

# UM NOVO JEITO DE LER UM TEXTO PUBLICITÁRIO EM LÍNGUA INGLESA, LEGITIMADO PELA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD).

---

Caroline de Araújo Pupo Hagemeyer<sup>1</sup>

Marlene Knaut<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar uma proposta de trabalho com leitura crítica através de atividades relacionadas ao gênero propaganda e investigar como esse gênero textual pode contribuir com a aprendizagem de Inglês para estudantes jovens e adultos (EJA), do Ensino Médio. Para isso, foi construída uma Unidade Didática fundamentada nos propósitos teóricos de estudiosos e nas Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná (2008). A metodologia está baseada nas Contribuições da Análise Crítica do Discurso, pela Transitividade e Linguística Sistêmico Funcional (LSF). É de cunho qualitativo, já que visa investigar como os alunos analisam propagandas e se eles percebem a influência das atividades em suas vidas. Os resultados mostram que a participação foi ativa e satisfatória. Porém é necessário continuar esse trabalho incluindo outras disciplinas a fim de possibilitar mais e melhor aos alunos, o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica.

**Palavras-chave:** Leitura crítica. Propagandas. Transitividade. Língua Inglesa.

## ABSTRACT

The aim of this article is to present a proposal of work with critical reading, through activities related to the ad and to investigate how this textual genre can contribute to the English learning of high school for young and adult students. For that, it was built a Didactical Unit supported on the theoretical approach of scholars and the Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná (2008). The methodology used in this research is based on the contributions of Critical Discourse Analysis through Transitivity and the Systemic Functional Linguistic. It is a qualitative procedure that aims to investigate how students analyse advertisements, if they realize that activities can influence their lives. The results show an active and satisfactory participation. However, it is necessary to keep on this work, including other disciplines in order to improve critical reading.

**Key-words:** Critical reading. Advertising. Transitivity. English language.

---

<sup>1</sup> Professora Mestre Orientadora. Unicentro. Guarapuava – Paraná.

<sup>2</sup> Professora PDE. Especialização em Língua Inglesa – Ensino e Secretariado Bilingue. Pitanga – Paraná.

## 1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que, por muito tempo, o ensino tradicional de línguas, materna ou estrangeira, fundamentou-se na leitura, tradução de textos e na gramática, com foco nas informações contidas no texto, buscando-se através da decodificação das palavras e do reconhecimento linguístico, informações básicas, servindo ainda o texto como pretexto para ensinar tão somente vocabulário, verbos, estruturas frasais, resultando numa leitura fragmentada e linear, traduzindo-se termo a termo, buscando apenas informações explícitas contidas no texto e posteriormente, exercícios gramaticais, do tipo  *siga o modelo*, objetivando a fixação de estruturas. Concepção esta em que o professor apenas apontava erros e acertos, quando não, adiantava-se em dar respostas prontas para exercícios mais complexos, em que o aluno não conseguia resolver sozinho. Ainda o dicionário emprestado ao aluno, era por ele considerado uma fonte de apoio para a realização de atividades do tipo  *leia e traduza o texto*. Tais fatos acabavam gerando uma disparidade de conhecimentos, numa relação desigual entre professor e aluno, leitor e texto, leitor e autor. Nesse contexto, o aluno-leitor, conforme Orlandi (1988, apud Grigoletto 2002), não se apresenta como sujeito de sua leitura, mas como um mero adivinhador ou repetidor passivo de um sentido já dado ao texto.

Faz-se necessário, diante dos propósitos de ensino atuais, bem como do constante desenvolvimento de Língua Estrangeira, mudanças radicais, perpassando metodologias, servindo-se de procedimentos, conteúdos e metas que visam abandonar a aprendizagem mecânica e de memorização, muito usada nos métodos mais antigos, para contemplar uma aprendizagem significativa, expressiva e eficaz. Busca-se hoje, segundo as DCEs, uma reversão da passividade do aluno, trazendo-o à esfera da criticidade, transformando-o em um sujeito ativo, pensante e crítico, partícipe do processo de construção de sentidos, ao interagir com elementos internos e externos do texto, com outros sujeitos, com o próprio professor, fazendo uso de seu conhecimento de mundo e de suas experiências já vivenciadas, superando-se assim, o tradicionalismo.

A abordagem da leitura crítica está contemplada no conteúdo estruturante “Discurso como prática social”, contido nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2006, p.37) e também do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP,2008), que objetiva fazer da Língua uma interação verbal, espaço de produção de sentidos, marcado por meio da leitura, oralidade e escrita, de forma a produzir sentido entre os interlocutores.

Assim, o texto passa a ser uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em determinado gênero.

Portanto, os objetivos deste artigo visam explicitar a Implementação do trabalho com Análise Crítica do Discurso (ACD), ancorada no suporte da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) de Halliday (1994, apud Heberle 2000) por meio da transitividade.

A Unidade Didática utilizada para a Implementação contempla uma temática atual, inserida no cotidiano de alunos que convivem com grande variedade de textos publicitários, muitos de influência direta sobre seus hábitos, atitudes, vivência e consumo. Priorizando-se como gênero textual, o texto publicitário / propaganda, pretende-se refletir como a linguística funciona no texto, através da transitividade, analisando-se a função, intenção, mensagens e ideologias. Enfim, o que se pretende é familiarizar-se com essa recente pesquisa que nos remete a uma Análise Crítica do Discurso, apoiada na LSF e, conseqüentemente utilizando-se a transitividade numa interação perfeita, que ocorre num ambiente escolar em que a sala de aula representa um verdadeiro espaço de aprendizagem, onde: “atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem.” (Moita Lopes, 1996 apud Gadotti, 1998, p.65).

E o espaço de aprendizagem, na qual a pesquisa está inserida consiste em uma sala de aula de uma turma do Ensino Médio de jovens e adultos (CEEBJA) de Pitanga-Paraná. O trabalho com leitura crítica envolve atividades linguísticas e reflexivas, que conduzem a um conhecimento melhor do funcionamento da língua e ideologias que visam conhecer melhor o mundo e refletir sobre as possibilidades de transformação social.

Outrossim, é legítimo fazer uso de um material que cria oportunidades de linguagem, que envolve conhecer o mundo e refletir sobre as possibilidades de transformação, assim como, estudar os conteúdos relacionados aos sentimentos, memória, aspirações, crenças, valores e necessidades dos alunos, considerando-as a partir de suas especificidades históricas, culturais, políticas, ideológicas, entre outras, a fim de que se avalie de forma consciente os diversos resultados, levando-se em conta as dificuldades do aluno outrora egresso.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TEM E FAZ HISTÓRIA**

Ao falarmos em Educação de Jovens e Adultos, não há como não pensarmos na exclusão social que gerou grande impacto nos sistemas educacionais do Brasil. Ao se pensar em educação ao longo da história, é sabido que jovens e adultos trabalhadores encontraram resistências, sofreram indiferenças, viviam na sombra da ignorância.

Ora, partindo-se do pressuposto de que “Educação é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado” (Constituição Federal, 1988) garantir esse direito é um desafio que requer

decisões práticas e inovadoras, para todos. E foi através desse longo processo de amadurecimento, que a Educação de Jovens e Adultos vem se transformando, ganhando espaço e sendo melhor percebida. Assim postula Freire (1995, p.15):

É preciso brigar contra certos discursos reacionários, que com ares triunfantes, decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia. É possível vida sem sonho, não existência humana e história, sem sonho.

Um desafio nos é proposto: a tarefa de proporcionar aos nossos alunos jovens e adultos, uma educação que prime pela qualidade, valorizando e respeitando suas experiências e conhecimentos internalizados, elevando assim, sua autoestima.

Para Ribeiro (2005, p.45), a promoção em programas educacionais nesse contexto, é uma questão de emergência:

A própria expansão dos sistemas educacionais, aliada à crescente complexidade da estrutura social, fizeram com que o problema passasse a integrar um campo mais amplo de problematização teórica e prática, que abarca níveis mais elevados de habilidade de leitura e escrita, além da relação de tais habilidades com diferentes práticas educacionais.

Como podemos perceber, tanto Freire quanto Ribeiro, refletem a complexidade do problema, bem como a necessidade de um comprometimento maior por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

## 2.2. OS GÊNEROS DO DISCURSO

Parafraseando Gimenez (2005), para que o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), cumpra seu papel formativo, é de fundamental importância a inclusão social que acontece, a partir do momento em que oportuniza o acesso a outras comunidades e conhecimentos, permitindo a ampliação de horizontes e a expansão de capacidades interpretativas e cognitivas dos educandos. Através da LEM, é possível oportunizar o educando a vivenciar criticamente a cultura do outro, ao mesmo tempo que valoriza a sua.

Partindo desse pressuposto, entende-se que a LEM, neste caso, a Língua Inglesa, é um instrumento para que o aluno, ao ser exposto às diversas manifestações da língua na sociedade, possa entender as implicações político-pedagógicas. Eis o grande desafio: ligar tais reflexões, ao conteúdo estruturante da Língua Inglesa contido nas DCEs, discurso como prática social.

Uma pergunta geral, aberta para estudos mais amplos é: como ler e analisar criticamente um texto (publicitário, por exemplo), sem deixar-se envolver, sentindo-se dominado por ele?

A proposta das DCEs, sugere que o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, bem como analise-se a função do gênero estudado, sua composição, informação, intertextualidade, recursos coesivos, coerência, e somente depois, a gramática.

Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática, para trabalhar com o texto, sem no entanto abandoná-la. Cabe lembrar que disponibilizar textos aos alunos não é o bastante. É necessário provocar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles e considerar o contexto de uso e seus interlocutores.

Se não existissem gêneros, se fossem criados pela primeira vez em cada conversa a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 1992). Portanto, é importante que o aluno tenha acesso a textos de vários gêneros: publicitários, jornalísticos, de opinião, informativos, literários.

Para tanto, conforme bem salientam as DCEs p. 46, as aulas de LEM devem ser um espaço onde se desenvolvam atividades significativas que explorem diferentes recursos e fontes, a fim de que os alunos vinculem o que é estudado com o que os cercam.

### **2.3. A LINGUAGEM VERBAL + A COMUNICAÇÃO VISUAL E SUAS DIMENSÕES POLÍTICA, SOCIAL E COMUNICATIVA.**

Não há como negar ou esconder, na sociedade atual, a presença de gêneros tais como propagandas, anúncios, artigos e reportagens de jornais, revistas, internet, que combinam textos e imagens, ou seja, verbal e visual. Necessário se faz, nos sensibilizarmos para os significados visuais, observando como são construídos, pois o que se tem percebido é uma maior ênfase dada ao ensino verbal, em detrimento do visual, sendo que o *casamento* semiótico texto-imagem é fundamental para a construção de significados. Cabe-nos a tarefa de despertar também nos alunos, a leitura do texto e da imagem, a qual concorre para uma aprendizagem efetiva, coerente e interativa, num contexto social.

É importante lembrar que o sistema visual faz um paralelo com o sistema da transitividade desenvolvido por Halliday, em relação à linguagem verbal.

No que tange ao modo visual, a presença ou a ausência de contato com o leitor é uma das maneiras através da qual o sistema de interação realiza significados funcionais, estabelecendo ou não, um leitor visual na comunicação. Porém sabemos, que por muito tempo, a presença de imagem junto ao texto, foi tida como mero caso de ilustração. “Acreditava-se que a imagem simplesmente mostrava ou tornava mais atraente a informação trazida pelo

texto.” (Kress & Van Leuwen, 1992, p.91). Não se percebia, portanto, que assim como o texto, a imagem também cria significados próprios, e que estes afetam ou contribuem para os significados verbais e vice – versa, não se levando em conta também, que o próprio texto verbal em si, incorpora significados visuais, quando da decisão do tipo e tamanho de letra a ser escolhido.

Assim, a relação texto-imagem é certamente mais complexa do que uma simples relação ilustrativa, como se pensava, sendo que na verdade, no contexto onde há dois modos semióticos (verbal + visual), os significados interagem e modificam uns aos outros, construindo então, o significado central, a mensagem. Do contrário, o que pode acontecer é um desequilíbrio, uma aprendizagem pela metade.

É relevante ressaltar também a importância do *SLOGAN*, que quando está presente em uma propaganda, geralmente aparece de forma afirmativa, vista pela transitividade, num processo relacional, apontando sempre para uma escolha do tipo do sujeito na oração, dando-se ênfase ao público alvo é ao produto anunciado.

Assim, o conjunto de texto, letras, slogan, cores, imagens, desempenham colaborativamente para o papel de comunicar o que se pretende.

Portanto, ignorar a necessidade de entender os significados visuais e verbais, é correr o risco de não explorar o texto por completo, limitando-se assim, ao meio-significado.

Tais reflexões, ampliam o papel do professor. Tendências atuais apontam para uma necessidade cada vez maior de articular o todo, através das partes. Morin (2001, p.37), critica severamente a fragmentação do conhecimento, afirmando que “o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras.”

## **2.4. A ANÁLISE CRÍTICA DO GÊNERO PROPAGANDA**

Crianças, adolescentes, jovens ou adultos, todos somos consumidores. Já desde a infância, somos expostos às mais fascinantes, criativas e até mesmo ousadas propagandas encontradas em livros, revistas, jornais, internet, cartazes e outros recursos midiáticos. Esse tipo de material que insiste em persuadir e transformar consumidores em verdadeiros consumistas, contribui para que a análise crítica de torne indispensável para a formação do indivíduo.

Contudo, ler um texto de uma forma crítica implica em uma conscientização por parte do leitor de que as ideologias nas quais um texto é baseado podem vir a moldar o comportamento das pessoas (Heberle 2002. p.178).

Nesse contexto, há que se ressaltar a importância da análise crítica do discurso (ACD), em que a linguagem se inscreve como sistema mediador de todos os discursos. Pesquisadores da área procuram demonstrar como a materialidade textual e suas representações linguísticas são afetadas por valores sociais e como determinadas visões preponderaram em detrimento de outras.

Pela perspectiva da ACD, Fairclough (1995, apud Heberle 2001), afirma que:

[...] a publicidade está colonizando diferentes instituições e segmentos diversos e aponta para um hibridismo que envolve informação e publicidade, uma questão de ao mesmo tempo, informar e vender produtos. O discurso é usado como veículo para vender produtos, serviços, organizações, ideias e pessoas.

Sendo assim, a ACD de uma propaganda poderá levar o leitor a avaliar melhor o que lhe está sendo oferecido, bem como as possíveis ideologias que subjazem às propostas implícitas de certas instituições, produtos ou serviços anunciados.

Fairclough (1989, apud Heberle 2002) chama a atenção para a importância de desenvolvermos habilidades críticas em relação ao uso da linguagem de modo a não efetuarmos uma leitura acrítica dos textos que circulam na sociedade. Para tanto, o senso crítico deve ser estimulado nos alunos, desde o início de sua formação, sendo o professor um colaborador ao elaborar atividades que levem os alunos a ler um texto criticamente.

Conforme Kress (1996, apud Heberle 2002), figuras, desenhos e outras formas de comunicação verbal, expressam diferentes interpretações da realidade e diferentes formas de interação social.

Todas as formas de manifestação de linguagem (verbal, não-verbal, escrita, falada) só existem porque há muito do que se falar. Cada elemento concreto ou abstrato só nos é trazido à consciência pela linguagem, que se organiza em estruturas mais ou menos padronizadas para que todo o usuário da linguagem possa compreender os significados veiculados. Uma das tentativas de interpretar os efeitos de sentido veiculados por padrões linguísticos é feita pela Linguística Sistêmico – Funcional (LSF), conforme proposta por Halliday (1998), que afirma ser a oração, unidade sintática de análise, uma instância de representação da realidade.

Dessa forma, o material aplicado em sala de aula tem também por objetivo investigar o uso da linguagem sob a perspectiva da LSF e, mais especificadamente, a análise do sistema de transitividade, em propagandas.

Para a LSF, a linguagem é um sistema socioemiótico, que veicula diferentes significados dependendo das intenções do autor, do interlocutor, do contexto de cultura onde se dá o evento discursivo. Nesse sentido, (Halliday apud Heberle 1998), afirma que todo texto possui uma configuração contextual que permite aos interlocutores reconhecerem as condições em que o texto foi produzido (campo de interação), as relações que se estabelecem entre os interlocutores às relações e as estratégias linguísticas utilizadas na produção da linguagem (modo). E a cada um dos elementos citados, corresponde uma metafunção, quais sejam: ao elemento campo corresponde a metafunção Ideacional; ao elemento relações corresponde a metafunção Interpessoal; e ao elemento modo corresponde a função textual. O projeto detem-se aos elementos campo (field), as relações interpessoais (tenor) e o modo (mode).

Para enfatizar os estudos da LSF, (Eggin 1994 apud Heberle), explicita que há seis tipos de processos, cada um com seus participantes específicos. Há os processos materiais (do fazer e do acontecer) que têm como participantes o ator e a meta; os processos mentais (do sentir, do pensar, do perceber e do querer) têm como participantes o experienciador e o fenômeno; os processos relacionais (do ser e do identificar) têm como participantes portador e atributo e identificado e identificador; os processos comportamentais têm por participante o comportante; os processos verbais (do dizer) têm como participantes o dizente e a verbiagem; e os processos existenciais (do existir) têm como participante o existente.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004) e Thompson (2004 apud Cunha & Souza), a metafunção Ideacional realiza-se, na instância léxico – gramatical, pelo sistema de transitividade, que é entendido como a forma de organização da oração em Participantes, Processos e Circunstâncias. Um processo ou atividade só pode ser realizado por um (ou mais) participante em determinadas circunstâncias. Dependendo do processo ou atividade, o(s) participante(s) possui uma natureza específica. Os processos são materializados por verbos, os participantes são materializados estruturas nominais com função de sujeito, objeto, predicativo, etc., e as circunstâncias são materializadas pelos adjuntos adverbiais.

Ainda segundo Cunha e Souza (2007):

[...] o sistema de transitividade permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que a realidade está sendo retratada. Essa identificação se dá através dos principais elementos da transitividade: processos, participantes e circunstâncias que permitem analisar quem, faz o quê, a quem e em que circunstâncias (p.54).



Nesse sentido, há que se concordar, quão relevante é a compreensão da gramática para a análise do sistema de transitividade, e que funciona, portanto como uma ferramenta – não rudimentar – criadora de sentidos.

Enfim, o que se pretende é familiarizar-se com essa recente pesquisa que nos remete a uma Análise Crítica do Discurso, apoiada na LSF, conseqüentemente, utilizando-se a transitividade numa interação perfeita, que ocorre num ambiente escolar onde a sala de aula representa um verdadeiro espaço de aprendizagem onde *“atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem”*. (Moita Lopes, 1996).

Não podemos fugir do nosso compromisso: o de formar cidadãos capazes de analisar textos com criticidade, resignificar sentidos e valores com muita dinamicidade. Assim como *“não podemos esgotar nossas pesquisas, reflexões e práticas, pois só assim teremos novos leitores, novas leituras”* (Ribeiro, 2005, p.1).

### **3. METODOLOGIA**

Esta seção visa mostrar primeiramente os alunos-sujeitos da Implementação da Unidade Didática, seguindo-se da Elaboração da Unidade Didática, da Metodologia Utilizada e do Desenvolvimento do Projeto.

#### **3.1. PERFIL GERAL DOS ALUNOS JOVENS E ADULTOS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A Educação de Jovens e Adultos-EJA é uma modalidade da Educação Básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja por falta de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino, ou pelas suas condições sócio-econômicas desfavoráveis.

Para que se considere a EJA como uma modalidade educativa inscrita no campo do direito, faz-se necessário superar uma concepção compensatória, cujos principais fundamentos são a de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e também a ideia em que o tempo apropriado é a infância e a adolescência. Nesta perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espaço de aprendizagem, na qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas principais questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagem. Os artigos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN

(1996), fundamentam uma nova concepção enfatizando a educação como direito que se afirma independente do limite de idade.

Desse modo, considerar a heterogeneidade desse público, seus interesses, suas identidades, suas preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, suas habilidades, enfim suas vivências, torna-se de suma importância para a construção de um projeto adequado. Para tanto é fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual convivemos cotidianamente, para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado e, sobretudo, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o pelos domínios de conhecimentos que o habilite para uma intervenção significativa na sua realidade.

### **3.2. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A METODOLOGIA UTILIZADA**

A aplicação da Unidade Didática ocorreu no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), localizado no município de Pitanga – Pr. Os participantes deste estudo são alunos de uma turma de Ensino Médio, na faixa etária entre 19 e 48 anos, somando 28 alunos no total, sendo 10 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, na qual depara-se com uma diversidade de situações: um cenário de *figurantes* alienados, outros apáticos, alguns com interesses diversos, que não o de aprender, outros ainda preocupados tão somente em concluir mais uma disciplina visando a rápida conclusão de curso que lhes trará benefícios principalmente salariais em sua carreira profissional (emprego), já que a maioria são alunos trabalhadores e/ou estagiários. Porém, em meio a estes, aparecem alguns poucos participantes comprometidos, que têm como objetivos sair da margem da ignorância, realizar um sonho, ir além da certificação. São portanto, *sujeitos* sedentos do conhecimento elaborado, que outrora a vida, por quaisquer percalços, não lhes oportunizou. Nesse contexto, porém, estes últimos embora interessados, esbarram em uma série de barreiras e limitações: o fator idade, a interrupção dos estudos em idade adequada, a fragmentação do parco conhecimento, o cansaço diário, o sentimento de inferioridade, o medo do desconhecido e as dificuldades acentuadas, os colocam numa situação de imobilismo. Enfim, estes são os entraves que lhes impedem de reconhecer-se sujeitos ativos, conscientes de seu potencial, e de perceberem-se como estudantes capazes, enquanto sujeitos históricos e socialmente constituídos.

Tais inquietações tornam-se preocupantes e fazem do professor um pesquisador que, apoiado em teorias de vários pensadores, busca soluções para tantos problemas e quiçá, consiga projetar um cenário diferente, onde, apesar de tantos entraves, todos sejam e sintam-se

participantes principais, ativos, capazes de redimensionar sua prática história e vislumbrar um novo jeito de ler o mundo.

### **3.3. DADOS RELEVANTES DOS ALUNOS-SUJEITOS A SEREM CONSIDERADOS**

Através de indagações escritas, a maioria dos alunos afirmou gostar da língua inglesa considerando sua importância no contexto mundial, além de estar presente em músicas, filmes, dizeres, inscrições midiáticas. Outros, os que têm a idade acima de 30 anos, afirmam não gostar muito, considerando-a uma língua difícil de se aprender, embora reconheça, a sua importância. Ainda foi-lhes perguntado por que escolheram o CEEBJA para estudar. As respostas foram as mais diversas: *“porque ela acolhe jovens e adultos sem preconceito de idade”*; *“o convívio com os colegas e professores é diferente, especial”*; *“porque o ambiente é acolhedor; os professores têm paciência para ensinar, por que não há indisciplina”*. Vale ressaltar que o período que estes alunos estavam fora da escola, varia de 2 a 32 anos.

### **3.4. A ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA E A METODOLOGIA UTILIZADA**

O trabalho proposto, através da elaboração da Unidade Didática, que visa trabalhar a abordagem crítica da leitura contemplada nas DCEs e no Projeto Político Pedagógico da escola, optou por servir-se do sistema de transitividade das orações, de acordo com a Linguística Sistêmico Funcional (LSF).

Para o alcance dos objetivos propostos, foi realizada uma análise linguística em 5 textos/propagandas previamente selecionadas, apoiando-se principalmente nos estudos, contribuições e propostas de Halliday, Fairclough, Meurer, Cruz e Souza, entre outros. A implementação deu-se nos meses de maio, junho e julho, exceto o período de férias, totalizando 28 aulas.

Foram utilizados procedimentos qualitativos, através da Unidade Didática utilizada como ferramenta para a implementação 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 das leituras, procurando assim, desenvolver as habilidades de leitura crítica a partir de textos que abordem o tema *consumo*, privilegiando o gênero textual propagandas, tentando desta forma, levar o aluno a conceber o texto na sua dimensão discursiva de significação, percebendo a tarefa da leitura como construção do leitor dentro de um dado contexto sócio – histórico – ideológico e pela sua história de leitura.

### **3.5. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO – DESCRREVENDO O MATERIAL**

Selecionadas as propagandas a serem analisadas, utilizou-se entre outros, o principal critério: textos publicitários ilustrados com evidentes estratégias de persuasão, propagando cinco tipos de produtos que estão mais próximos da realidade dos alunos jovens e adultos, apresentando-os um a um como subunidades, assim sequenciados:

Primeira propaganda de um cigarro da marca TIPALET, sabendo-se que a grande maioria dos alunos são fumantes; a segunda a ser apresentada foi do produto “NICORETTE”, inibidor da vontade de fumar; a terceira sobre produto de limpeza “FEBREEZE”, a quarta propaganda, de um batom “LIPSTICK PRO-TO-GO” da linha AVON, sendo que geralmente algumas moças e mulheres discentes são representantes, vendedoras, donas de casa, domésticas, mães, e a última propaganda a ser analisada foi a do produto TUMS, que contém cálcio para crianças. O material foi extraído de revistas, internet e catálogos.

## **4. O USO DO MATERIAL**

### **4.1. TRABALHANDO COM O MATERIAL E DISCUTINDO DADOS**

Feita a distribuição das apostilas contendo a Unidade Didática a ser trabalhada, a primeira reação dos alunos foi de encantamento diante de um material novo, encadernado, colorido, contendo propagandas bem ilustradas, coloridas e chamativas. Aliás, como sempre, automaticamente o que olham primeiro são as figuras. Porém, ao observarem a parte teórica das explicações e exercícios, também em Inglês, observou-se um certo impacto, “*um susto*”, diante da insegurança e do pouco conhecimento da língua. Então foi feito o que cabe ao professor: tranquilizá-los, explicando-lhes que teríamos um passo- a -passo para o desenvolvimento de cada atividade, com intermediação do professor. Com o intuito de facilitar o trabalho de explorar e analisar as propagandas em Inglês, os alunos assistiram a um vídeo de comerciais atuais que passam na televisão em língua materna, estes previamente selecionados e gravados, objetivando também um confronto entre as propagandas em Língua Estrangeira e materna, comparando culturas, ideologias e até mesmo estratégias utilizadas quando da elaboração dos mesmos. Para Gimenez (2005, p.5) a LEM (Língua Estrangeira Moderna) é um instrumento de inclusão social a partir do momento em que oportuniza o acesso a outras comunidades e conhecimentos, permitindo o alargamento de horizontes e a expansão das capacidades interpretativas e cognitivas dos educandos. E através da LEM, torna-se possível oportunizar o educando a vivenciar criticamente a cultura do outro, ao mesmo tempo em que se valoriza a própria.

Com o material (apostila) em mãos, os alunos não deixaram de comentar, já de início, a diferença entre analisar textos e realizar tarefas na língua materna e na língua estrangeira (Inglês): “... *é professora, em português sempre é mais fácil ..*”. (comentário de aluno). Mesmo assim, foram encorajados a trabalhar com as atividades propostas e aceitaram o material com mais tranquilidade. Cada propaganda a ser analisada, consiste em um *Pré-Reading, Reading* e *Closing Activities*. O *Pre-Reading* refere-se sempre a uma apresentação de assuntos relacionados ao texto, através de comentários à cerca do assunto (produto) objetivando preparar o aluno para a leitura do texto. As atividades de *Pre-Reading* consistem em frases de efeito, reflexões, *Fun Time* (humor), pequenos poemas, seguidos de *Prediction activities*, através de *tasks* (tarefas), orais, em forma de indagações, opiniões, discussões. O segundo passo, *Reading*, é a leitura da propaganda em si, tal qual foi encontrada na internet, catálogo, revistas, onde é chegada a hora dos alunos confirmarem ou não, as previsões, se foram relevantes os primeiros trabalhos de *Pre-Reading*. Momento importante, no qual o aluno é conduzido a reconhecer no texto, a sua dimensão discursiva de significação, entendendo a atividade de leitura como construção de sentidos determinados pela interação do leitor-texto, dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico.

O que se pode observar é que os alunos, desacostumados a este tipo de atividade, a princípio silenciam-se, e timidamente, esperam a iniciativa, o apoio, as dicas do professor. Para tanto, acatei as questões, a princípio feitas oralmente, sugeridas por Heberle (2000, p. 308) e Fairclough (1995 a;b) que foram essenciais para uma análise crítica, com resultados satisfatórios. As questões são primeiramente de ordem geral, seguindo-se de uma análise lexical, gramatical e questões de gênero. Afirimo ainda que alguns questionamentos foram por mim adaptados, outros modificados, e outros ainda acrescentados, de acordo com cada tipo de propaganda.

Como já foi mencionado anteriormente, cada subunidade, como fechamento da análise do texto, a Unidade Didática propõe *Closing Activities*, que consiste em um resumo de atividades linguísticas para reforçar a aprendizagem, bem como, confecção de cartazes, slogans, produção de pequenos textos, pesquisa de campo, entrevistas... Às vezes, os próprios alunos apresentam outras sugestões de trabalho, como por exemplo: “... *professora, que tal fazermos um dia de conscientização com os alunos sobre os malefícios do cigarro?*”

A ideia foi acatada. Alguns alunos se encarregaram de fazer cartazes do tipo antitabagismo, utilizando até mesmo as embalagens de cigarro que ilustram os danos causados pelo fumo, outros, fumantes e ex-fumantes deram depoimentos, outra equipe montou um vídeo com frases de efeito; algumas em português, outras em inglês, combinando música, imagens reais, chamativas e até chocantes, comprovando os malefícios do cigarro. Para concluir, uma agente

de saúde foi convidada para falar sobre o assunto. O trabalho teve uma ótima repercussão, alguns estudantes estão tentando parar de fumar. Alguns não fumam há 2 ou 3 semanas, outros estão diminuindo a frequência com que fumavam. Enfim, são os conhecimentos, as reflexões, influenciando os alunos a uma mudança de hábitos, de conduta, de postura, de uma vida com mais saúde e qualidade.

No que tange à Língua Sistêmico Funcional, doravante (LSF), entendemos que a função da linguagem é criar significados; desta forma, o uso da linguagem e as escolhas léxico-gramaticais são de grande relevância no contexto da leitura. Para um estudo mais voltado ao Inglês, servi-me também da proposta de Halliday (1989) e da LSF (Eggins, 1994 apud Heberle 2002), com ênfase nas Estruturas de Transitividade. Assim, a primeira propaganda, considerei bem sugestiva para trabalhar também o processo mental e o processo material, cuja frase da propaganda do cigarro TIPALET é (**“Blow in her face and she’ll follow you anywhere”**). Após leitura explicativa do que consistem estes processos, juntamente com os processos existencial e comportamental, os alunos entenderam e identificaram sem dificuldades os processos mental e material representados pelos verbos, no texto, reforçados pela gravura do casal, onde o homem fuma e sopra a fumaça no rosto da mulher.

Ainda com relação aos aspectos linguísticos, segundo a teoria de Halliday (1994), a LSF explica a ligação entre o contexto de situação e o texto, justificando as escolhas linguísticas (meio, sala de aula e o texto em estudo), foram elaborados e constam na apostila, num contexto de cultura e de situação, sendo explorados *Field*, *Tenor* e *Mode*. Houve um grande estranhamento por parte dos alunos e dificuldades no entendimento, até que o suporte dado facilitou a compreensão e a leitura e análise nas propagandas, quando traduzidos os termos, como: Field (campo), através de indagações do tipo: Qual é o tópico do texto? O que está acontecendo? Tenor (relação): o que está envolvido na criação do texto e qual a natureza das relações dos envolvidos? Quem são os envolvidos? E, finalmente, o termo Mode (modo), que eles consideraram menos complicado, onde analisa-se o texto, a linguagem escrita não verbal, e se ele é formal e informal.

Para fixar bem estes aspectos linguísticos, foram elaborados exercícios de análise de mais três propagandas, quando percebi que já haviam entendido em que consiste cada termo. Como recurso de reforço, comparou-se várias propagandas, para que percebessem como tais processos e relações funcionam em cada texto.

A análise do texto (5ª propaganda) foi realizada de forma mais autônoma, sem andaime, o suporte dado por mim, como uma avaliação, o resultado foi satisfatório. Grande parte dos alunos resolveram os exercícios de análise com um relevante sucesso, alguns dos alunos

tiveram um pouco de dificuldade e somente uma minoria conseguiu realizar a atividade com auxílio dos alunos e da professora.

Segundo a visão de Moita Lopes (1996), na sala de aula o desenvolvimento de conhecimento comum não é uma atividade fácil para alunos e professores. A dificuldade está relacionada com a relação assimétrica entre aluno e professor, que atua como empecilho, para o que Bruner (1983) chama de *Handover*, isto é, o momento em que o professor passa a competência para o aluno. Essa situação, para o aluno, implica que o professor é detentor do saber enquanto o aluno é visto como uma *tábua-rasa*. Nessa interação, o professor tem a função essencial de construir andaimes (*scaffolding*), segundo Bruner, de maneira que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, dando assim a passagem da competência, ou *handover*. E é na conversa em sala de aula, que deve ocorrer a mediação do professor, onde as tarefas são definidas, negociadas e avaliadas. Assim alunos e professores constroem dialogicamente o significado. Penso ser esta a essência da educação.

#### **4.2. RELATANDO EXPERIÊNCIAS**

Quando da elaboração da Unidade Didática, ACD, sabia-se do desafio, por se tratar de uma proposta recente. Ao selecionar textos publicitários autênticos, fez-se necessário considerar a adequação pedagógica à diversidade de perfis dos educandos, levando-se em conta o conhecimento de mundo, idade, interesse nos temas, tempo de afastamento do ambiente escolar, cultura e outros. Foi preciso ouvir a fala de cada aluno, bem como suas contribuições individuais.

No decorrer das atividades realizadas com os textos, um dos fatos observados foi que os alunos mais jovens, principalmente os rapazes, que estão mais diretamente ligados à mídia e que há pouco se afastaram da escola, estão mais próximos da cultura atual e interagem com mais facilidade, demonstram mais rapidez de raciocínio e fazem associações interessantes das propagandas, com o que veem diariamente, através das diversas informações midiáticas. Porém, é interessante observar que os adultos não se intimidam; ao contrário, através de suas experiências vividas e a seu modo, manifestam suas ideias, questionam, debatem, fazendo com que os mais jovens revejam seus conceitos, suas formas de pensar, ao mesmo tempo que atualizam suas informações através dos mais jovens, e dos próprios textos. E o que acontece é uma troca de experiências e uma soma de conhecimentos, muitas vezes oriundas de longos e interessantes debates, e interações entre alunos e professor. Considere-se este, um recorte para análise.

Vale lembrar que, quando do início da realização das atividades contidas na Unidade Didática, pode-se perceber que as experiências anteriores dos alunos com relação à leitura em Inglês, eram deficientes. Estavam acostumados, limitados apenas a meras traduções, mecanismo de estruturas, vocabulário, o que resultou num certo estranhamento em relação à nova proposta que visa a Análise Crítica do Discurso, sob a perspectiva da LSF pela Transitividade. Felizmente houve uma superação significativa, conforme pode-se observar no decorrer do desenvolvimento do Projeto.

Considero como um obstáculo, o não acompanhamento de alguns alunos oriundos da zona rural, devido as fortes chuvas, que gerou ausência do transporte escolar, dificultando o acompanhamento e a participação ativa desses alunos nas atividades propostas.

### 4.3. ANÁLISE DE DADOS

Para que a avaliação do Projeto de Implementação não ficasse somente na observação e na análise individual da 5ª propaganda, como foi citado, organizou-se um questionário contendo 8 questões, através do qual, ficaram evidentes os dados necessários para uma análise mais completa, envolvendo as perguntas de pesquisa, as quais passo a discorrer. Entenda-se as abreviaturas P – pergunta e A – aluno:

P1: De que forma, a leitura com base na ACD, contribui para sua aprendizagem?

A1: *Aprendi melhor a reconhecer se a propaganda é enganosa ou não.*

A2: *Achei que não ia aprender nada. Apesar do material ser bem atrativo, estava tudo em inglês e pela minha idade ia ser muito difícil, mas com as explicações da professora e ouvindo o comentário dos outros colegas, foi ficando mais fácil.*

A3: *No momento foi espantoso, pois antes dessas aulas, só tinha aprendido a ler e responder perguntas dos textos em Português, do tipo: Quem são os personagens? Quem é o autor do texto? Qual o assunto/tema? Nunca ninguém tinha me ensinado a fazer essa leitura crítica. Aos poucos estou aprendendo e hoje questiono mais as coisas escritas, o que as pessoas falam e como se comportam.*

De acordo com a participação dos alunos, foi possível perceber que os estudos com a ACD, proporcionaram maior clareza no processo de desenvolvimento de atividades com leitura crítica, trazendo o aluno da esfera da passividade para o da criticidade. Observa-se que o *aluno 1* ateu-se em comentar rapidamente o seu posicionamento diante de um texto



publicitário. Ao afirmar ser capaz de reconhecer se a propaganda é enganosa ou não reconhecemos nele um leitor crítico. Fairclough (apud Meurer 2002), chama a atenção para a importância de desenvolvimento de habilidades críticas. Sendo assim, a ACD de uma publicidade ou propaganda poderá levar o/a leitor/a a avaliar melhor o que está sendo oferecido e possivelmente as ideologias que subjazem às propostas feitas pelo produto ou serviço anunciado.

Por outro lado, o *aluno 2*, reconhece suas dificuldades e limitações, mas também confirma que foram criadas situações de aprendizagem, através de interações com o professor e demais colegas, o que não só facilitou sua compreensão, como melhorou sua auto-estima, ao perceber que a aquisição do conhecimento também ocorre na fase adulta. Como explicita Freire (1995, p.15), não podemos esquecer da formação geral do ser humano em torno de si e como ser social, salientando sua capacidade de aprender mais, em qualquer fase da vida. Daí a importância dos *andaimes* fornecidos pelo professor.

Já o *aluno 3*, confirma o seu susto ou espanto ao se deparar com atividades de ACD, sendo para ele algo novo; faz comparações com seus estudos nos anos anteriores, quando eram apresentadas apenas perguntas superficiais sobre o texto sendo que as respostas estavam explícitas no texto. Conforme Bakhtin (1988), citado nas DCEs, p.13, contemplar as práticas discursivas requer tornar a aula de Língua Estrangeira um espaço de ensino onde o trabalho com textos não se limita em extrair deles significados que supostamente estariam latentes em sua estrutura, mas comunicar-se com eles, para conferir sentidos e travar batalhas pela significação. Nessa perspectiva, o leitor crítico abandona suas atitudes de passividade, não só diante do texto, mas torna-se participante que, *afetado*, pela leitura crítica, é capaz de entender e interagir melhor com o mundo que o cerca.

P2: Quais as dificuldades encontradas, por você aluno, quando da implementação do projeto?

A1: *A falta de transporte escolar me fez ficar meio perdido.*

A2: *Faz 22 anos que parei de estudar. Nem lembro se no meu tempo tinha Inglês.*

A3: *Eu estava acostumada a receber um dicionário e traduzir o texto todo. Era difícil, pois nem sempre dava certo o significado do dicionário com o do texto.*

Considera-se preocupante a afirmação do *aluno 1*, da zona rural, quando justifica sua aprendizagem truncada pelo não comparecimento às aulas, devido às chuvas e a falta do meio de transporte escolar. Vejo essa voz como uma queixa, que resulta em perdas ao aluno, que fica sem a sequência das atividades desenvolvidas, sendo que uma complementa a outra, como

uma costura, um processo que vai do mais simples para o mais complexo. O fato de perder algumas aulas, resulta em uma quebra, em um rompimento no processo de aprendizagem. Necessário se faz o empenho político no que consiste em melhorar, facilitar o acesso do aluno à escola, tornando as estradas trafegáveis mesmo em dias chuvosos. Este é um grande problema que, infelizmente ocorre, todos os anos, em nossas escolas que recebem alunos oriundos da zona rural.

Ao afirmar os 22 anos de afastamento da escola, o *aluno 2*, quando se limita ao revelar que nem lembra se havia estudado Inglês, percebeu-se uma dificuldade acentuada ao lidar com a língua estrangeira. Observa-se que o aluno até se esforça, mas está entre aquela minoria que não consegue, sozinho, e a princípio, desenvolver as atividades que lhe são propostas. Parafraseando Almeida Filho (1997), é preciso que o professor ofereça suportes, andaimes, até que o aluno consiga de forma autônoma, articular discurso como prática social aos conteúdos linguísticos da disciplina. É um longo caminho a ser construído.

Refletindo sobre a resposta da *aluna 3*, percebe-se que a ACD foi um difícil desafio de mudança para a aluna. Coube ao professor, compreender sua trajetória, seus estudos, bem como sua arraigante concepção de leitura tradicional. Fez-se necessário valorizar o que ela trouxe internalizado, salientando suas outras habilidades em relação à leitura, através de interações constantes durante as atividades, pois antigas experiências de fracasso tendem a deixar o aluno desmotivado, auto-estima baixa, causando a evasão, cabendo ao educador, ajudá-lo a reconstruir sua visão da escola, das aprendizagens e do próprio aluno.

P3: Em relação às atividades de ACD em propagandas, através da transitividade, foi importante para você? Comente.

A1: *Matéria nova, bacana. Gostaria de estudar outros tipos de textos usando essas estratégias.*

A2: *Gostei mais de aprender Inglês desta forma. Que bom se fosse sempre assim.*

A3: *Difícil, um pouco. Mas interessante, diferente. Aprendi a ler de formas diferentes. Vou fazer assim também quando os textos forem em Português.*

Observa-se que o *aluno 1*, a seu modo, demonstra sua satisfação em aprender a ler de maneira crítica e reflexiva. Criar situações, estratégias de constante interação entre texto – leitor- professor, faz com que o aluno associe o aprendizado ao prazer. E se o assunto é novo, diferente, interessante, ou já sabemos algo sobre ele, a motivação será melhor, assim como o elogio, sempre que o desempenho do aluno mostrar o esforço em realizar uma atividade, cria uma situação de prazer em continuar desenvolvendo as atividades do projeto.

Nota-se que também o *aluno 2* sentiu-se mais motivado em aprender a ler com criticidade e continuar os estudos por esse caminho. Nessa perspectiva, unindo as vozes dos alunos 1 e 2, podemos dizer como Coracini (1997), que aprender uma língua estrangeira dessa forma crítica, é buscar o estranho, o diferente, o outro. Tal estranhamento pode provocar medo ou atração. Nesse caso, notou-se a atração pelo novo. Percebe-se que um aluno emocionalmente envolvido com o conteúdo aprende mais. Portanto, criar situações interessantes para ensinar, vai fazer com que o aluno associe o aprendizado ao prazer.

Coadunando-se com a voz do *aluno 3*, admite-se que o trabalho com a ACD parece difícil, por ser uma proposta diferente e mais recente. Mesmo assim, o aluno reporta que aprendeu a ler de formas diferentes. Conseguiu sair da esfera da ingenuidade e/ou passividade, passando para a da criticidade. Esse desejo de completude fica claro quando afirma continuar utilizando esse processo da ACD, em português. Certamente o fará, mesmo que, inconscientemente, em outras disciplinas. De acordo com as DCEs (p. 15), o aluno, ao ser exposto às diversas manifestações da língua constrói recursos para compará-la à língua materna, de maneira a alargar horizontes e expandir suas possibilidades linguísticas e cognitivas.

Percebi que após o impacto inicial, a grande maioria dos alunos mostrou-se participativa e engajada. Muitos se esforçaram, tentando agir como sujeitos ativos na leitura, estimulados pelo professor. Os alunos gostaram da experiência, mostram-se mais críticos e dispostos a superar quaisquer dificuldades que, porventura apareçam.

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

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a implementação da Unidade Didática, observou-se que o fato de os alunos apresentarem dificuldades acentuadas em Língua Inglesa não foi empecilho para que se empenhassem em analisar os textos do gênero propaganda com criticidade, visto que tiveram o professor como aquele que mostra e facilita os caminhos da aprendizagem, que fornece os andaimes (*scaffolding*) necessários, até chegar o momento da passagem de conhecimento, onde o aluno internaliza o conhecimento externo como seu próprio (*handover*).

Observou-se ainda que os alunos outrora apáticos e passivos sentiram-se motivados a participar mais efetivamente com a apresentação de um material diferenciado e o incentivo do

professor. Percebeu-se que a maioria apreciou o trabalho, considerando-o interessante, diferente e atrativo, além de mostrarem-se agora partícipes ativos e empenhados, apesar de suas limitações.

Concluiu-se ainda que a implementação da Unidade Didática contribuiu para o enriquecimento dos aspectos voltados para a vida pessoal dos alunos. Cito a questão da análise da propaganda do cigarro TIPALET, que levou os alunos não só à análise crítica do texto, como também uma tentativa de mudanças e atitudes, quando eles mesmos propuseram a extensão deste estudo para a conscientização dos demais alunos do estabelecimento de ensino, visando uma mudança de atitudes, frente aos malefícios do cigarro. Nesse sentido, muitos estão vivenciando a experiência de não mais fumar, empenhando-se ao máximo.

Já em relação ao uso da Língua Inglesa, os avanços mostraram-se lentos, necessitando de um trabalho mais intensivo, visando o aprimoramento da aprendizagem.

Os resultados mostram uma gradativa sedimentação e alargamento do interesse por parte dos alunos, em prosseguir os estudos da Transitividade e Linguística Sistemática Funcional (LSF), contendo atividades inovadoras para os alunos, as quais, conforme observou-se, contribuíram para elevar a auto-estima dos alunos, articulando o conteúdo Discurso como prática social com os estudos linguísticos da disciplina.

Faz-se necessário um aprofundamento mais crítico de estudos de leitura, pelos professores de todas as disciplinas, de modo a levar os alunos à competência necessária integralmente, a fim de desenvolver sua criticidade, além de atribuir sentido aos textos. Segundo Pennycook (1994):

[...] essa possibilidade pode ser concretizada através da pedagogia crítica, criando-se situações de leitura em todas as disciplinas, para que o aluno vivencie a pluralidade de significados de um texto, a fim de contribuir para a transformação do meio em que vive.

Espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para o ensino da leitura, colaborando para que os alunos reconheçam e compreendam as diversidades linguísticas e culturais, percebendo que a relação entre o uso da língua, da comunicação, da cultura, das questões políticas e da pedagogia não se separam e fazem parte do mundo em que estão inseridos, sendo capazes de se posicionar criticamente no mundo em que vivem.

Vale lembrar que o prazer em aprender é o caminho da construção de novos hábitos e atitudes. O indivíduo criativo é um ser importante para que o funcionamento de necessárias transformações na sociedade aconteçam, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças. Nesse contexto, certamente teremos sempre *novos leitores, novas leituras*.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_, J.C.P. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_, M. **Marxismo e filosofia da Linguagem** – Trad – M. LAHID, R.Y.F. VIEIRA. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRUNER, J. (1983). **Learning to Use Language**. New York: Norton.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P.M. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 17, 133-44, 1991.
- CORACINI, M.J.F. (org). **O jogo do discurso na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_, M.J.F. **Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade** (1997). Campinas: Unicamp – IEL/DLA.
- COOK, G. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2003.
- CUNHA, M.A.F. DA & SOUZA, M.M. DE. **Transitividade e seus contextos de uso**. *Coleção Tópicos em Leitura*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 7-79, 2007.
- DCEs. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. *Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2006.
- EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistic**. London: Pinter Publishers, 1995.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- GADOTI, MOACIR. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1998.
- GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.M.; ANDREOTI, V. (org). **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005.
- \_\_\_\_\_, T. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira**. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., Londrina, 2002. Anais. Londrina: APLIEPAR, 2002. p.107-114.

\_\_\_\_\_,T. **Currículo de língua estrangeira: revisitando fins educacionais:** In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 11, Londrina, 2003. Anais. Londrina: Midiograf, 2003.

\_\_\_\_\_, T. **Ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental: questões para debate.** Londrina, 2004. Mimeo.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º Graus 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.

HEBERLE, V.M. **O discurso da mídia em Estudos de Análise Crítica do Discurso (ACD), in: Inglês como Língua Estrangeira: Identidade, Práticas e Textualidade.** Organizadora / Editors Grigoletto Marisa; Carmagnani, Anna Maria G. Edição Bilíngue, p. 93-106, 2001,2002.

\_\_\_\_\_, V.M. **Análise Crítica do Discurso e Estudos de Gênero: subsídios para a leitura e interpretação de textos.** Florianópolis: UFSC. Insular.2000.

\_\_\_\_\_, V.M. **Aspectos da Linguística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn.** Florianópolis: UFSC, 2002. p.289-297.

KRESS & VAN LEUWENT. (1992). **Reading images. The grammars of visual design.** London. Routlege.

MEURER, J.L. **O Trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais.** Florianópolis UFSC, p. 155-171, 2000.

\_\_\_\_\_, J.L. **Mosaico de Linguagens.** São Paulo: Pontes, 2006. p.91-101.

\_\_\_\_\_, J.L. & ROTH DESIRÉE MOTA. **Gêneros textuais e práticas discursivas.** São Paulo: EDUSC, 2002.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, p.127-134, 1996.

MORIN, EDGAR: **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 6 ed. São Paulo: Pontes, 2005.

PENNYCOOK (1994), citado em Brahin (2007) **Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica.** Revista (On line) 1:0

P.P.P. **Projeto Político Pedagógico. Educação de Jovens e Adultos,** 2008.

RIBEIRO, V.M. **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado das letras, p.1-215, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.  
\_\_\_\_\_, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.