

LITERATURE IS STILL ALIVE: REDESCOBRINDO CAMINHOS PARA A PRÁTICA LEITORA E LITERÁRIA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

KATARINE ALMEIDA DE LIMA*

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), São Paulo, SP, Brasil.

Recebido em: 12 fev. 2019. Aprovado em: 25 mar. 2019.

Como citar este artigo: LIMA, K. A. Literature is still alive: redescobrimos caminhos para a prática leitora e literária em aulas de Língua Inglesa na educação básica. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 19, n. 1, p. 65-78, 2019. doi: 10.5935/cadernosletras.v19n1p65-78

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de aplicação prática da competência de leitura no ensino de língua estrangeira (inglês) no âmbito da educação básica. Apoiamo-nos, para isso, nas diretrizes que norteiam o ensino da disciplina nos principais documentos educacionais atualmente regedores dos currículos no ensino regular. Considerando aspectos como língua, cultura, interculturalidade e multidisciplinaridade, almejamos a reincorporação da prática leitora ao ambiente escolar, bem como o resgate da literatura – seja clássica ou contemporânea – nas aulas de língua inglesa dos ciclos básicos de

* E-mail: katarinealmeida@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-0940-1826>

ensino, por seu caráter cultural e plural notadamente relevantes. À medida que perseguimos o estabelecimento de uma formação integral para o estudante de ensino básico, na qual seja efetivada a junção de múltiplas competências, acrescentamos ao processo de ensino-aprendizagem da prática leitora o estudo e a produção dos gêneros textuais por intermédio do quadro teórico da sequência didática, por nos certificarmos do intrínseco caráter interacional, social, comunicacional e multicultural inerente aos diversos textos que circundam a sociedade.

Palavras-chave

Leitura. Língua estrangeira. Ensino.

A LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: *LET'S OPEN THE BOOK*

Quando pensamos acerca de promover a instrumentalização dos estudantes, almejamos que sejam capazes de utilizar a língua estrangeira de forma proveitosa, tornando-se aptos a compreender e interpretar textos, para que, desse modo, a língua estrangeira atue como mais uma ferramenta de prática social, assim como deve ocorrer com a língua materna.

É nesse aspecto que reside a importância substancial da compreensão escrita, a qual exercita e promove o desenvolvimento da leitura e a análise de textos em sala de aula, otimizando o alcance do chamado engajamento discursivo dos aprendizes, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua estrangeira no ciclo fundamental:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 19).

O engajamento discursivo em língua estrangeira representa para o estudante a possibilidade de adentrar em uma realidade social distinta da sua, conhecê-la, compreendê-la e tornar-se, também, parte dela de algum modo. Isso porque o domínio de qualquer idioma é também o despertar para uma nova cultura, seus distintos hábitos, costumes e tradições, objetivo este fortalecido quando promovemos a leitura em sala de aula. É por meio do conheci-

mento dos diferentes gêneros textuais que os estudantes tornar-se-ão seres discursivos e críticos, conscientes e ativos dentro de sua realidade social, capazes de emitir opiniões embasadas e coerentes acerca do mundo.

A construção de significados realizada no processo da leitura é permeada da bagagem cultural apresentada por aquele que lê no momento da decodificação do texto. Ao abordar a competência, Nunan (2001) considera ser possível qualificá-la segundo três principais diretrizes: leitura como prática, produto ou processo. A concepção da competência como prática estabelece foco nos usos da leitura. Isso significa concebê-la como parte relevante no desenvolvimento das práticas de letramento na esfera social. Quando enxergamos a leitura como um produto, dá-se prioridade ao texto. Nesse sentido, analisamos a forma e os significados atribuídos a determinada materialidade linguística com a qual somos confrontados. Já classificá-la como um processo significa atribuir maior atenção ao leitor e ao seu valor para o êxito da atividade leitora.

Especialmente em língua estrangeira, quando almejamos o domínio da capacidade de reconhecer, compreender e interpretar textos, é primordial a criação de estratégias de leitura. O aluno deve, impreterivelmente, estar munido de técnicas que o auxiliem a apreender a mensagem expressa no(s) texto(s), sem que para isso precise obrigatoriamente conhecer e/ou dominar 100% do léxico evidenciado no(s) excerto(s).

A tarefa de ler em uma segunda língua, portanto, ultrapassa o evidente domínio estrutural e lexical do idioma, abarcando história, cultura e hábitos da língua em que é realizada. É também a partir dessa constatação que nos damos conta da tamanha riqueza advinda da exploração da referida competência em aulas de língua estrangeira: a leitura representa a ampliação de conhecimentos, oportunidades, anseios e sonhos dos discentes, não apenas no que tange ao aspecto acadêmico e formal do termo, mas à possibilidade de uma formação significativamente mais plural e cidadã.

A PRÁTICA LEITORA SEGUNDO OS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS: O QUE DIZEM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)?

É durante o processo de leitura que, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), os alunos acionam três conhecimentos fundamentais para o domínio de

qualquer idioma: conhecimento sistêmico, de mundo e da organização dos textos. O conhecimento sistêmico envolve o domínio que o falante possui da organização linguística do idioma. É essa qualidade que permite ao interlocutor identificar e distinguir as propriedades sintáticas, semânticas, lexicais, morfológicas e fonológicas da língua.

O conhecimento de mundo reflete a bagagem cultural, o vasto conjunto de vivências, experiências pessoais e memórias trazidas pelos usuários da língua. Em língua estrangeira, o despertar para o conhecimento de mundo é, de certo modo, dificultado pela falta de domínio do conhecimento sistêmico. Por essa razão, é ideal que o docente leve à sala de aula assuntos que, de alguma maneira, já estão presentes na vida dos educandos. Dissipa-se, assim, a dificuldade inicial apresentada na aprendizagem, e adquire-se, ainda, uma excelente ferramenta de motivação dos alunos, que se sentirão desafiados em suas aulas de inglês.

O conhecimento da organização textual evidencia as distintas maneiras pelas quais os falantes organizam as interações sociais. Sua grande importância está no fato de que é por meio dele que são evidenciadas mais claramente as diferenças sociais e culturais que identificam e diferenciam as línguas, por meio do contato efetivo com textos orais ou escritos em língua inglesa na sala de aula. Os educandos tornam-se, então, capazes de estabelecer comparações e promover associações entre sua língua materna e a língua estrangeira estudada na escola.

O conhecimento intertextual é muito relevante também ao ensino da leitura em língua estrangeira (LE), já que auxilia o aluno a identificar os textos exibidos pelo docente em sala de aula e familiarizar-se com eles. Isso porque o estudante, ao se deparar com uma receita de cozinha, mesmo que em inglês ou em qualquer outra língua estrangeira, saberá identificá-la, por conta de sua organização textual e da estrutura comum a todos os idiomas.

É claro que grande parte – quando não a totalidade – das relações, inferências e reconhecimentos dos alunos no contato com os textos provirão do conhecimento já adquirido por eles em língua materna, que é, possivelmente, seu único parâmetro de comparação. Por esse motivo, a partir do momento em que dissertamos acerca da leitura em língua inglesa, é preciso privilegiar o conhecimento prévio internalizado pelos estudantes em língua portuguesa, conscientes da oportunidade de otimização dos objetivos pedagógicos estabelecidos em LE a ser atingida por intermédio do uso da língua materna no processo.

No que diz respeito à organização prática, o processo de ensino-aprendizagem de leitura dá-se por meio de fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A pré-leitura consiste na sensibilização acerca do escrito a ser trabalhado em sala de aula. É nessa fase que o professor explora o conhecimento prévio dos discentes sobre a obra, seu autor, contexto de produção, ilustrações ou qualquer outro fator que seja parte do conjunto de dados que envolvem o texto-alvo. Podem ser feitas nesse estágio as primeiras comparações linguístico-estruturais entre a língua materna e a língua estrangeira, com o objetivo de identificar semelhanças que possam servir como agentes facilitadores à compreensão do texto em inglês pelos alunos.

A fase da leitura envolve o trabalho mais denso com o excerto selecionado. Aqui, o professor utiliza as aproximações e comparações que destacou na pré-leitura, explorando-as. A leitura é o momento em que os alunos estabelecem contato direto com a materialidade linguística do todo textual.

Posteriormente, espera-se que os aprendizes sejam conduzidos a uma análise crítica do texto trabalhado, ou seja, que estabeleçam análises, avaliações e juízos de valor. A pós-leitura concentra-se na preparação de atividades que auxiliem o aluno a atingir um nível de compreensão mais profundo sobre a leitura, o qual propiciará o exercício da habilidade interpretativa do educando. É nesse período que o professor tem a oportunidade latente de mensurar a apreensão que os estudantes obtiveram do texto e, do mesmo modo, avaliar o desenvolvimento das etapas anteriores.

As fases de leitura elencadas são, portanto, interdependentes e correlacionadas, o que significa dizer que a condução satisfatória de cada uma delas resultará no sucesso do objetivo primeiro do educador: efetivar a prática do ato de ler em língua estrangeira (inglês) de forma satisfatória. Em consonância com esse pensamento está, ainda, outro substancial documento regulador da educação básica brasileira, a BNCC, que igualmente destaca o caráter plural, intercultural e significativo da língua inglesa no que tange à ampliação das visões de mundo dos aprendizes.

Nossa base parte de competências centrais, as quais nomina “eixos”. No eixo de leitura, enfatiza que a prática, quando realizada em língua inglesa, ocorra a partir da construção de significados, competência que pode vir a ser alcançada por intermédio da compreensão e subsequente interpretação dos gêneros escritos, o que permite ao discente o estudo dos contextos de produção e circulação dos textos. Vemos, por conseguinte, que a base curricular valoriza o

uso dos gêneros textuais na promoção de um aprendizado significativo da competência de leitura em inglês e, assim como já era observado nos PCN, reforça o caráter exitoso da atividade de leitura quando realizada segundo as já conhecidas fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura:

Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna (BRASIL, 2017, p. 242).

O estudo do procedimento proposto pelos PCN e das diretrizes elencadas pela BNCC nos permite tecer considerações importantes acerca do processo de ensino-aprendizagem da competência em âmbito escolar, percepção crítica que nos auxilia – no papel social de pesquisadores e/ou educadores – na organização dos planos de ensino a ser utilizados na condução da prática docente em si mesma.

As etapas de pré-leitura e leitura propriamente ditas estão intimamente conectadas à escolha da obra a ser lida. A partir disso, o professor já está munido do *corpus* no qual poderá aplicar as técnicas mais adequadas à faixa etária, ao grupo e ao conjunto de objetivos pedagógicos pretendidos por ele e pelos alunos.

Já a pós-leitura é, especificamente, o momento do processo de ensino-aprendizagem em que é dada ao docente a oportunidade de mensurar e avaliar o conhecimento obtido pelos estudantes durante as etapas anteriores, o que o capacita também a analisar, criticar e avaliar seu trabalho como educador. Na mesma medida, os aprendizes se deparam com a prova real de sua evolução acadêmica e pessoal, conscientizando-se de todos os conhecimentos obtidos por eles durante o processo ao qual foram submetidos.

Refletindo a respeito das considerações levantadas e perseguindo uma formação cada vez mais plural e significativa dos educandos, tanto no campo histórico-cultural quanto no campo formal (linguístico, lexical, vocabular e estrutural) do idioma, sugerimos, na fase de pós-leitura, a incorporação da abordagem dos gêneros textuais aplicados ao ensino, uma vez que a eles são intrínsecos os aspectos interculturais, interacionais, sociais e comunicacionais, substancialmente expressivos e inerentes também ao estudo de LE.

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PROMOVENDO A CIRCULAÇÃO SOCIAL DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os gêneros são materialidades textuais diversas que integram nossa realidade social diária. Devido ao seu forte caráter comunicacional e cultural, apresentam-se como uma excelente ferramenta a ser acrescida ao processo de aprendizagem, pois possibilitam aos aprendizes a ampliação de seu espectro cultural, objetivo conquistado por meio do domínio de textos que integram a sociedade e são agentes ativos de ação e transformação econômico-social. Isso posto, é fato que sua incorporação ao ambiente escolar tende a ser benéfica, especialmente em língua estrangeira, à medida que permite o contato direto dos discentes com textos já conhecidos por eles, porém em um outro idioma. Trata-se de uma valiosa oportunidade para que os educandos apreendam as diferenças sociais, econômicas e culturais pertencentes às diversas línguas, as quais caracterizam distintas representações sociais. Cientes dessa realidade, tornam-se aptos a comparar culturas, no sentido de elencar divergências e semelhanças, principalmente entre sua língua materna e a língua estrangeira com a qual estabelecem contato no ambiente escolar e, muito além disso, adquirem a capacidade de identificar o valor de cada uma delas, bem como de ambas no contexto do mundo globalizado.

Além de ocuparem-se da ampla e fascinante gama de questões culturais já evidenciadas, os gêneros textuais abrangem ainda o cuidado com as características formais da língua – a citar: o léxico, a gramática, a organização e estruturação textual –, oferecendo a educadores a oportunidade de desenvolverem, portanto, as habilidades de redação dos alunos, qualidade essa que exalta o caráter flexível do conceito.

Partindo de tais princípios, é pertinente a adoção do conceito de gênero como ferramenta de ensino, já que a utilização de gêneros na escola auxilia concretamente na formação de sujeitos agentes no mundo e para o mundo, à medida que os chamados “produtores” transformarão o universo e serão igualmente transformados por ele por meio de suas produções. Trabalhar com gêneros significa capacitar o aprendiz a dominar as mais distintas formas de comunicação social, sejam elas verbais ou não verbais, ou seja, prepará-lo para discernir as situações formais e informais de interação e saber utilizar a lingua-

gem em cada uma delas, qualidades essenciais ao desenvolvimento de um ser discursivo.

Há diversos teóricos que endossam a latente pluralidade comunicacional oferecida por intermédio da utilização dos gêneros textuais, os quais nos fornecem relevantes argumentos para a exploração do conceito também no contexto pedagógico, a exemplo de Dell’Isola (2009, p.100), que assegura:

Por meio da exploração dos gêneros textuais é possível realizar um trabalho eficiente, partindo-se da discussão sobre relações sociais, identidades e formas de conhecimento, veiculadas por meio de textos em variadas circunstâncias de interação, de determinações sóciohistóricas [sic] de interação entre autor-texto-contexto-leitor e da observação da variedade de possibilidades de organização textual.

O ensino de gêneros está diretamente relacionado, ainda, às capacidades de linguagem, técnicas mobilizadas por nosso cérebro no exato momento da leitura e/ou produção de um texto, as quais se subdividem em três categorias: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As capacidades de ação são aquelas utilizadas no reconhecimento do gênero, ou seja, acionadas para garantir que compreendamos distintos propósitos, a citar: a situação de comunicação na qual o texto foi produzido, quem o produziu, para quem, com que objetivo, em que lugar, momento, e do que trata o escrito.

As capacidades discursivas são as que permitem identificar a organização textual, ou seja, a forma como determinado conteúdo se apresenta disposto no papel. Cada gênero apresenta uma organização discursiva distinta, e é isso que nos permite diferenciar os gêneros textuais uns dos outros. Fica claro que uma carta possui disposição formal diversa de um e-mail, por exemplo.

Já as capacidades linguístico-discursivas versam sobre o campo lexical e gramatical da linguagem, fornecendo o vocabulário, as classes gramaticais, tempos verbais e o estilo de linguagem mais apropriados à produção do gênero, processo que diz respeito à adequação dessas escolhas ao texto que pretendemos elaborar.

O ensino de gêneros mobiliza nos alunos mecanismos essenciais para o domínio cada vez mais completo da linguagem e dos distintos textos atuantes em âmbito social. Trata-se, de fato, de um aprendizado plural, que aciona e desenvolve abrangentes habilidades nos estudantes, sendo esse um dos maiores

benefícios que sua inserção pode proporcionar à vida – escolar e futura – dos educandos.

MATERIALIZANDO O TRABALHO PRÁTICO: O QUADRO TEÓRICO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Um dos procedimentos mais eficazes para introduzir gêneros textuais em sala de aula encontra-se na aplicação da sequência didática, que é caracterizada pela seguinte apresentação formal:

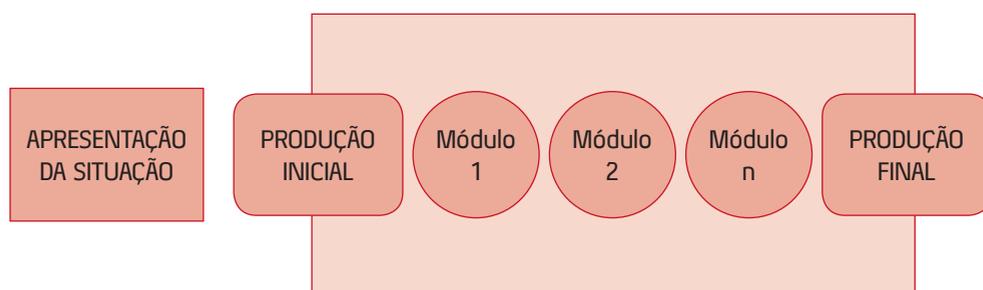


Figura 1 – Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 83).

Definida por Schneuwly e Dolz (2013), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, a qual ocorre segundo um processo regulado por quatro passos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

A apresentação da situação compreende o primeiro contato do aluno com a tarefa que realizará. É o momento em que os estudantes constroem uma imagem da situação comunicacional e linguística a ser produzida.

A próxima etapa do processo diz respeito à produção inicial, momento em que os alunos descobrem suas potencialidades, e o educador tem a oportunidade de detectar as fraquezas da turma, as quais serão desenvolvidas e sanadas durante a continuidade das aulas. A produção inicial mostra-se imprescindível, uma vez que oferece subsídios favoráveis aos dois agentes integrantes do processo de ensino-aprendizagem – professor e aluno –; daí seu caráter essencialmente regularizador da sequência didática.

Por conseguinte, apresentam-se os módulos. Schneuwly e Dolz (2013, p. 87) definem que “nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. O ato de organizar o gênero nas distintas partes que o constituem acontecerá aqui. O professor explorará todos os pontos inerentes à materialidade textual selecionada – apresentação formal, estrutura linguístico-discursiva e demais especificidades –, a fim de que, ao final dessa etapa, o aluno possua conhecimento total das especificidades que compõem o gênero textual que é seu objeto de estudo e produção.

Dá-se início à finalização da sequência didática com a elaboração da produção final do gênero pelos educandos, agora munidos dos conhecimentos transpostos pelo docente ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A produção final consiste na nova elaboração do gênero textual abordado em sala de aula.

O procedimento descrito viabiliza, desse modo, que a utilização de gêneros na escola aconteça de forma guiada, e estabelece seus devidos propósitos, bem como as etapas a serem seguidas pelo educador para o sucesso dos anseios pretendidos no transcorrer do ciclo de aprendizagem.

CONSTRUINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A SUGGESTION

Diante dos constructos teóricos evidenciados, sugerimos a execução de uma sequência didática desenvolvida acerca da obra literária *Peter Pan*, de J. M. Barrie (Penguin Young Readers, Level 3, retold by P. Crook), para alunos do sexto ano do ensino fundamental.

Pertencente ao gênero literário *fairy tale* (conto de fadas), a escolha justifica-se por ser também no sexto ano que os alunos fazem o estudo desse gênero na disciplina de língua portuguesa. A aproximação dos conteúdos de língua materna e estrangeira será benéfica para a condução satisfatória do processo de ensino-aprendizagem de ambas as línguas. A união dos conteúdos programáticos dos respectivos componentes curriculares auxiliará, ainda, para que os alunos visualizem a relação existente entre todos os saberes pertencentes à grade escolar.

No que tange ao procedimento de pós-leitura, apoiamo-nos na produção de um roteiro de viagem – *travel itinerary*, em inglês. Trata-se de um gênero

textual amplamente difundido em sociedade, uma vez que tem como propósito facilitar a organização de qualquer tipo de deslocamento, seja rápido ou curto, nacional ou internacional. Ao realizar um roteiro, o viajante programa detalhadamente sua viagem e consegue executar com mais tranquilidade todas as tarefas por ele pretendidas.

Acerca da relação estabelecida entre o gênero textual e o enredo da obra lida, esclarecemos que, após a leitura do livro – em que *Peter* leva seus amigos para conhecerem *Neverland* –, os alunos produzem os próprios roteiros de viagem, dessa vez baseados em uma viagem hipotética que desejam realizar, guiados aqui pelo quadro teórico da sequência didática, como previamente apresentado. Todas as produções, após a devida correção, são disponibilizadas em um *blog* ou *Facebook* da turma, garantindo a circulação social do gênero textual evidenciado, de modo que o aluno verifique real sentido na execução de seu trabalho e sinta-se, assim, motivado durante o processo de aquisição de conhecimentos.

O uso de gêneros textuais em âmbito escolar proporciona um aprendizado que ultrapassa os limites físicos da sala de aula e atinge a vida social do estudante, ou seja, a fase pós-escola, fato louvável quando pensamos a respeito de como viabilizar uma educação integral, que forma não apenas seres acadêmicos como também cidadãos ativos, atuantes e transformadores sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LET'S CLOSE THE BOOK

Pensar acerca de uma alternativa didática que viabilize a prática da leitura em língua estrangeira é considerar a ampliação não só dos conhecimentos acadêmicos mas principalmente das perspectivas do alunado, uma vez que a efetivação de experiências e vivências culturais e sociais são aspectos extra-classe possíveis de serem alcançados por intermédio do domínio de uma segunda língua.

Partimos da crença de que as oportunidades de crescimento pessoal, profissional e acadêmico começam a ser desenhadas a partir das novas leituras que o aluno faz do mundo, observações iniciadas por meio do efetivo contato do estudante com os livros e a magia de suas histórias.

Asseguremo-nos, pois, de que a leitura assume duas significativas características que reforçam sua relevância na formação dos educandos: o caráter

formal, ligado ao desenvolvimento acadêmico do ser, e o informal, conectado ao lazer. Ler significa ter acesso a distintos universos, adentrar em realidades encantadoras e únicas, conhecer novas culturas, hábitos, cores, sabores, seres e valores, ação concretizada pelo contato com os textos, os quais auxiliam ainda para que o aluno adquira ou desenvolva outras capacidades cognitivas – por exemplo, a imaginação. A prática leitora, quando realizada em língua inglesa, possibilita ao discente a oportunidade de verificar a materialização de cada um dos pontos previamente elencados em uma cultura diferente da sua, aumentando, dessa maneira, seu espectro de conhecimentos acadêmicos e sensoriais.

O aprofundamento teórico logrado confirmou-nos que a leitura é, de fato, mais proveitosa quando realizada em fases – pré-leitura, leitura e pós-leitura –, uma vez que cada uma delas permite ao leitor dedicar atenção única e exclusivamente a diferentes aspectos que envolvem o ato de ler.

Almejando que a condução da pós-leitura não se conectasse apenas à interpretação do próprio texto literário em si, mas garantisse ao aluno uma formação completa e diversificada, apresentamos como alternativa didático-pedagógica a incorporação dos gêneros textuais ao processo de prática leitora em língua estrangeira. O estudo dos gêneros é abrangente, na medida em que permite aos alunos a aquisição de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais sem deixar de estar vinculado, ainda, à compreensão da obra literária, já que nossa proposta visa a ressignificação da disciplina de língua inglesa também pelo resgate do viés literário no currículo da educação regular. Por meio da produção de distintos gêneros textuais, os estudantes desenvolvem suas capacidades linguísticas, trabalhando com a língua em sua materialidade estrutural e verbal, e adquirem conhecimento e domínio de textos que integram distintas culturas, garantindo o desenvolvimento de diversas habilidades no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Sua utilização destaca-se, ainda, por sua natureza intercultural, uma vez que é possível, quando do estudo de distintos gêneros textuais, estabelecer comparações acerca de como são retratados os comportamentos nas mais distintas realidades sociais, exercício que permite ao discente conhecer, compreender e respeitar os hábitos, crenças e tradições manifestadas pelos mais diversos povos, bem como tomar conhecimento das especificidades que os tornam únicos e singulares.

É exatamente esse o sentido do aprendizado de uma língua estrangeira na escola: apresentar as múltiplas realidades sociais, evidenciar as diversas culturas

no que tange às diferenças e semelhanças que as denotam, de modo que os alunos conheçam, respeitem e aprendam sobre elas. É primordial que nós – na qualidade de professores de língua estrangeira – promovamos, discutamos e efetivemos em nossas aulas a quebra de estereótipos, paradigmas e preconceitos, e ocupemo-nos de forma cada vez mais enfática do desenvolvimento ético de nossos alunos. A responsabilidade de quem ensina por meio do viés literário é demonstrar aos educandos a importância da interpretação para o entendimento do que se lê. Mais do que identificar e conectar adequadamente determinado agrupamento de palavras, que seja o texto um agente facilitador do debate, do pensamento crítico e da reflexão, e a literatura, um caminho para efetivar em sala de aula a mágica de estabelecer significados às palavras, de modo que o estudante adquira a capacidade de enxergar para além daquilo que está posto entre as linhas, exclamações, interjeições e vírgulas dispostas sobre o papel.

Literature is still alive: rediscovering ways of practicing reading in English language teaching classes inside Brazilian basic educational system

Abstract

This paper aims to present a practical proposal about the application of the reading skill inside the English language teaching process on Brazilian Basic education system. We've found our theoretical support on the main educational legal documents that control the teaching curricula on regular teaching. Considering aspects like language, culture, intercultural understanding and multi-tasking projects, we aim the reincorporation of the reading skill and also of the literature – classical or contemporary – to the school atmosphere and to the English language teaching classes, because of your plural and cultural qualities. In order to promote the establishment of an integrated academic formation to the basic students, in a way that they become able to develop multiple competences we've added the study and production of the textual genres to the reading skill teaching process through the theory of the didactics sequences, once we are convinced of the array of social, cultural and communicative competences.

Keywords

Reading. Foreign language. Teaching.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira*, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2018.

DELL'ISSOLA, R. L. P. Gêneros Textuais em Livros Didáticos de Português Língua Estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Esquema da sequência didática. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice-Hall, 1991.

NUNAN, D. Second language acquisition. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed.). *The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.