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º Grau e o desenvolvimento da consciência crítica. In CORACINI, M.J.P.F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002. p. 85-91.

_____. Processos de significação na aula de leitura em Língua Estrangeira. In CORACINI, M.J.P.F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002. p. 103-111.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LOPES, L. P. M. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In BARBARA, L.; RAMOS R.C.G. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

_____. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.

PIMENTA, S.G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação & Pesquisa. vol 31, n 3, São Paulo, Sept/Dec. 2005

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

S. de Mattos Brahim, A. 2007 Sep 28. PEDAGOGIA CRÍTICA, LETRAMENTO CRÍTICO E LEITURA CRÍTICA. *Revista X* [Online] 1:0. Disponível: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/5376>>

SOUZA, L.M.T.M. O conflito de vozes na sala de aula. In CORACINI, M.J.P.F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002. p. 21-26.

TELES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem & Ensino, vol. 5, n 2, 2002 (91-116)