



LETRAMENTO CRÍTICO E EXERCÍCIO DA PROBLEMATIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NAS AULAS DE LÍNGUAS

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho¹
Instituto Federal do Amazonas

RESUMO

Neste artigo, apresenta-se a problematização como principal estratégia para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora no processo de ensino-aprendizagem de línguas, com o intuito de auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica. A discussão se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos do Letramento Crítico e na Metodologia da Problematização. As conclusões apontam o exercício da problematização, face às possíveis leituras, como uma estratégia para desenvolver a habilidade leitora, por meio de um processo que pode potencializar o desenvolvimento da capacidade crítica, interpretativa, intelectual, cultural, reflexiva e ética dos estudantes, a compreensão das eventuais semelhanças e diferenças na produção de significação, bem como o engajamento em prol da transformação da sociedade e a si mesmo.

Palavras-chave: Ensino de Línguas; Compreensão Leitora; Letramento Crítico; Metodologia da Problematização.

CRITICAL LITERACY AND PROBLEMATIZATION EXERCISE IN THE DEVELOPING READING COMPREHENSION IN LANGUAGE CLASSROOM

ABSTRACT

In this paper, problematization is presented as the main strategy for the development of reading comprehension skill in the language teaching-learning process, to help teachers in their pedagogical practices. This is a qualitative, bibliographical study. The discussion is based on the theoretical and methodological assumptions of Critical Literacy and the Problematization Methodology. The conclusions point to the exercise of problematization at the possible readings as a strategy to develop the reading skill through a process that can enhance the development of students' critical, interpretive, intellectual, cultural, reflective and ethical capacity, the understanding of the potential similarities and differences in the production of meaning, as well as the engagement in favor of changing society and oneself.

Keywords: Language Teaching; Reading comprehension; Critical literacy; Problematization Methodology.

LITERACIDAD CRÍTICA Y EJERCICIO DE LA PROBLEMATIZACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS CLASES DE LENGUA

RESUMEN

En este artículo la problematización se presenta como la principal estrategia para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, con el objetivo

¹ Doutora em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora titular, do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. Endereço: Av. Via Láctea, 669, Condomínio Vista do Sol, Ap. 803, Aleixo, Manaus, Amazonas, Brasil, CEP: 69040-085. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3513-962X>. E-mail: iandrawcoelho@gmail.com

de auxiliar a los docentes en sus prácticas pedagógicas. Se trata de un estudio cualitativo, bibliográfico. La discusión se fundamenta en los presupuestos teóricos y metodológicos de la Literacidad Crítica y de la Metodología de la Problematización. Las conclusiones apuntan al ejercicio de la problematización, dadas las lecturas posibles, como una estrategia que puede desarrollar la habilidad lectora a través de un proceso que puede potenciar el desarrollo de la capacidad crítica, interpretativa, intelectual, cultural, reflexiva y ética de los estudiantes, la comprensión de eventuales semejanzas y diferencias en la producción de sentido, así como el compromiso a beneficio de la transformación de la sociedad y a sí mismo.

Palabras clave: Enseñanza de Idiomas; Comprensión Lectora; Literacidad Crítica; Metodología de la Problematización.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A compreensão leitora em uma língua adicional é um dos eixos fundamentais no desenvolvimento básico do estudante, pois essa habilidade possibilita a apreensão de saberes interdisciplinares e deve ser estimulada, sob uma perspectiva educacional linguística consciente e crítica, focada na formação cidadã. Essa visão é respaldada pelas diretrizes vigentes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 241), que consideram a relevância dos “saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa”.

À vista disso, ressalta-se a importância de novos estudos que possam contribuir para a formação de leitores, promovendo aprendizagens que permitam alcançar tanto a proficiência linguística, como o desenvolvimento da capacidade crítico-interpretativa, do pensamento crítico, da análise e da problematização subjacentes a essas leituras.

Percepções relacionadas à dificuldade de compreensão e síntese de um texto, capacidade de estabelecer inferências, interpretação das entrelinhas, além da falta de crítica, por parte dos estudantes, com relação ao conteúdo que leem e com a realidade (MONTE MÓR, 2009) são aspectos que justificam estudos na área de novos letramentos.

Sendo assim, à luz dessas demandas, destaca-se a emergência de intervenções pedagógicas voltadas para a ampliação do letramento, por meio de práticas nas quais os estudantes possam identificar e expressar ideias, posicionamentos, valores e sentimentos, estimular a construção de diferentes sentidos, assim como ampliar as possibilidades de compreensão e interpretação dos gêneros escritos que circulam na sociedade. Dessa forma, busca-se trabalhar o eixo da leitura, com o intuito de

favorecer os “[...] processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados” (BRASIL, 2018, p. 244).

À luz de um contexto marcado por profundas desigualdades e transformações sociais, as reflexões também apontam para a necessidade de oportunizar o desenvolvimento da consciência crítica, múltipla, cultural e cidadã, a fim de potencializar ações essenciais em prol dos direitos humanos. Soma-se a essa agenda crítica, o combate às desigualdades, à discriminação, às visões estereotipadas e aos preconceitos legitimados que possam surgir durante as interações em sala de aula e fora dela (CARBONIERI, 2016). Nesse sentido, “[...] preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p.128).

A esse contexto, acrescentam-se as preocupações oriundas da trajetória acadêmico-profissional que se constituem como motivação para a escolha da temática e elaboração deste artigo. Tais inquietações fazem referência à construção de um percurso dinâmico, problematizador e emancipatório no processo de ensino-aprendizagem de línguas, com ênfase no possível engajamento do estudante para aplicação de seus conhecimentos no meio social, aspectos que implicam um compromisso pedagógico e social de longo prazo.

Dado o exposto, surgiu o seguinte problema de pesquisa: de que maneira pode-se potencializar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora no processo de ensino-aprendizagem de línguas, contemplando a criticidade e a problematização? Considerando tal problemática, tem-se como objetivo, neste estudo, apresentar subsídios teórico-metodológicos que podem fomentar práticas letradas críticas, com o propósito de auxiliar os professores nas ações pedagógicas subjacentes a esse processo.

Objetivando trazer contribuições nesse sentido, toma-se como respaldo teórico, o Letramento Crítico (doravante LC), perspectiva filosófico-educacional fundamental para o desenvolvimento da formação crítica e embasamento de propostas pedagógicas (GREGORY; CAHILL, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011a;

CARBONIERI, 2016; DUBOC, 2016) e a Metodologia da Problematização (BERBEL, 1996, 2012), como metodologia de ensino. A junção de ambos, metodologia ativa e aparato teórico, visa a consolidar uma prática de ensino-aprendizagem de línguas voltada para a formação humana integral e o exercício de uma cidadania plural e consciente.

FORMAÇÃO LEITORA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Com o intuito de assegurar o desenvolvimento de uma formação leitora integral, neste estudo, destaca-se a necessidade de fomentar práticas que permitam compreender a constituição, recepção e circulação dos textos, em termos linguísticos, comunicativos e discursivos, permitindo que as interpretações e inferências possam abarcar a multiplicidade de sentidos, o respeito às diferenças e o desenvolvimento da consciência crítica.

Esse processo formativo envolve diferentes dimensões cognitivas e sociais, cujas escolhas pedagógicas interferem nas práticas docentes. Nesse sentido, é relevante reconhecer as diferentes concepções de leitura que podem permear o processo e contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico. Entre essas, destacam-se três concepções que podem ser adotadas para o ensino de leitura: linguística, psicolinguística e sociocultural (CASSANY, 2006).

A primeira tem como foco a superfície textual, levando em conta que o significado depende do léxico e regras da língua-alvo. A concepção psicolinguística envolve os processos cognitivos, cujos significados são alcançados a partir da decodificação, aporte de conhecimentos prévios e capacidade inferencial. Por fim, a concepção sociocultural tem como base uma perspectiva crítica de leitura, construída a partir dos contextos sociais, políticos e culturais (CASSANY, 2006; 2010).

Essas concepções reforçam o caráter multidimensional do processo de desenvolvimento da habilidade leitora e elucidam a relevância de adoção de uma prática integradora, com especial atenção para a formação de leitores críticos, ativos, autônomos e questionadores da realidade que os cerca, a fim de perceber as diferentes significações, relações, valores subjacentes e interesses intrínsecos nos textos (CASSANY, 2006).

Na literatura, especialmente, nos últimos cinco anos, ainda são incipientes os estudos que tratam sobre estratégias e atividades voltadas para potencializar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora na língua-alvo, com foco na criticidade e na reflexão. Alguns autores como Priego e Couto (2021) elucidam o espaço da linguagem nas relações sociais e apresentam uma proposta didática de atividade de leitura em língua espanhola, com um viés crítico. Na mesma direção, Thewes, Steyer e Fronza (2020) também destacam a relevância de atividades de LC na sala de aula de línguas, com foco para o desenvolvimento de práticas que possibilitem o agenciamento crítico dos estudantes para exercício da cidadania ativa, evidenciando a necessidade de prepará-los para diferentes práticas interacionais e capacitá-los para fazer uma leitura crítica da realidade. Cita-se também Gomes e Machado (2020), que destacam as capacidades leitoras para compreensão de textos multimodais, sob a perspectiva do LC, evidenciando a (re)construção de diferentes sentidos aos textos, a negociação e o posicionamento crítico, mobilizado a partir das experiências e vivências de alunos do Ensino Médio.

Apesar da proximidade deste estudo com relação à relevância das práticas de LC, evidencia-se a carência de propostas metodológicas que possam auxiliar docentes e estudantes, com ênfase na consciência crítica, na problematização e no engajamento para a (trans)formação social, considerando o uso da língua-alvo.

Pautar-se no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora e formação dessa consciência, a respeito do uso e papel da língua, significa considerar questões de ordem social, sem deixar de lado as questões cognitivas e linguísticas. Nesse sentido, ressalta-se a adoção do LC como perspectiva educacional, “elementar tanto para a democracia quanto para o alfabetizado” (GREGORY; CAHILL, 2009, p. 6).

Considerando tal perspectiva, destaca-se a ênfase em uma leitura respaldada em como “o Eu produz a significação”, “Por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha isso natural/ óbvio/inaceitável?” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296).

Nesse sentido, assume-se a leitura como atribuição de significados, como dissenso, algo conflitante a ser promovido dentro de estruturas sociais como a sala de

aula. Com isso, as práticas de leitura na língua-alvo visam a contemplar o deslocamento e as diferenças como propulsores de novas interpretações e percepções, em um processo evolutivo de uma aprendizagem problematizadora, em que os conflitos e as negociações são constantes.

Ao conceber a leitura dessa maneira, busca-se levar o estudante a compreender a realidade e a sua própria constituição identitária social. Para tanto, pode-se instigá-lo “[...] a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir”. Para Sardinha (2018, p. 1), o LC tem como objetivo

a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos.

A partir desse posicionamento teórico-metodológico evidencia-se a necessidade de fomentar práticas pedagógicas sensíveis às questões sociais, culturais, históricas e políticas. Esse processo visa a potencializar um novo *establishment* educativo para que os estudantes possam constituir-se como colaboradores integrais no processo de aprendizagem, em prol do desenvolvimento intelectual, cultural, crítico, reflexivo, comunicativo, social e ético. Com isso, pode-se potencializar também o desenvolvimento de recursos internos (dimensões cognitivas e psicossociais).

Nesse sentido, o reconhecimento de diferentes fatores, tais como o estilo, nível de linguagem, conhecimento prévio, identidade, cultura, natureza da relação entre os participantes, entre outros, “[...] poderá contribuir para as práticas de leitura mais expandidas e transformar as análises e interpretações sociais e históricas com vistas à ampliação das visões de mundo” (TAKAKI, 2012, p. 980).

Essas práticas de leitura elucidam um processo amplo e multifacetado, que vai além da compreensão literal, da simples codificação, decodificação ou da identificação de informações específicas. “Tampouco podemos considerar que a interpretação do texto consiste somente na habilidade de inferir ou ler nas entrelinhas”, já que engloba “a relação do contexto social do leitor com o texto através de um processo de reflexão

crítica, cíclica e contínua”, considerando que os sentidos não se encerram com os textos (PARDO, 2019, p. 207-208).

Isso significa contemplar o desenvolvimento das habilidades linguísticas nas aulas, além de criar oportunidades para a formação de cidadãos críticos e conscientes do que podem fazer com a língua no meio em que vivem, tendo em vista sua concepção como uma prática social de construção de sentidos (MENEZES DE SOUZA, 2011a; TAKAKI, 2012; JORDÃO, 2016).

Nesse sentido, projetar uma formação cidadã possibilita que o estudante identifique as desigualdades e possa compreendê-las, a partir de reflexões críticas problematizadoras. Para Takaki, (2012, p. 984), o desenvolvimento da percepção crítica contribui para “[...] a reconstrução de identidades, subjetividades, narrativas, relações de poder e realidades na esfera social aliada ao trabalho de exploração do texto, na aceção ampla, por meio de perguntas que envolvam reflexões”.

Levando em conta esses pressupostos, neste estudo, destaca-se a relevância do exercício de problematização (MENEZES DE SOUZA, 2011a, DUBOC, 2016), como principal estratégia para desenvolver a compreensão leitora na língua-alvo, em uma perspectiva ampla, que possibilite refletir sobre os sentidos construídos, desenvolver o diálogo, fomentar o ato de ouvir o outro e expressar-se com base no questionamento essencial à crítica social. Para Muenchen (2010, p. 160), “a problematização pode possibilitar que os educandos tornem-se críticos das próprias experiências”.

A constituição de práticas problematizadoras em sala de aula visa a auxiliar a formação de leitores proficientes e críticos, a fim de compreender o papel da língua (nos textos), por meio de uma lente crítica da sociedade (local e global), valorizar as características étnicas e culturais, desenvolver atitudes de diálogo e respeito pela pluralidade de ideias, tomar decisões e efetivar uma possível modificação dos ambientes nos quais interagem.

Potencializar esse exercício exige a discussão de temáticas relacionadas ao cotidiano dos estudantes, da vida em sociedade em constante transformação, considerando o contexto sociohistórico, cultural e ideológico, assim como os discursos dominantes. Tais contextos necessitam ser compreendidos para que façam sentido,

possam gerar reflexões e projeção de ações direcionadas à transformação social, de forma provocativa, por meio de diferentes caminhos legítimos e possíveis.

Na prática, destaca-se a relevância em adotar metodologias ativas, tais como a Metodologia da Problematização (BERBEL, 1996, 2012), com a indicação de etapas que podem ser utilizadas e adaptadas para auxiliar o professor em sala de aula, tanto de línguas adicionais, como de língua portuguesa e literatura. Entre as etapas de sua realização estão a observação da realidade e definição do problema, a definição de pontos-chave, a teorização, as hipóteses de solução e a aplicação à realidade.

Esse conjunto de etapas é assumido como metodologia de ensino, amparada nos pressupostos do LC. Tem por intuito priorizar, sobretudo, o tratamento de questões sociais, políticas, econômicas, culturais e humanas atreladas a concepções de ensino de línguas, discursos e políticas educacionais, assim como estabelecer um processo formativo voltado para a construção de conhecimentos, com ênfase em um ensinamento global e integrado. Dessa forma, busca-se reforçar o desenvolvimento de uma compreensão leitora crítica, reflexiva, ética e transformadora, possível de ser aplicada à realidade do estudante.

Com essa alternativa metodológica, compreende-se que a realidade social é o ponto de partida e de chegada. Essa proposta

concretiza-se através de um processo criativo de ação - reflexão sobre um determinado aspecto extraído ou observado ou ainda vivido pelos estudantes [...] cujas consequências deverão ser traduzidas em novas ações, desta vez mais informadas e mais elaboradas, capazes de provocar intencionalmente algum tipo de transformação nessa mesma porção da realidade (BERBEL, 1996, p. 8).

Sendo assim, pode-se inferir que, além da reflexão e discussão sobre possíveis causas dos problemas, inclui-se a possibilidade de (trans)formação do meio, por parte do engajamento e ação do estudante, com a devida promoção de um ciclo circunscrito na ação-reflexão-ação.

Para investir nessa mediação, Muenchen (2010, p. 160) reforça a necessidade de reconhecer a diferença entre problematização e pergunta, já que “ao problematizar, de forma dialógica, os conceitos são integrados à vida e ao pensamento do educando. Ao invés da memorização de informações, [...] ocorre o enfrentamento dos problemas

vivenciados”. Outras diferenças entre perguntar e problematizar são apontadas no Quadro 1.

Quadro 1: Principais diferenças entre perguntar e problematizar

Problematizar	Perguntar
Implica em diálogo.	Não implica necessariamente em diálogo. Muitas vezes é um monólogo.
Existe um problema a ser resolvido (problema ou lacuna).	Não necessita um problema. Em geral, as perguntas giram em torno de conceitos científicos.
Implica ou pode implicar na mudança/transformação. Perspectiva de mudança.	Não implica em transformação. Sim ou não responde.
Considera o “saber de experiência feito” (aquilo que o educando traz para a escola), a partir dele que se alcança o conhecimento científico.	Não se preocupa com o “saber de experiência feito”.
Gera inquietação (frente ao mundo, aos problemas).	Provoca adaptação/acomodação (frente ao mundo, aos problemas).
Desafia, pois “o mundo não é, ele está sendo”.	Conforma.
Estimula a curiosidade ingênua em busca da curiosidade crítica; provoca a curiosidade, o querer conhecer.	Não estimula a curiosidade ingênua, não provoca a curiosidade.
Propicia uma leitura crítica de mundo.	Propicia uma leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo dos educandos.
Estimula o gosto de ouvir e o respeito à opinião do outro.	Não estimula o gosto de ouvir. O educando ouve, na maioria das vezes, apenas o professor.
Desvela/desoculta os conceitos/conteúdos.	Transmite os conceitos/conteúdos.
Dá voz, abre espaço para a expressão, faz com que o educando se sinta sujeito do processo (participação).	Não estimula a participação.
Satisfaz a educação crítico-dialógica transformadora.	Não necessariamente contribui para a educação crítico-dialógica-transformadora.
Estimula a construção coletiva do conhecimento.	Não estimula a construção coletiva do conhecimento, privilegia o individual.
Realiza a “Leitura do texto” articulada à “leitura do contexto” a que se refere.	Realiza a “Leitura do texto” sem preocupação alguma com a leitura do contexto do texto.
Relaciona explicitamente a realidade	Não relaciona explicitamente a realidade

vivida pelo educando.	vivida pelo educando.
Alcançada através de problemas abertos, reais.	Alcançada através de problemas idealizados, desvinculados de contextos sociais/reais. Resposta fechada/exata.

Fonte: Muenchen (2010, p. 161).

A implementação de uma pedagogia problematizadora para o ensino-aprendizagem de línguas envolve romper com verdades e raciocínios definidos e institucionalizados, referentes a termos, práticas e fenômenos, enfatizar novas percepções e fomentar a própria compreensão de mundo, do sistema de crenças e de si mesmo.

Gregory e Cahill (2009) destacam a relevância dessa problematização e elucidam que durante esse processo pode-se criar tensões nos modos de ser e fazer em sala de aula, cujas escolhas curriculares, pautadas em uma ação reducionista, muitas vezes, podem eliminar as oportunidades de vislumbrar o possível e manipular a construção da subjetividade dos estudantes, estimulando a aceitação das ideologias atuais e dominantes.

É dentro de nossas salas de aula, em grande medida, que os alunos aprendem a posicionar-se como leitores, escritores e aprendizes à medida que começam a navegar em seu papel dentro da sociedade maior [...]. São as salas de aula que mantêm e perpetuam o dogma de que o texto (ou seja, material impresso) dá significado ao invés de conter significado que é construído e negociado pelo leitor (GREGORY; CAHILL, 2009, p. 8, tradução livre).

Dessa forma, é necessário que “[...] os textos, em sala de aula, não sejam utilizados apenas para estudo dos aspectos linguísticos/gramaticais”, mas possam possibilitar “a formação de cidadãos críticos para um agir em sociedade, tendo como objetivo relações de justiça e de igualdade” (SARDINHA, 2018, p. 15).

Há momentos, na aula, em que o(a) professor(a) pode e precisa focar nos aspectos linguísticos, sistêmicos da língua, já em outros ele(a) tem a possibilidade de dar ênfase na leitura sob a perspectiva do LC ao trabalhar os diferentes gêneros textuais. A inserção desses dois momentos de ensino-aprendizagem (estudo dos aspectos estruturais da língua e do LC) nas aulas de línguas colabora para a formação do aluno-cidadão (SARDINHA, 2018, p. 9).

A discussão, reflexão e possível ação referente às temáticas vão gerar outras oportunidades, como o exercício da cidadania ativa (MENEZES DE SOUZA, 2011a), possibilitando a ampliação das visões de mundo e de si mesmo, a promoção do intercâmbio cultural, com o qual se reconhece a história, a tradição e os costumes de uma determinada comunidade. São etapas oriundas de um processo de aprendizagem que prioriza a interculturalidade, o respeito, a escuta e a constante reflexão, frente às atividades tradicionais de memorização de conteúdos linguísticos.

Esses argumentos reforçam a importância da língua, tanto cognitiva como afetivamente. Nesse cenário, dominá-la significa possuir os instrumentos adequados para situar-se em relação aos outros, cooperar e fomentar relações construtivas com os demais indivíduos. Isso implica a constituição de arranjos propícios para a atuação em diferentes contextos socioculturais, construção ativa da cidadania e inclusão social.

A partir desse entendimento, o estudante pode encontrar motivação para aprender a língua como discurso, considerando-a como um objeto sobre o qual é necessário ter conhecimentos para atuar de maneira significativa, planejar e melhorar o projeto de vida. Além disso, é possível “[...] transpor os limites estabelecidos por seu mundo cultural e intervir por meio da língua nos diversos contextos socioculturais dos quais participa ou participará” (DICKEL, 2012, p.1).

Ao articular esses aspectos, busca-se problematizar e transformar percepções acerca da compreensão leitora, por meio de uma ruptura epistemológica que estimula o amplo debate sobre novas compreensões e formatos, com a devida integração de um letramento funcional que possa englobar aspectos linguísticos, psicológicos, comunicativos e discursivos (críticos, reflexivos, éticos e transformadores).

Essa ruptura inicia-se com o professor. Para Sardinha (2018, p.11), esse agente é o principal motivador do LC. Sua atuação “[...] é de vital importância no fazer pedagógico, uma vez que cabe a esse profissional, dentre outras funções, ser mediador na formação de cidadãos e futuros profissionais, agentes sociais”. Além disso, atua como mediador e responsável pela forma como os textos serão trabalhados e interpretados, gerando experiências que podem permitir a apropriação de habilidades e estratégias por meio da metodologia problematizadora. Destaca-se,

portanto, a agência docente no papel de estimular o comprometimento com relação às diferenças culturais “como ponto central das relações entre a escola e a cidadania” (GOUNARI, 2008, p. 62).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como qualitativo e de natureza bibliográfica. Os fundamentos que guiaram a execução metodológica compreenderam três etapas: i) organização e preparação dos dados para análise (leitura do material e classificação dos dados); ii) leitura dos dados (obtenção de um sentido geral das informações e reflexão sobre o sentido global); e iii) codificação (análise detalhada) (CRESWELL, 2007).

Com relação ao primeiro procedimento metodológico voltado à constituição do aparato teórico, vale ressaltar que o estudo contempla uma revisão narrativa, de caráter seletivo, já que não envolve uma busca sistemática e abrangente de todos os trabalhos na literatura. Considerando que a revisão da literatura é essencial antes de se iniciar uma pesquisa, a primeira etapa contemplou o mapeamento de publicações relevantes sobre o tema, processo que auxiliou no refinamento do objeto de estudo (TRANFIELD; DEYER; SMART, 2003).

Nesta etapa, foram selecionados alguns autores que amparam a discussão e constituem a base teórico-epistemológica, a fim de permitir a compreensão dos conceitos sobre LC (MONTE MÓR, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011a, b; TAKAKI, 2012; DUBOC, 2016; JORDÃO, 2016) e sobre Metodologia da Problematização (BERBEL, 1996, 2012).

A partir dessas publicações foram selecionados cinco estudos para análise detalhada e codificação de categorias (MENEZES DE SOUZA, 2011a; BERBEL, 1996, 2012; TAKAKI, 2012; DUBOC, 2016). Essa escolha foi realizada com base na identificação de pesquisas que fazem menção a estratégias e metodologias que podem contribuir para gerar subsídios teórico-metodológicos aos professores de línguas e pesquisadores da área.

Com isso, foi realizado um processo de leitura dos textos, contemplando uma análise das contribuições comuns e mais frequentes, apontadas pelos autores. Entre

essas, destaca-se o exercício da problematização, categoria prévia que direcionou a busca por estratégias, possibilidades e procedimentos avaliativos que podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão leitora e colaborar para a construção de uma agenda crítica dos estudos.

(RE)(DES)CONSTRUINDO PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA: POSSIBILIDADES

Nesta seção, apresentam-se algumas possibilidades para conduzir o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora direcionada para a problematização e a consciência crítica, a fim de promover insumos para que os docentes possam estimular a (re)(des)construção de práticas que tenham como ênfase a expansão do pensamento crítico, do processo reflexivo e da consciência social, como propulsores da construção de conhecimentos na língua-alvo.

Dado o exposto e tomando por referência autores como Menezes de Souza (2011a), Takaki (2012) e Duboc (2016), destaca-se o exercício de problematização, elemento que pode ser apontado como principal estratégia a ser aplicada para fomentar posturas ativas e interativas, potencializar a criticidade em sala de aula e elucidar questões sociais tratadas nas atividades de compreensão leitora, a serem trabalhadas nas situações de aprendizagem.

Ao utilizar a metodologia problematizadora propõe-se como possibilidade de prática, tomar o texto na língua-alvo como ponto de partida, cuja temática selecionada faz menção à realidade do estudante que deve ser problematizada, a fim de permitir a construção de novos sentidos, a reflexão coletiva e, sempre que possível, o engajamento e compromisso com a própria realidade e a da comunidade em que vive. Isso implica partir “da realidade concreta, vivida, para então desencadear o processo de reflexão que culmina com alguma ação transformadora na mesma parcela da realidade tomada como ponto de partida” (BERBEL, 2012, p. 116), com devido compromisso social e político com a realidade que o cerca.

As práticas, portanto, perpassam “pela problematização dos temas em estudo e pela práxis transformadora” (BERBER, 2012, p. 116), com ênfase em estratégias que podem estimular a ação-reflexão-ação. Com isso, o convite ao estudante a

problematizar envolve aspectos que vão além da localização de informações contidas no texto ou de intenções do autor, projetando ênfase na própria compreensão sobre o texto. Essas práticas integram atitudes, posturas, percepções, julgamentos, conhecimento de mundo, diferentes pontos de vista, expansão das interpretações e diversidade de significações.

Para auxiliar a compreensão dessa práxis, essas estratégias podem ser consolidadas por meio da Metodologia da Problematização, cujas etapas foram adaptadas de Berbel (1996, 2012) e resumidas na Figura 1, a fim de potencializar a habilidade de compreensão leitora em línguas adicionais.

Figura 1: Síntese das etapas da Metodologia da Problematização adaptadas para trabalhar a compreensão leitora em línguas adicionais



Fonte: Elaboração própria.

A dinâmica inicia-se com a observação da realidade vivenciada pelo estudante e seleção de uma temática com a qual está lidando em sua vida pessoal, na comunidade,

em seus estudos ou em sua atividade profissional. Isso permite a “alunos e professor(es) perceberem como sendo problemáticos alguns dos aspectos presentes nessa realidade em estudo” (BERBEL, 1996, p. 8). Dá-se a partir de então, o início da problematização como exercício intelectual e social.

Conteúdos que tenham conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades são considerados essenciais para a Educação Básica, levando em conta o fato de que afetam a vida humana em escala local, regional e global, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades vinculadas aos componentes curriculares. Tais conteúdos são projetados a partir de temáticas relevantes, tais como a discriminação, o multiculturalismo, entre outras questões que têm ganhado ênfase por meio dos estudos culturais e políticos, baseados na vertente pós-moderna, incluindo o feminismo, o antirracismo, o pós-colonialismo etc.

A emergência da inclusão dessas temáticas deve-se à problematização do cenário pós-moderno que passou a exigir práticas conectadas à realidade dos estudantes, à constituição das subjetividades, ao reconhecimento das identidades fluídas, culturas e representações, ao respeito e valorização de diferentes questões relacionadas ao gênero, raça, etnia e sexualidade.

Tendo em vista o contexto até então apresentado, as atividades podem ser desenvolvidas com base em diferentes temáticas que surgem na sala de aula, nos ‘momentos críticos’. Trata-se de uma denominação dada por Pennycook (2004), ao fazer menção às possibilidades emergentes para a transformação e a mudança. Essas ações ocorrem por meio das oportunidades e espaços para fomentar a criticidade, problematizar questões relacionadas à justiça social, preparar-se para os conflitos, a divergência, a percepção das relações e as consequências que as produções e interpretações podem acarretar.

Em sala de aula, as práticas de letramento crítico e o desenvolvimento da competência comunicativa estão entrelaçados na medida em que os estudantes discutem e debatem temas provocadores e atuais [...] que os possibilitam conhecer outras dimensões sociais e culturais (BARBOSA; COSTA; BRUN, 2018, p. 56).

Tais momentos são utilizados para problematizar questões relacionadas à raça, orientação sexual, status econômico, justiça social, desigualdades, intolerância às diferenças e relações sociais mantidas na comunidade, no intuito de desnaturalizar conceitos, comportamentos, crenças e percepções já legitimadas.

As problematizações vão surgir a partir dos espaços criados para os diálogos, estímulo às oportunidades de maior engajamento e usos significativos da língua, por meio de práticas pautadas no questionamento, estímulo às diferentes interpretações críticas acerca de uma determinada temática e na tentativa de superação de formas reducionistas de práticas escritas e leitoras.

Isso implica uma política de inclusão, de fomento à conscientização crítica de reconhecimento das realidades plurais, da valorização das identidades e das diversidades, considerando as diferentes experiências de vida, conhecimento de mundo, atuações sociais e outros saberes adquiridos individualmente ou de forma coletiva, constantemente sujeitos a mudanças.

Considerando que se trata de uma proposta para desenvolver a compreensão leitora, propõe-se durante essa fase, a adoção de um texto na língua-alvo que possa ser tomado como referência inicial para a discussão do problema selecionado pelos estudantes. Assim, ao identificar e definir o problema que será discutido, seguindo as etapas da Metodologia da Problematização, passa-se à identificação dos fatores e tópicos mais relevantes a serem debatidos e estudados. Por meio da definição desses pontos-chave, busca-se investigar a temática, com auxílio da literatura, para encontrar e debater possíveis soluções para os problemas formulados.

A partir de então, inicia-se a etapa da teorização, em que se propõe uma busca e pesquisa (sistemizada) desses tópicos, possibilitando a inclusão de outros textos na língua-alvo que serão utilizados para fomentar a compreensão, discussão, reflexão e abertura para a multiplicidade de sentidos.

Durante essa etapa de teorização, os estudantes buscam informações na literatura ou coletam/produzem dados, por meio de entrevistas e/ou questionários, a respeito dos pontos-chave definidos. A análise proveniente desse material visa a promover a inteligibilidade dos dados, construir uma argumentação pertinente,

desenvolver uma consciência crítica e reflexiva acerca do problema, assim como elencar possíveis soluções que possam dar margem a mudanças passíveis de reconstrução, caso sejam assumidas.

Nesse momento, busca-se fomentar novamente as interações que são geradas a partir desses conhecimentos (prévios e adquiridos), das percepções dos colegas, das diferentes visões de mundo, experiências, expectativas de participação, crenças e representações.

Com isso, objetiva-se consolidar dinâmicas que consistem “[...] em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo [...]” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 296), evidenciando como o ‘eu’ produz as significações. Nesse cenário, a metáfora da leitura deve ser a do dissenso, a do conflito que evidencia os vários sentidos possíveis. Sendo assim são pertinentes os questionamentos: Por que eu entendi assim e ele não? Por que eu acho isso e ele não? Por que eu acho isso natural/óbvio/inaceitável e ele não? (MENEZES DE SOUZA, 2011a).

Para Duboc (2016, p. 60), esse exercício consiste em “ler, se lendo”, o que possibilita ao leitor “[...] reconhecer que os sentidos por ele atribuídos a um determinado texto constituem, na verdade, uma perspectiva tão legítima quanto a leitura do outro, situado em outros lócus”. Dessa forma, prioriza-se “[...] a construção de sentidos do sujeito intérprete, do EU, em um exercício genealógico saudável que convida o leitor a comparar, contrastar e compreender criticamente as eventuais semelhanças e diferenças nos processos de significação do EU e do OUTRO” (DUBOC, 2016, p. 60).

Nessa etapa, deve-se sempre levar em conta “[...] o repertório sociolinguístico e cultural dos participantes, suas visões de mundo e ampliação do seu escopo interpretativo” (TAKAKI, 2012, p. 992). Esse processo valoriza a história de cada um, as percepções, origens e lugar de cada intérprete social, aspectos que interferem no processo de leitura do texto. Sendo assim,

o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo

tempo em que se aprender a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 130).

Para tanto, é preciso fomentar um processo de reflexão crítica e de leituras críticas, com devido respeito à escuta e à fala dos outros, já que “[...] no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar” (FREIRE, 2005, p. 157). Aprender a escutar/ouvir é um passo importante no processo educacional para o desenvolvimento da conscientização crítica e, portanto, uma das tarefas do LC. Para Menezes de Souza (2011b, p. 129), “ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados - se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence”.

Faz-se necessário, dessa forma, criar oportunidades para que o estudante desenvolva essa percepção e entendimento, permitindo seu envolvimento no “[...] processo conflitante e doloroso do confronto entre interpretações e valores diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 298) que são estimulados por meio das problematizações e da constante escuta.

Dessa forma, ler criticamente implicaria desempenhar, pelo menos, dois atos simultâneos e inseparáveis:

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sóciohistórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 130).

Trabalhar a criticidade, de acordo com esses argumentos, envolve compreender as possibilidades de privilegiar a diversidade e a multiplicidade de sentidos dos materiais oriundos de práticas de leitura. Em meio a esse cenário, a leitura e aprendizagens subjacentes se materializam na interação entre leitor e textos, sendo que a partir desses, os sentidos são (des)(re)construídos, tendo em vista os saberes linguísticos, o conhecimento prévio, as intenções do leitor e os aspectos condizentes com o momento sociohistórico. Nesse sentido, o processo de aprendizagem resulta da interação com o outro e com o mundo, concebido como uma construção social.

Por meio dessas práticas busca-se contribuir para que o estudante possa: comunicar-se com outros falantes, ter acesso à informação e à comunicação internacionais, assimilar diferentes representações do mundo, compreender as informações e aspectos culturais que circulam (contextos presenciais ou virtuais).

Prevê-se, portanto, fomentar o uso significativo da língua, em múltiplas situações (muitas delas imprevisíveis), com a qual o estudante, por meio dos conhecimentos adquiridos, pode compreender, planejar e agir em prol do enfrentamento das desigualdades reconhecidas, vivenciadas e, muitas vezes, naturalizadas.

Sendo assim, no percurso da Metodologia da Problematização, após a ampliação da compreensão sobre a realidade, análise, comparação e discussão dos dados é possível elaborar as hipóteses de solução para o problema discutido, por meio de ações que, se colocadas em prática, podem minimizá-lo.

As intervenções são realizadas de acordo com essas hipóteses. Esse processo implica compromisso com o meio, visando alcançar a realização, em algum grau, de uma possível intervenção na realidade, destacando-se o exercício final da Metodologia, referente à aplicação. Vale ressaltar que esse processo interfere e contribui para a transformação da realidade, pois dela partimos e para ela retornamos.

Algumas perguntas devem ser respondidas nesse momento do processo: - o que fazer? - como fazer, em que condições? - com que estratégias? - Com que recursos? - para obter que efeitos ou que consequências? E principalmente: Com que finalidade e para beneficiar a quem? É importante registrar que a orientação de todo o trabalho se dá pensando-se sempre na construção de uma sociedade cada vez mais justa e com condições de vida cada vez mais dignas para a maioria da população, seja através da educação, da saúde, da cultura ou de outras condições sociais (BERBEL, 1996, p. 9).

Sendo assim, faz-se necessário alcançar uma mobilização intelectual, ética e social, voltada para a ação-reflexão-ação do aprendiz. Para tanto, nessa perspectiva, as práticas leitoras são compreendidas como construções sociais, para as quais exige-se o desenvolvimento de competências (saberes, habilidades e atitudes) de produção e recepção críticas, visando à adequada participação e inserção social dos estudantes em diferentes esferas (escola, comunidade, país e como cidadão do mundo).

À vista disso, deve-se levar em conta o fato de que dominar a habilidade de compreensão leitora (assim como as demais, produção escrita, produção oral e compreensão oral) não garante que o aprendiz está preparado para agir no mundo globalizado, pois essas, muitas vezes, “englobam apenas o conceito de competência linguística, mas deixam de fora as demais competências inerentes ao próprio conceito de competência comunicativa (sociolinguística, discursiva e estratégica)” (TILIO, 2015, p. 62).

Tal aspecto demanda situar os discursos no contexto sociocultural de partida, estimulando práticas de ensino, com foco em conteúdos com os quais os estudantes “[...] sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola” (JORDÃO, 2016, p.52).

Nessa perspectiva, o questionamento pode estimular o pensamento crítico e a autorreflexão, fomentar a motivação e interesse em aprender a língua, bem a responsabilização pelas atitudes que podem (trans)formar a sociedade. Algumas possibilidades de questionamentos são evidenciadas no Quadro 2. Por meio deles, pode-se potencializar o processo de análise, ação, (re)construção, adaptação e possível solução viável para as hipóteses de solução.

Quadro 2. Possíveis questionamentos

Questionamentos	Autores
Qual é o contexto em que o texto foi produzido? Para que tipo de leitor o texto foi escrito? O contexto de produção do texto é o mesmo que o contexto em que VOCÊ está lendo o texto? Você é o leitor que o escritor do texto tinha em mente? Como as diferenças nos contextos de produção e leitura do texto afetam sua compreensão? Existe um significado "real", "correto", "original" do texto? Como você se sente em relação às diferenças? Devemos eliminá-las? O que fazemos com elas?	Menezes de Souza (2011a, p. 299, grifos do autor)
Qual é o tema? Qual é a sua opinião sobre este assunto? Por que você pensa dessa forma? Como sua família, seus colegas pensam sobre isto? O que outras pessoas de diferentes comunidades do mundo pensariam sobre isso? Por que existem diferenças? Quais são as consequências para a sociedade quando as diferenças não são respeitadas?	Takaki (2012, p. 983)

Fonte: Elaboração própria, com base em Menezes de Souza (2011a) e Takaki (2012).

Os questionamentos apontados pelos autores podem fomentar o pensamento crítico, as problematizações, os debates, a reflexão, a construção crítica de sentidos. Visam a fomentar a capacidade de articular sentidos, a expansão da interação entre os construtores de conhecimento e os textos, a aquisição de saberes relacionados ao assunto em discussão e as reflexões, com ênfase nos deslocamentos.

Tais questionamentos também podem ser trabalhados no sentido de estimular a percepção dos estudantes sobre as próprias responsabilidades, oriundas das leituras e múltiplas interpretações, as consequências que essas leituras têm sobre a vida dos outros e vice-versa (MENEZES DE SOUZA, 2011a), com devida reflexão sobre as próprias opiniões e constantes julgamentos às opiniões contrárias.

Esse argumento faz referência às ações orientadas pela responsabilidade perante o outro e pela ética social, questões que não estão atreladas, portanto, a refletir sobre quem escreveu, ou qual é a intenção do autor, mas sobre as próprias reflexões e suas implicações. Para Duboc (2016), vai além de identificar os sentidos presentes no texto, mas de questionar o próprio posicionamento com relação ao outro. Assim, “a formação em idiomas pode servir como ferramenta para vivenciar o “Outro”, não por meio de um enfoque turístico, mas mediante um processo de compreensão das tensões inerentes do poder, dos conflitos, dos significados culturais, etc” (GOUNARI, 2008, p. 61-62, grifo do autor).

Na prática problematizadora, fatores como o automatismo, autorregulação, monitoramento, responsabilidade e autorreflexão são ações essenciais, na tentativa de provocar novas aprendizagens e estimular a agência dos estudantes, visando ao comprometimento com uma postura cidadã, por meio da sustentação de diferentes pontos de vista, do desenvolvimento da capacidade crítica, do enfrentamento à intolerância e ao desrespeito, da (des)construção de percepções e da desnaturalização de certos fenômenos, tratamentos, relações e pensamentos, até então legitimados.

Nesse âmbito, o letramento envolve o desenvolvimento do processo de conscientização crítica, no qual o estudante assume a responsabilidade por suas leituras e percepção sobre como interpreta o texto. Com isso, faz-se necessário “[...]”

refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum” (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 293). Além disso, perceber que, para seus colegas, a percepção de verdade pode ser diferente, pois reflete as histórias do contexto a que pertencem. Isso também implica compreender o próprio pensamento, as subjetividades e o perigo de uma história única (ADICHIE, 2019).

Para que isso aconteça, novas práticas devem levar em conta os processos de desenvolvimento cognitivo que ocorrem por meio da internalização de conceitos, habilidades e atitudes, com foco na aprendizagem dos códigos linguísticos (acionando informações lexicais, sintáticas e semânticas que colaboram com o propósito de compreensão do sentido literal do texto), das habilidades comunicativas, discursivas e intrapessoais, que envolvem o autoconhecimento e a capacidade de agir com base nesse conhecimento (saber lidar com as emoções, conhecer-se a si próprio, refletir, interagir e lidar com o outro).

Nesse sentido, deve-se ter em mente um processo de ensino-aprendizagem em que as dimensões linguística, comunicativa, discursiva e sociocultural atuam de maneira integrada, em que se permite explorar novos modos de compreender as práticas letradas contemporâneas, a partir dessas dimensões e buscar o desenvolvimento de competências na língua pautadas no exercício da escuta, discernimento, análise, deslocamento e respeito.

Uma concepção pedagógica crítica como a que se apresenta também exige a avaliação das estratégias adotadas. Esse processo avaliativo deve ser constante para que se possa incluir percepções e mobilização de atitudes necessárias com relação à metodologia adotada (comunicar, pesquisar, sentir, refletir, analisar, criticar, compreender, agir), com devida reflexão sobre as próprias aprendizagens, reconhecimento da evolução contínua do desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, bem como a identificação (por parte do professor e estudante) dos critérios a serem adotados no processo avaliativo.

No Quadro 3, pontuam-se alguns questionamentos, adaptados de Klenner e Sandretto (2011), com foco na potencial e necessária (auto)avaliação a ser feita pelos estudantes sobre os saberes desenvolvidos, atitudes e percepções.

Quadro 3. Possíveis questionamentos para fomentar a (auto)avaliação

Questionamentos
Consigo fazer conexões entre o que eu li e minhas experiências pessoais? Identifico diferentes pontos de vista? Identifico incidências de inclusão/exclusão? Consigo discutir a influência que este texto trouxe para meu modo de agir e pensar? Problematizo para além de mera constatação de informações no texto? Demonstro curiosidade diante das diferentes interpretações? Reconheço que o sentido de um texto pode mudar a depender de quem o lê? Respeito ideias e interpretações diferentes da minha? Estou aberto a mudar de opinião no contato com o novo?

Fonte: Adaptado de Klenner e Sandretto (2011).

Para Pascoal (2018, p. 156), “um processo de ensino guiado pela perspectiva do LC, precisa refletir em suas avaliações aspectos críticos que busquem a formação de cidadãos”. Isso demonstra a relevância de uma (auto)avaliação, realizada por estudantes e professores sobre a constituição dos processos de análise, (re)construção, adaptação e desenvolvimento da criticidade.

A (auto)avaliação desse processo pode pautar-se em uma escala de conhecimentos possíveis, com critérios qualitativos para avaliar e acompanhar o desenvolvimento do pensamento crítico. Isso implica levar em conta a avaliação referente à construção, tanto de conhecimentos linguísticos (léxico, gramática), como também de saberes e atitudes relacionados à dimensão crítica, que envolve a observação, interpretação, argumentação, reflexão crítica, percepção social, reconhecimento das vozes que são incorporadas, identificação dos impactos locais e globais alcançados por meio do uso da língua.

Sendo assim, essa avaliação deve levar em conta a compreensão de opiniões divergentes. Destarte, faz-se necessário compreender as limitações com relação às diferentes interpretações, possíveis e igualmente válidas. De acordo com Cassany e Castellà (2010, p. 363), todas as interpretações são verdadeiras. Contudo, “[...] nem todas alcançam o mesmo grau de significância, coerência ou plausibilidade. Existem interpretações delirantes e desconectadas do texto e do contexto, que precisam ser melhoradas, e há também as desonestas e mal-intencionadas, que devem ser reveladas”. Tais aspectos devem ser discutidos e avaliados com base em uma adoção de critérios qualitativos, estabelecidos e compartilhados previamente.

Antes de finalizar essa seção, cabe ainda destacar que as possibilidades apresentadas não são formatos padronizados ou fixos de implementação. Não houve qualquer intenção de construir métodos, “a não ser que método seja concebido como conjunto de soluções provisórias, contextuais, estabelecidas em parcerias colaborativas” (JORDÃO, 2016, p. 51). Tampouco houve a pretensão de estabelecer prescrições para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tendo em vista que o “[...] LC não estabelece uma lista de métodos ou ações que devam funcionar da mesma maneira em todos os contextos” (SILVA, 2018, p. 50).

Por outro lado, buscou-se fomentar o diálogo sobre a perspectiva em evidência e sugerir possibilidades de aplicação em sala de aula. Nesse sentido, caberá ao professor, juntamente com seus estudantes e necessidades locais, desenvolver, (trans)formar e avaliar os impactos e benefícios das sugestões apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo anunciado, este estudo buscou prover insumos para apoiar professores de línguas na utilização do LC, como perspectiva educacional, e da Metodologia da Problematização, como metodologia de ensino, com direcionamentos que envolvem a reflexão crítica, a inclusão, a participação e a atuação do estudante em sua comunidade e no mundo. Esse processo visa a contribuir para a formação de um “[...] sujeito ético e responsável, um sujeito que reconhece a diferença, e, acima de tudo, sabe com ela conviver” (DUBOC, 2016, p. 63).

A discussão apresentou o exercício da problematização como principal estratégia para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, objetivando alcançar uma formação integral, na perspectiva linguística, comunicativa, crítica, reflexiva, ética e engajada em prol da transformação social, por meio da língua-alvo.

As orientações, possibilidades de questionamentos e reflexões ensejam uma prática pautada nas temáticas relacionadas à vida em sociedade, buscando problematizar situações e contextos que estimulam a reflexão, a criticidade e o engajamento. Reconhece-se aqui, que essa dinâmica pode fornecer melhores respostas aos desafios dos estudantes e professores, decorrentes do contexto sócio-histórico-cultural, dentro e fora do ambiente escolar, considerando as exigências

atuais que incluem o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes tão diversificados.

A proposta apresentada envolve aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e éticos que podem ser potencializados em prol do engajamento social e participativo do estudante na esfera pública democrática e no diálogo intercultural, para enfrentamento dos complexos desafios, tanto da sociedade da qual faz parte, como dos que terá pela frente, como cidadão do mundo.

Nesse cenário, acredita-se que as mudanças necessárias para alcançar um novo *establishment* educativo, a favor do desenvolvimento da capacidade crítico-interpretativa, intelectual, cultural, crítica, reflexiva e ética dos estudantes, assim como da construção de novas práticas de leitura que permitam o exercício da cidadania, a transformação da realidade social e o combate constante às desigualdades, à discriminação, às visões estereotipadas e aos preconceitos legitimados.

Considerando tais demandas, à lista das pesquisas futuras, justifica-se a realização de outros estudos, à luz do LC, que tenham como objetivo desenvolver a criticidade por meio da compreensão leitora, a fim de identificar as principais contribuições e limitações das sugestões apontadas. Pesquisas vindouras também podem evidenciar as implicações dos efeitos dessa metodologia, especialmente, no tocante aos saberes e habilidades relacionadas à capacidade de analisar, interpretar, argumentar e posicionar-se, aspectos que devem ser devidamente avaliados para que os estudantes possam compreender a evolução do processo de formação leitora integral e problematizadora.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BARBOSA, M. M. F.; COSTA, J. R. S.; BRUN, M. Competência comunicativa e letramento crítico: formação de professores de língua estrangeira para a cidadania e inclusão social. **A Cor Das Letras**, v. 18, n. 3, p. 54–66, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2082>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BERBEL, N. A. N. A Metodologia da problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina: Cio Soe./Hum.**, Londrina, v. 17, Ed. Especial, p.7-17, 1996.

BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 101-118, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189123706006.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CASSANY, D. **Tras las líneas**. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010. Disponível em: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 nov. 2022.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

DICKEL, A. La enseñanza de la gramática en la escuela: lo que piensan, cómo la abordan y qué proponen las investigaciones brasileñas. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, Vol. 5, n. 2, p. 1-24, 2012. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/253367/340133>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: novos sentidos para sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016, 57-80.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

GOUNARI, P. Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. **Revista Educación y Pedagogía**, v.20, n. 51, p. 51-64, 2008. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9896>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GOMES, R.; MACHADO, M. do C. B. Letramento crítico e práticas de leitura de textos multimodais em sala de aula do Ensino Médio. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. e02013, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2241>. Acesso em: 11 dez. 2022.

GREGORY, A.; CAHILL, M. A. Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. **Critical literacy: theories and practices**, v. 3, n. 2, p. 6-16, 2009. Disponível em: https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=literacy_facpubs. Acesso em: 10 nov. 2022.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem...Letramento Crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLENNER, S.; SANDRETTO, S. **Planting Seeds**: Embedding critical literacy into your classroom programme. New Zealand: NZCER Press, 2011.

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

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, p. 128-140, 2011b.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JUNIOR, A. S. (Orgs.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 177-189.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos**: um estudo sobre as práticas docentes na região de Santa Maria/RS. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: UFSC/PPGECT, 2010.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 200-221, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1422/981>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIS, Alan; ELDER, Catherine (Eds.). **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackweel, 2004.

PRIEGO, J. Á. P.; COUTO, A. A. Informação, discurso e poder nas mídias: uma proposta didática de leitura crítica em língua estrangeira. **CLARABOIA**, Jacarezinho/PR, n.15, p. 51-68, 2021. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/322513582.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, F. M. Letramento crítico e o ensino de língua inglesa: fomentando o senso crítico e a cidadania nas aulas de leitura. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 48-66, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/37807>. Acesso em: 11 fev. 2022.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 04, p. 971-996, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400015>. Acesso em: 10 nov. 2022.

THEWES, J. D. L.; STEYER, D.; F., C. A. Reflexões sobre letramento crítico nas aulas de língua estrangeira a partir de perspectiva trazida pela base nacional comum curricular. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 22 -N. 1, p. 188-202, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/19292/12731>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TILIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: entre discursos e práticas**. São Paulo: Pontes Editores, 2015, p. 51-68.

TRANFIELD, D.; DEYER, D.; SMART, P. Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. **British Journal of Management**, v.14, n.3, p.207-202, 2003.

HISTÓRICO

Submetido: 11 de Jan. de 2023.

Aprovado: 01 de Ago. de 2023.

Publicado: 04 de Set. de 2023.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

COELHO, I. M. W. S. Letramento crítico e exercício da problematização no desenvolvimento da compreensão leitora nas aulas de línguas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449