

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
(MESTRADO E DOUTORADO)

**ELAINE DE CASTRO**

ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA PELA  
PERSPECTIVA CRÍTICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

MARINGÁ – PR  
2018

**ELAINE DE CASTRO**

**ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA PELA PERSPECTIVA  
CRÍTICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josimayre Novelli.

**MARINGÁ - PR  
2018**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

Castro, Elaine de

C355e      Ensino de leitura em língua inglesa pela perspectiva crítica: uma proposta pedagógica para o ensino fundamental II/ Elaine de Castro. -- Maringá, 2018.

132 f. : il. color., figs. , tabs.

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Josimayre Novelli.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras, 2018.

1. Ensino e aprendizagem de línguas. 2. Linguística Aplicada. 3. Leitura Crítica. 4. Língua Inglesa. 5. Ensino Fundamental II. I. Novelli, Josimayre, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ED.418.4

Jane Lessa Monção CRB 1173

## AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão:

Aos meus pais, por incentivarem meus estudos desde muito cedo e por estarem sempre contribuindo com meu desenvolvimento intelectual e profissional.

Ao João, meu amor, companheiro e motivador, que sempre esteve pronto para compreender minhas ausências e, com palavras sábias, tornar meus estudos ainda mais significativos.

À minha querida orientadora, por sua paciência, humanidade e sabedoria, a qual apoiou e deu consistência ao meu trabalho, estando presente não somente em orientações e conversas, mas em todas as etapas percorridas nesta jornada.

Aos demais professores que contribuíram diretamente com este estudo.

Ao amigo Rafael, parceiro prestativo e um presente encontrado nesta caminhada.

À amiga Fernanda, que compartilhou das mesmas expectativas e dos mesmos desafios.

Aos meus alunos e à instituição de ensino, que foram fundamentais nesta pesquisa.

E, por fim, a todos aqueles que, de certa forma, fizeram parte desta conquista.

**CASTRO, Elaine de. Ensino de leitura em Língua Inglesa pela perspectiva crítica: uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental II. 2018. 132 f. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.**

## **RESUMO**

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, insere-se na área da Linguística Aplicada (LA), no campo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) na Educação Básica e tem como foco o ensino da leitura sob a perspectiva crítica. Nesta ordem, este estudo de caso foi desenvolvido com alunos de um 9º ano do Ensino Fundamental II de um colégio particular situado no Norte do estado do Paraná, com o objetivo de investigar o processo de leitura desenvolvido pelos alunos do referido contexto, mais especificamente, analisar a capacidade de desenvolverem sua criticidade mediante temas globais apresentados via gêneros discursivos e relacionar a consciência crítica construída com base em argumentos provenientes dos textos e do discurso produzido por eles levando-se em conta as perspectivas de leitura presentes nas atividades propostas. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram três atividades de Leitura Crítica (LC) elaboradas pela professora-pesquisadora e aplicadas a esses alunos, as quais envolveram diferentes gêneros discursivos escritos. Tais atividades consistiram em questões interpretativas de cunho discursivo e abordaram perspectivas de leitura variadas, a saber: textual, do leitor, interacional e LC. Por meio do método analítico de conteúdo, as atividades visaram responder as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Que perspectivas de leitura são identificadas nas atividades desenvolvidas pelos alunos?; e 2) Como os alunos reagem a atividades de leitura voltadas ao desenvolvimento da consciência crítica da linguagem?. Como resultados do presente trabalho, após a análise dos dados feita com base na interpretação das respostas dos alunos a essas atividades, expressas por meio da linguagem escrita ao longo do processo de leitura, observou-se que as perguntas referentes à perspectiva crítica de leitura permitiram maior desenvolvimento da criticidade dos alunos. Embora cada um apresentasse seu estilo de escrita e seu nível de compreensão das questões, a criticidade foi evidenciada também em questões de perspectiva interacional. Deste modo, espera-se que este trabalho possa contribuir para o ensino de LE com enfoque na LC e expandir a concepção tradicional de leitura como decodificação de palavras que é ainda tão presente nas aulas de LE.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de línguas; Leitura Crítica; Língua Inglesa; Ensino Fundamental II.

**CASTRO, Elaine de. Teaching of Reading in English Language through the critical perspective:** a pedagogical proposal to Elementary School. 2018. 132 f. Dissertation. Master Degree in Language Study – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

### **ABSTRACT**

The present research of qualitative nature is inserted in the Applied Linguistics area, in the field of teaching and learning of English Language (EL) in Basic Education through reading from a critical perspective. In this order, this case study was developed with students of a 9th grade of Elementary School of a private institution located in the North of Paraná state, aimed at investigating the reading process of students in the referred context more specifically, to analyze the ability to develop criticality through subjects presented via discursive genres and to relate the critical awareness built on the arguments derived from the texts and the discourse produced by the students themselves in the reading perspectives present in each of the presented questions. The instruments used for data generation were three Critical Reading (CR) activities developed by the teacher-researcher and worked with the students, which have involved different written discursive genres. The activities consisted of discursive character involving varied reading perspectives, namely: textual, reader, interactional and CR. Through content analysis, the activities aimed at answering the research questions: (1) What reading perspectives are identified in the activities developed by the students? and (2) How do students react to reading activities aimed at the development of critical language awareness?. As a result of the present work, after analyzing the data based on the interpretation of the students' responses to these activities, expressed through the written language throughout the reading process, it was observed that the questions regarding the critical reading perspective allowed further development of the students' criticality. Although each one presented his style of writing or his level of understanding of the questions, the criticality was also observed in questions of interactional perspective. In this way, it is expected that this work can contribute to the teaching of FL with a focus on CR and to expand the traditional conception of reading as word decoding that is still so present in FL classes.

**Keywords:** Teaching and Learning Languages; Critical Reading; English Language; Elementary School.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Fases da leitura propostas pelos PCN .....	28
QUADRO 2 - Atividade de Leitura Crítica apresentada nas OCEM (2006) .....	32
QUADRO 3 - Enfoques encontrados nos trabalhos publicados no banco da Capes 2015 - 2016.....	35
QUADRO 4 - Enfoques encontrados nos trabalhos publicados na plataforma ERIC (2014- 2018).....	39
QUADRO 5 - Temas e objetivos dos planos de aula.....	52
QUADRO 6 - Informações gerais sobre o desenvolvimento dos planos de aula.....	54
QUADRO 7 - Características das questões por perspectiva de leitura.....	60
QUADRO 8 - Questões e perspectivas de leitura da atividade de leitura 1- Tabagismo: etapa <i>post-reading</i> .....	63
QUADRO 9 - Atividade 1 – Respostas referentes à leitura na Perspectiva Textual .....	63
QUADRO 10 - Atividade 1 – Respostas referentes à perspectiva da LC .....	64
QUADRO 11 - Atividade 1 - Respostas referentes à Perspectiva Interacional.....	67
QUADRO 12 - Questões e perspectivas de leitura da atividade de leitura 2: etapa <i>post-reading</i> .....	73
QUADRO 13 - Atividade 2 - Respostas dos alunos às questões de Perspectiva Interacional.....	73
QUADRO 14 - Atividade 2 - Respostas dos alunos às questões de Perspectiva Textual e Leitura Crítica.....	76
QUADRO 15 - Atividade 2 - Respostas dos alunos às questões de Leitura Crítica.....	77
QUADRO 16 - Questões e perspectivas de leitura da atividade de leitura 3.....	83
QUADRO 17 - Atividade 3 - Respostas dos alunos às questões de Perspectiva Textual e Leitura Crítica.....	84
QUADRO 18 - Atividade 3 - Respostas dos alunos às questões de Perspectiva Interacional.....	85
QUADRO 19 - Atividade 3 - Respostas dos alunos às questões de Leitura Crítica.....	87

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Atividade de leitura proposta pelo material didático da escola.....	49
FIGURA 2. Atividade de leitura proposta pelo material didático da escola.....	50
FIGURA 3. Atividade de leitura proposta pelo material didático da escola.....	51
FIGURA 4. Contextualização da Atividade de Leitura 1 – Tabagismo: <i>Pre-reading</i> . .....	61
FIGURA 5. Atividade de leitura 1 – Tabagismo: <i>While-reading</i> .....	62
FIGURA 6. Atividade de leitura 2 – Meio ambiente: <i>While-reading</i> .....	71
FIGURA 7. Contextualização da atividade de leitura 2 - Meio ambiente: <i>Pre-reading</i> .....	72
FIGURA 8. Atividade de leitura 3 – Obesidade infantil <i>While-reading</i> .....	81
FIGURA 9. Contextualização da atividade de leitura 3 – Obesidade infantil: <i>Pre-reading</i> .....	82

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**A1** – Aluno 1

**A2** – Aluno 2

**A3** – Aluno 3

**A4** - Aluno 4

**A5** – Aluno 5

**A6** – Aluno 6

**LC** – Leitura Crítica

**LE** – Língua Estrangeira

**LI** – Língua Inglesa

**LM** – Língua Materna

**OCEM** – Orientações Curriculares do Ensino Médio

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNEM** – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1. INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE LEITURA .....</b>	<b>15</b>
1.1.1. O QUE É LEITURA? .....	15
1.1.2. PERSPECTIVAS DE LEITURA .....	18
1.1.3. LEITURA CRÍTICA .....	20
<b>1.2. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>25</b>
1.2.1. DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	26
1.2.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais .....	26
1.2.1.2. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio .....	28
1.2.1.3. Orientações Curriculares para o Ensino Médio .....	30
<b>1.3. PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>33</b>
1.3.1. PESQUISAS NO CENÁRIO NACIONAL .....	34
1.3.2. PESQUISAS NO CENÁRIO INTERNACIONAL .....	38
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1. EPISTEMOLOGIA, NATUREZA E METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>42</b>
2.2. CONTEXTO DA PESQUISA .....	44
2.2.1. ESCOLA .....	45
2.2.2. GERAÇÃO DOS DADOS .....	46
2.2.2.1. Planos de aula .....	47
2.2.3. ENVOLVIDOS.....	53
2.2.3.1. Professora-pesquisadora .....	54
2.2.3.2. Alunos .....	55
2.2.4. DIÁRIOS REFLEXIVOS.....	55

<b>2.3. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....</b>	<b>56</b>
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA .....</b>	<b>58</b>
3.1.1. Atividade de Leitura 1 – Tabagismo .....	60
3.1.2. Atividade de Leitura 2 – Meio ambiente .....	69
3.1.3. Atividade de Leitura 3 – Obesidade Infantil .....	79
<b>3.2. IMPRESSÕES GERAIS SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURA .....</b>	<b>91</b>
3.2.1. COMPORTAMENTO E REAÇÃO DOS ALUNOS ÀS ATIVIDADES DE LEITURA .....	92
3.2.2. EXPECTATIVAS INICIAIS E FINAIS DA PROFESSORA-PESQUISADORA .....	94
<b>4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>95</b>
4.1. PANORAMA GERAL DAS RESPOSTAS .....	95
4.2. DESENVOLVIMENTO (OU NÃO) DA CRITICIDADE .....	97
4.3. CONTRIBUIÇÕES ÀS AULAS DE LI: UMA PROPOSTA .....	98
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICES</b>	
APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS .....	106
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107
APÊNDICE C - PLANO DE AULA READING ACTIVITY 1 .....	109
APÊNDICE D - PLANO DE AULA READING ACTIVITY 2 .....	114
APÊNDICE E - PLANO DE AULA READING ACTIVITY 3 .....	120
APÊNDICE F - PLANO DE AULA READING ACTIVITY 4.....	127
APÊNDICE G - QUESTÕES NORTEADORAS PARA OS DIÁRIOS REFLEXIVOS .....	132

## INTRODUÇÃO

Ao observar o contexto de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE) no Ensino Fundamental II, mais especificamente o da Língua Inglesa (doravante LI), o desenvolvimento da habilidade leitora ocupa espaço privilegiado em detrimento das demais habilidades (escrever, ouvir e falar), tendo seu enfoque respaldado em documentos educacionais oficiais. Neste âmbito, as práticas de sala de aula visando à aquisição de domínio discursivo se voltam ao ensino de LI, por meio de recursos linguísticos e estilísticos presentes em gêneros discursivos, sobretudo escritos.

Por este viés, em documentos oficiais da educação, como os parâmetros e orientações curriculares para a disciplina de LE, os gêneros discursivos escritos exercem tanto a função de contextualização do conhecimento sistêmico da língua e do próprio gênero, quanto de difusor de temáticas de diferentes áreas do conhecimento, apresentando o leitor a novas culturas e povos, por meio da linguagem. Nesse sentido, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a LE consiste numa experiência na qual o aprendiz, participante de práticas e cultura, seja capaz de interagir com o texto, extrapolando a decodificação de códigos e refletindo o conteúdo por meio da leitura.

Considerando assim as orientações oficiais, é necessário adotar uma concepção de língua como discurso, configurando o ensino de LE além de significados pré-estabelecidos e permitindo posicionamentos e a construção de novos significados. Partindo desta concepção, o ensino de LE caracteriza novas formas de nos compreendermos e percebermos enquanto sujeitos, ao implicar “o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade” (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 87).

Partindo desses pressupostos, torna-se evidente o papel da leitura no ensino de LE, sob uma perspectiva crítica e reflexiva, que possa contribuir tanto com a aquisição linguística e domínio discursivo do aprendiz, quanto com sua formação como cidadão. No entanto, partindo da experiência como professora de LI na Educação Básica há quase uma década, sobretudo em contextos particulares, a aprendizagem de leitura se encontra por vezes associada a práticas de ensino com objetivos puramente linguístico-sistêmicos, como a

aquisição de tópicos gramaticais, fazendo uso de gêneros discursivos, sobretudo não autênticos.

É importante ressaltar que, embora os gêneros discursivos<sup>1</sup> exerçam a função de pano de fundo para o trabalho com a leitura crítica em sala de aula, estes não recebem enfoque principal neste estudo, mas sim, o desenvolvimento do pensamento crítico dos aprendizes por meio da leitura.

Deste modo, como justificativa para este estudo está a possibilidade de desenvolver práticas de ensino de leitura em LI sob o viés da criticidade, reflexividade e formação de leitores ativos, capazes de se posicionar e se perceber no mundo atual. Assim, repensar as práticas de sala de aula não somente caracteriza uma necessidade na formação continuada do professor, mas também, tem como possibilidade a contribuição para a qualidade do ensino em seu contexto de atuação. No caso do ensino de LI por meio da leitura sob a perspectiva crítica, cabe ao professor analisar os procedimentos necessários para o desenvolvimento de habilidades requeridas neste processo, o que demanda um estudo específico sobre tal situação de ensino e aprendizagem.

Desta maneira, o presente trabalho pretende contribuir com estudos no campo de ensino e aprendizagem de línguas no que tange às práticas de leitura, com enfoque na criticidade e formação de cidadãos. Além de todo aporte teórico em âmbito nacional e internacional, partindo dos primeiros estudos sobre Leitura Crítica (doravante LC) presentes nos trabalhos de Dawson (1968), seguidos por diversos autores, sobretudo nacionais, como a pesquisa de minha própria orientadora (CORADIM, 2008), abarcados para o suporte metodológico, este estudo de caso evidencia uma prática de leitura desenvolvida em contexto real, a qual possibilita asserções e questionamentos com relação às práticas vigentes nas aulas de LE atuais.

Para tanto, neste estudo de caso desenvolvido em contexto de prática docente da professora-pesquisadora, foram levantadas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que perspectivas de leitura são identificadas nas atividades desenvolvidas pelos alunos?

---

<sup>1</sup>Neste estudo, a concepção de gêneros discursivos tem como base os estudos bakhtinianos, na qual são concebidos como práticas de linguagem de uma sociedade. Portanto, constituem ações sociais e envolvem questões de acesso e formas de poder (BAKHTIN, 2003).

2. Como os alunos reagem a atividades de leitura voltadas ao desenvolvimento da consciência crítica da linguagem?

Com base nas perspectivas de leitura textual, do leitor e interacional (LEFFA, 1999; CALVO e FREITAS, 2015) e em estudos acerca da leitura sob o viés crítico (DAWSON, 1968; GORDON, 1968; SMITH, 1968; FREIRE, 1970/1989; KLEIMAN, 1989; 1998; 2002; BUSNARDO e BRAGA, 2000; MEUER, 2000; MIQUELANTE, 2002; FIGUEIREDO, 2003; FREIRE e HORTON, 2003; BRAHIM, 2007; CORADIM, 2008; MARCUSCHI, 2008; FRANCESCON, 2014; SAITO, 2018), este estudo, tem como objetivo geral investigar o processo de leitura desenvolvido pelos alunos do referido contexto, no que tange ao desenvolvimento ou não da consciência crítica da linguagem por meio de atividades de leitura pela perspectiva crítica.

Neste âmbito, como objetivos específicos, analisamos a capacidade dos alunos de desenvolverem a criticidade mediante os assuntos apresentados via gêneros textuais, além de relacionar a consciência crítica construída com base em argumentos provenientes do texto e o discurso produzido pelo próprio aluno a partir da leitura desses textos. Como método de análise utilizou-se uma análise indutivo-dedutiva na identificação de temas oriundos das respostas dos alunos às atividades escritas de leitura de textos.

Deste modo, ao se inserir na área da Linguística Aplicada, no campo de ensino e aprendizagem de línguas, este trabalho se configura em um Estudo de Caso de natureza qualitativa e de epistemologia interpretativista, no qual as interações sociais entre os envolvidos no ensino e aprendizagem em foco são moldados e interpretados com base na vivência e interpretação do pesquisador (SCHWANDT, 2006). Seu foco recai na análise de respostas escritas de aprendizes de LI de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de um colégio particular no norte do Paraná, visando analisar o desenvolvimento ou não de consciência crítica via leitura de gêneros diversos.

Desta maneira, esta dissertação se encontra dividida em quatro capítulos. Inicialmente são apresentados referenciais teóricos com enfoque no ensino de leitura em LI, sobretudo sob o viés crítico. Em seguida, no capítulo metodológico, são descritos detalhadamente o contexto de pesquisa, os envolvidos e o método de análise adotado, seguido pelo terceiro capítulo, onde há detalhamento de todo o processo de desenvolvimento das atividades de leitura e análise inicial dos dados gerados. No quarto capítulo, são discutidos os principais aspectos

evidenciados nas respostas dos alunos e apresento um retorno às perguntas de pesquisa, no intuito de respondê-las por meio de conclusões a partir da análise dados.

Além disso, a presente pesquisa traz uma revisão bibliográfica de estudos sobre o ensino e a aprendizagem de LC em LI na Educação Básica, bem como este conceito é abordado em documentos educacionais (PCN, PCNEM e OCEM). Nesse sentido, além de responder aos questionamentos propostos nesta dissertação, este trabalho oferece opções de didatização das concepções de LC analisadas, por meio dos planos de aula que serviram como base para o desenvolvimento desta pesquisa.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo são apresentados conceitos gerais sobre leitura, perspectivas a ela relacionadas e a definição de LC. Em seguida, é apresentado um breve histórico do ensino de LE na Educação Básica com enfoque no desenvolvimento da habilidade leitora de acordo com documentos e diretrizes educacionais nacionais (BRASIL, 1998; 2000; 2006). Por fim, é apresentado um panorama das pesquisas nacionais e internacionais relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas por meio da leitura sob o viés crítico.

### 1.1. INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE LEITURA

Para se discutir o conceito de LC, fundamental neste trabalho, é necessário resgatar alguns conceitos essenciais ao entendimento do próprio conceito de leitura. Portanto, esta seção é iniciada com uma discussão sobre o processo de leitura em si e, a seguir, são apresentadas perspectivas de leitura com enfoques diferenciados no que tange ao texto, ao leitor e à relação entre eles, e por fim, o conceito de LC é apresentado desde sua origem e discutido com base em diversos autores.

#### 1.1.1. O QUE É LEITURA?

Ler é um verbo de valência múltipla: não se lê apenas adverbialmente, mas também direta e indiretamente, de modo acusativo e ablativo. Isto é, o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém e para alguém. (LEFFA, 1999, p.24)

Inicialmente, ao consultar o dicionário online Dicio<sup>2</sup> para definir o termo ‘leitura’, encontramos que o substantivo feminino leitura representa, em meio a outras definições, duas

---

<sup>2</sup> Dicionário online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/leitura/>. Acesso: 30 de maio de 2018.

ações relacionadas ao propósito deste estudo: 1) ler ou decifrar o conteúdo escrito de algo e 2) compreender um texto escrito. Assim sendo, o ato de ler abrange diferentes propósitos e modalidades.

Calvo e Freitas (2015) afirmam que há duas razões principais para se ler: por prazer e na busca de informações. Nesse sentido, ao conceberem a leitura como um ato pessoal, o leitor o faz de modos diferentes e com base em esquemas, que representam “uma visão pessoal simplificada de uma pessoa sobre a realidade que deriva de sua experiência e de seu conhecimento prévio” (CALVO e FREITAS, 2015, p.9). Aliadas a esta particularidade, existem também maneiras de se realizar a leitura, seja de maneira superficial, aprofundada ou em busca de detalhes, por exemplo.

Para Dechant (1991), há três níveis principais de compreensão por meio da leitura. O nível mais elementar é a decodificação de palavras, e em seguida, a busca do significado da mensagem decodificada dentro de determinado contexto, com o apoio da sintaxe e semântica. Num terceiro nível, há a compreensão de unidades maiores de texto, como um parágrafo ou texto completo em si. Embora os três níveis apresentados estejam estritamente relacionados à compreensão textual propriamente dita, a autora afirma que a leitura é mais do que a identificação de uma palavra por meio de um código escrito e enfatiza que o leitor deve seguir os pensamentos do autor, para haver a compreensão efetiva da mensagem pretendida pelo autor.

Por este viés, Francescon (2014) denomina os três níveis de leitura como decodificação, interpretação e crítico. No nível de decodificação, há a identificação do símbolo (palavra), o qual é associado ao significado e, então, a mensagem é construída pelo locutor. Já em nível de interpretação, o significado do texto é construído com base nas experiências e nos conhecimentos do leitor, o que possibilita diferentes sentidos e leituras de um mesmo texto por diferentes leitores. Finalmente, indo além dos níveis de compreensão de Dechant, a autora propõe que no nível crítico há uma visão de leitura interativa, na qual o leitor faz relações entre o conteúdo que lê e seu conhecimento de mundo, reconstruindo significados do texto e questionando as ideologias nele presentes.

Corroborando esta visão, nos estudos de Kleiman (1989), sob uma perspectiva sócio-cognitiva, o processo de leitura é considerado complexo. Para a autora, o conhecimento linguístico abrange tanto o vocabulário e as regras gramaticais, quanto o uso da língua. Deste modo, é fundamental a consciência da função argumentativa juntamente à lexical por meio de

análise da linguagem em uso. Nesse sentido, a autora defende que “as proposições estão em função de um significado” e “as escolhas do autor não são aleatórias, mas aquelas que [...] melhor garantem a coerência de seu discurso” (1989, p.152).

Nesta ordem, Harrison (2004) cita Goodman (1970) e afirma que a leitura é um processo seletivo, o qual envolve o uso de traços linguísticos mínimos a partir da percepção dos leitores, os quais, por sua vez, se utilizam de informações contextuais na busca de significados. Portanto, o ensino de línguas por meio da leitura implica em criar uma atitude de procura de coerência e do significado global de um texto, ou seja, dele como um todo.

Neste âmbito, Kleiman (1989) aponta o engajamento por meio de textos que mobilizem o aprendiz enquanto sujeito em detrimento de textos didáticos inconsistentes, que permitem uma interpretação ‘autorizada’. Deste modo, se torna possível uma perspectiva de leitura enquanto interlocução, na qual o texto passa a ser visto como produto dessa interlocução, ou seja, da intencionalidade do autor, seja informar, persuadir ou influenciar, deixando em segundo plano a visão de texto como um mero conjunto de palavras.

Nesse sentido, a leitura assume uma perspectiva sociocultural. Para Au (2013, p.184), até mesmo a leitura individual, como a de um livro, é considerada uma atividade social:

[...] porque o leitor está engajado com o autor, o livro está escrito numa língua desenvolvida em longos períodos de uso por outras pessoas, e os conceitos e esquemas do próprio leitor para responder ao livro, empresta pensamentos alheios e resulta de interações sociais prévias.<sup>3</sup> (tradução nossa)

Por este viés, a autora propõe que, na teoria sociocultural, os alunos aprendem a ler e escrever por meio do envolvimento em atividades autênticas, sem distinção entre o letramento e as relações sociais. Assim, o sucesso ou não dos aprendizes na leitura depende das interações entre eles, os outros aprendizes e o professor. Por outro lado, a interação no processo de leitura também diz respeito à relação entre autor, texto e leitor, levando em consideração o contexto no qual o texto está inserido e a busca de significados para o que está sendo lido (FRANCESCON, 2014). Nesse sentido, a perspectiva interacional caracteriza um

---

<sup>3</sup>Trecho original: “Even reading a book can be considered a social activity, because the reader is engaged with the author, the book is written in a language developed through long periods of use by other people, and the reader’s concepts and schemata for responding to the book borrow from the thinking of others and result from previous social interactions” (AU, 2013, p.184).

encontro entre o autor e o leitor, onde os conhecimentos do próprio leitor são mobilizados e utilizados.

Partindo destes pressupostos, apresento e descrevo brevemente nas subseções a seguir as perspectivas de leitura que nortearão a análise dos dados desse estudo, a saber: textual, do leitor, interacional e crítica. Por se tratar do conceito fundamental ao desenvolvimento deste trabalho, a perspectiva crítica recebe uma subseção especial.

### 1.1.2. PERSPECTIVAS DE LEITURA

Inicialmente, na perspectiva textual, predominante nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos, o significado da leitura era atribuído ao próprio texto, por meio da extração de informações dele provenientes, sem uma negociação com o leitor. Nesse sentido, “a leitura é vista como um processo ascendente (*“bottom-up”* em inglês), fluindo do texto para o leitor” (LEFFA, 1999, p. 7) e, portanto, ler implica na decodificação de letras e palavras, supostamente chegando-se ao conteúdo.

No entanto, essa abordagem foi criticada por enfatizar a linearidade e habilidades de baixo nível no processo de leitura, o que Leffa (1999, p. 12) aponta como contraditório mediante a leitura na prática, uma vez que:

O ato da leitura, nesta perspectiva do texto, pressupõe que para haver compreensão é necessário que cada leitor em cada leitura atue exatamente os mesmos significados na mesma variação de possibilidades.

Nesse sentido, a perspectiva do leitor estende o significado da leitura, como o próprio nome sugere, ao leitor, sendo construída num processo descendente (*“top down”* em inglês), que leva em conta conhecimentos de ordem linguística, textual e enciclopédica além de aspectos afetivos do próprio leitor. A combinação destes fatores “envolve um processamento que não é de extração, mas de atribuição de sentido” (LEFFA, 1999, p. 13), o que envolve uma série de pressupostos, como a necessidade de estratégias de leitura, recursos não visuais relacionados à memória do leitor, conhecimento prévio, previsão e conhecimento de convenções da escrita.

Como crítica a esta perspectiva, o autor aponta que o fato de o leitor ser soberano ao significado do texto, “não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor” (LEFFA, 1999, p. 17). Deste modo, o significado se relaciona mais a fatores cognitivos e acaba por deixar de lado aspectos sociais.

Para reunir fatores textuais e cognitivos, ou seja, integrar o leitor e o texto no processamento da leitura, uma terceira perspectiva é apresentada por Leffa (1999). Chamada de interacional ou interativa, esta teoria esteve presente, sobretudo nas abordagens psicolinguística e social da leitura. Na psicolinguística, são consideradas duas outras abordagens principais: a transacional, na qual o texto é construído tanto pelo autor quanto pelo leitor, por meio das mudanças ocorridas na forma de atuação de cada um; e a teoria da compensação, que toma como base a interação de conhecimentos envolvidos no processo de leitura.

Já na abordagem social, a leitura é vista como “uma atividade social, com ênfase na presença do outro” (LEFFA, 1999, p. 19), deixando de ser uma atividade individual e se tornando uma prática social, marcada por convenções requeridas e associadas a determinadas comunidades discursivas, como por exemplo, a escola. Por este viés, na perspectiva interacional, o significado está “nas convenções, mais ou menos explícitas, que regem as relações entre os membros de um determinado grupo” (p. 23).

A partir desta perspectiva, a leitura no ensino e aprendizagem de LE tem sido associada a uma visão de interação comunicativa entre leitor e autor. Como destacado por Moita Lopes (1996), é importante considerar o contexto histórico e social, uma vez que o processo de leitura não acontece num ‘vácuo’, mas se constitui na interação entre seus participantes e, conseqüentemente, na “consideração das relações de poder, do posicionamento social, político, cultural e histórico” (CALVO e FREITAS, 2005, p. 23).

Neste âmbito, Monte Mór (2007, apud FRANCESCON, 2014, p.21) afirma que “é preciso romper com esse ‘hábito interpretativo conservador’ que predomina no ensino brasileiro’ por meio da leitura crítica”. Para a autora, esta perspectiva de leitura “pressupõe atitude ativa por parte do leitor em relação ao texto, e não a aceitação passiva das informações por ele expostas” (FRANCESCON, 2014, p. 23).

Assim, para complementar as perspectivas textual, do leitor e interacional, apresentadas até aqui, a leitura sob o viés crítico se torna um meio de unir o leitor ao texto e

contribuir para a (res)significação emergente deste processo, como será apresentado na subseção seguinte.

### 1.1.3. LEITURA CRÍTICA

O termo Leitura Crítica apareceu pela primeira vez numa compilação de trabalhos selecionados e publicados por Dawson em 1968, em seu livro intitulado *Developing Comprehension - Including Critical Reading*. Neste livro, vários autores discorrem sobre a natureza da compreensão associada à LC, que é apresentada como a terceira categoria no processo de leitura em busca de significado, logo em seguida da compreensão literal e da interpretação. Porém, essa perspectiva vai além.

A leitura crítica exige pensar diferente. Ela envolve enfrentar os fatos e interpretar de uma maneira mais profunda [...] Na leitura crítica, o leitor avalia e faz julgamentos do propósito; o senso de justiça, o preconceito, a veracidade de frases em um texto (SMITH, 1968, p.11).<sup>4</sup> (tradução nossa)

Neste trabalho, Cleland (1968) apresenta o modelo teórico de Spache (1962) que descreve os processos básicos do ato de ler. De acordo com este construto, a leitura envolve sequencialmente a cognição ou o reconhecimento de informações, seguido da memória em sua retenção. A partir destes passos ocorre a produção criativa e indutiva e finalmente, a avaliação, que vem a ser o pensamento crítico, em inglês *critical thinking*, termo referido ao longo dos trabalhos como a base da LC e definido como:

[...] a avaliação de algumas ideias ou produto de alguma norma ou padrão. Ele [pensamento crítico] requer atitude investigativa, conhecimento do assunto, aplicação de métodos de análise e ação de acordo com a análise (GORDON, 1968, p.120).<sup>5</sup> (tradução nossa)

---

<sup>4</sup> Texto original: Critical reading calls for additional steps in thinking. It involves getting the facts and interpreting deeper meanings [...]. In critical reading the reader evaluates and passes judgment upon the purpose; the fair-mindedness, the bias, the truthfulness of statements made in the text (SMITH, 1968, p.11).

<sup>5</sup> Texto original: [...] the evaluation of some ideas or product in the light of some norm or standard. It requires an inquiring attitude, knowledge of the subject, application of methods of analysis, and action in the light of the analysis (GORDON, p.120).

Portanto, nos trabalhos compilados por Dawson (1968), a LC e o pensamento crítico estão diretamente associados, e deste modo, é proposto o desenvolvimento de ambos com os aprendizes por meio de um programa de leitura orientado pela linguagem. Ainda, a promoção do pensamento crítico é sugerida como uma função das escolas em qualquer área do currículo, uma vez que configura uma oportunidade de prática da criticidade dos alunos.

Nesse sentido, visando contemplar a LC em contexto educacional, Simmons (1968) a associa a quatro componentes básicos: (a) é uma habilidade que envolve compreensão cumulativa de informações até uma possível reação do leitor; (b) exige o uso de processos mentais complexos para a compreensão e uso de ideias provenientes do texto; (c) pode ser contrastada à leitura literal, uma vez que “vai além da aceitação passiva de ideias e informações indicadas no texto” (SIMMONS, 1968, p.178)<sup>6</sup> e pressupõe uma participação mais ativa do leitor; e (d) ao ser praticada, acaba originando o hábito de examinar e detectar problemas relacionados a ideia central dos textos com versatilidade.

A partir desses pressupostos iniciais da LC como modalidade de leitura, é possível afirmar que Dawson (1968) e os demais autores citados neste estudo (GORDON, 1968; SIMMONS, 1968; SMITH, 1968) se referiram a um processo de leitura aprofundado e não meramente caracterizado por decodificação, visão que foi posteriormente levantada em trabalhos de diversos outros autores (FREIRE, 1970; 1989; KLEIMAN, 1989; 1998; 2002; MIQUELANTE, 2002; FIGUEIREDO, 2003; FREIRE e HORTON, 2003; BRAHIM, 2007; CORADIM, 2008; SAITO, 2018) com relação a aspectos variados referentes ao processo de leitura, mas tendo como enfoque comum o desenvolvimento da criticidade.

Freire (1970; 1989), ao questionar o modelo de ‘educação bancária’ no qual o conteúdo é depositado no aprendiz, propôs um modelo de educação com base no pensamento e na reflexão, voltado para o seu desenvolvimento crítico. Ao considerar aspectos exteriores ao texto em sua compreensão, o autor configura ao ato de ler um caráter dinâmico, o qual implica numa percepção crítica constante. Por este viés, o autor associa a leitura da palavra à leitura do mundo, ou seja, a leitura da realidade sociocultural do aprendiz, por meio de um processo interacional entre leitor e texto, dotado de questionamentos e posicionamentos mediante a linguagem escrita, via leitura (FREIRE & HORTON, 2003).

Nesta ordem, sob as lentes de uma leitura interacional, os estudos de Fairclough (2003) apontam para as relações de poder nas práticas sociais que configuram o discurso, as quais

---

<sup>6</sup> Trecho original “...goes beyond the passive acceptance of ideas and information stated in print (SIMMONS, 1968, p.178). (tradução nossa).

envolvem tanto aspectos linguísticos quanto discursivos (relações pessoais, interação e mundo material). O autor, embora não aborde a LC em seus estudos, retoma a visão de Freire ao desenvolver estudos sobre a consciência crítica da linguagem, a qual é desenvolvida a partir do processo de produção, publicação e interpretação do texto.

Além desses autores centrais, estudos de base secundária que tomaram como aporte teórico esses estudiosos, corroboram essa discussão sobre o ensino da LC. Para Miquelante (2002), a partir da obra freireana, a concepção de leitura crítica extrapolou a ideia de leitura como decodificação e impulsionou estudos sobre leitura e discurso no que tange às “tarefas de investigar exatamente o que o leitor traz à leitura de um texto, e como se articula a relação entre conhecimento prévio do mundo, texto/linguagem, e posicionamento crítico” (MIQUELANTE, 2002, p. 64).

Seguindo os pressupostos de Fairclough (2003), Coradim (2008) afirma que ao conscientizar-se das etapas de produção, publicação e interpretação, o leitor “está apto a interagir com o mundo, posicionando-se a favor ou contra as ideologias trazidas pelos discursos e também a escolher seu próprio discurso” (CORADIM, 2008, p.28).

De acordo com Saito (2018), as ideologias de ordem social, política e econômica que permeiam a sociedade moderna reforçam o valor da leitura, uma vez que a circulação de informações é ainda maior devido às tecnologias e, deste modo, discursos são propagados “de acordo com interesses específicos da classe dominante, perpetuando as relações de poder vigentes” (SAITO, 2018, p.15).

Corroborando esta visão, Brahim (2007) defende que o processo de leitura deve promover a capacidade do leitor de identificar essas ideologias presentes no texto e, assim, posicionar-se criticamente. Tal aspecto remete à teoria freireana de leitura problematizadora, a qual a autora atribui a “uma série de temas ou questões geradoras que conduziriam naturalmente à problematização da realidade social e do universo do sujeito” (BRAHIM, 2007, p.17).

Por este viés Brahim (2007), bem como outros autores (BUSNARDO e BRAGA, 2000; MEUER, 2000; CORADIM, 2008; MARCUSCHI, 2008), apontam que a leitura deve resultar de um processo ativo de reflexão e (re)construção de significados, e não simplesmente consistir na decodificação passiva e submissa de palavras e informações meramente textuais. Neste âmbito, Figueiredo (2003, p.37) reforça a necessidade de engajamento do leitor e define um leitor crítico como aquele que “não lê para si próprio

apenas, mas lê com propósitos de refletir e de agir, se for o caso, diferentemente, face às situações de seu cotidiano”.

Por outro lado, Figueiredo (2003) questiona o modo problemático como a leitura é desenvolvida nas aulas de LI, o que é percebido em seus estudos no desempenho de leitores universitários e os relaciona à própria formação docente insuficiente com relação ao ensino da leitura. Para tanto, a autora reforça a necessidade de se considerar aspectos sociais no processo de leitura no contexto educacional:

[...] a leitura crítica neste contexto, pode-se postular que a ideologia (nas suas mais diversas formas de expressão como, por exemplo, um texto em língua estrangeira) seja um ponto de partida útil para levantar questões relativas aos interesses sociais e políticos que subjazem muitas pressuposições legitimadas por professores e alunos. (FIGUEIREDO, 2003, p.11)

Deste modo, os aspectos sociais inerentes aos usos da linguagem feitos tanto por escritores quanto leitores enquanto participantes de uma prática social reproduzem “a sociedade em que vivemos com todas as suas potencialidades e desigualdades” (FIGUEIREDO, 2003, p.11). Nesse sentido, a autora afirma que a conscientização crítica da linguagem implica na reconstrução de práticas emancipatórias das ideologias e coações advindas de práticas sociais, retomando o conceito freireano de conscientização por meio da linguagem e, ainda, conferindo caráter político ao ensino e aprendizagem de línguas.

Para tanto, para se atingir a LC são necessários práticas de ensino que promovam o desenvolvimento de tal nível de leitura. Como discorrido ao longo desta seção, é fundamental dar espaço à interlocução, por meio da valorização de aspectos sociais no processo de leitura (FIGUEIREDO, 2003) e, ainda, desenvolver estratégias de leitura necessárias para a compreensão do texto em seu sentido global (KLEIMAN, 1989).

Assim, Francescon (2014) cita Figueiredo (2000) e propõe que o ensino de LC também pode ser realizado nas aulas de LE, uma vez que há a apropriação de aspectos culturais e conseqüentemente a formação crítica do aprendiz. Para tanto, Wallace (1992, p. 80) ao afirmar que a LC pode:

[...] ajudar os leitores em inglês como língua estrangeira a se sentirem mais confiantes em tomar posições mais assertivas contra o texto, encorajá-los a sentirem que eles têm opções na maneira em que eles escolhem ler os textos, e ajudá-los a se sentirem em uma relação mais igual com o escritor.

Corroborando esta visão, Herbele (2000) afirma que a LC oferece aos aprendizes a oportunidade de perceber os textos numa perspectiva crítica, social e histórica. Deste modo, eles podem compreender melhor a relação entre estruturas de ordem social e linguística e perceber valores e convenções sociais presentes no discurso. Esses aspectos são associados pela autora à formação dos aprendizes como cidadãos.

Para este propósito, o ensino de LE com base na LC deve englobar um conjunto de habilidades que alcancem um nível mais alto de compreensão e análise, que envolvem a “investigação de fontes, o reconhecimento do propósito do autor, a distinção entre opinião e fato, fazer inferências, formar julgamentos e detectar mecanismos de propaganda” (CERVETTI, PARDALES, DAMICO 2001, p. 02<sup>7</sup>). Para os autores, essas práticas se desenvolvem em sala de aula por meio do trabalho dos professores e, ainda, reforçam que podem acontecer desde o Ensino Fundamental.

Mediante os pressupostos apresentados nesta seção, é possível definir a leitura em si como um processo múltiplo, abrangendo desde o engajamento do aprendiz enquanto leitor e sujeito do discurso, além da relação entre modelos discursivos e de leitura e a mobilização de estratégias necessárias para a compreensão do texto em seu sentido global. A perspectiva crítica de leitura, por sua vez, é uma habilidade que evidencia o papel ativo do leitor, visando seu pensamento crítico e posicionamento diante do discurso, de modo a concretizar a relação leitor-texto de maneira igualmente crítica. Ainda, tal nível de leitura deve ser desenvolvido a partir da própria prática de leitura ao longo da Educação Básica.

Portanto, vejo a LC como um meio de se capacitar aprendizes a lerem de maneira ativa, passando por níveis de compreensão e leitura variados, igualmente importantes, mas que necessitam culminar num propósito maior: a formação crítica destes aprendizes. Ler é, sobretudo, uma ferramenta de acesso a universos de ordem pessoal, ou seja, carregados pelos próprios leitores: conhecimento prévio, experiências de vida, opiniões e concepções formuladas sob as lentes de cada leitor. E também, a universos presentes no texto: ideias do autor, ideologias, convenções, práticas sociais, novos conhecimentos. Desta maneira, o papel da LC e o porquê de ensiná-la em uma sala de aula de LI, diz respeito à educação linguística

---

<sup>7</sup> Trecho original: “These critical reading skills include investigating sources, recognizing an author’s purpose, distinguishing opinion and fact, making inferences, forming judgments, and detecting propaganda devices” (CERVETTI, PARDALES, DAMICO 2001, p. 02). (tradução nossa)

em ruptura com as metodologias de leitura vigentes nas escolas brasileiras (FRANCESCON, 2014) e, devidamente, formar leitores e até mesmo cidadãos críticos.

Nesse sentido, por se tratar de um estudo relacionado ao ensino e aprendizagem de LE na Educação Básica, serão apresentados na próxima seção alguns documentos que embasam as práticas de ensino vigentes neste contexto nas últimas décadas, no que tange, sobretudo, ao ensino da leitura nas aulas de LE.

## **1.2. ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Em um estudo sobre o ensino de LE na Educação Básica, Quevedo-Camargo e Silva (2017) apresentaram um panorama das reformas ocorridas no contexto educacional, desde o início de sua implantação nas escolas em 1855, com o propósito de acessibilidade a textos literários por meio das línguas ensinadas na época. Desde então, documentos e reformas aconteceram, alterando métodos e objetivos educacionais relacionados ao ensino de línguas no país, até se configurar no modo como as LEs são ensinadas hoje.

Em 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) determinou a obrigatoriedade da oferta de pelo menos uma língua estrangeira a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II e também no Ensino Médio nas escolas, o que de acordo com Abreu e Batista (2011, p.2),

[...] foi um marco na educação brasileira ao programar mudanças significativas quanto aos direcionamentos institucionais; aos objetivos de cada nível de formação escolar; ao enfatizar a formação da cidadania, do indivíduo crítico e da autonomia; bem como ao formalizar um currículo de base comum em nível nacional para a educação básica.

Mediante tais diretrizes, que retomaram o caráter formador da disciplina de LE, surgiram documentos complementares para sustentarem suas propostas educacionais, os quais serão analisados a seguir, e ainda, por este estudo se tratar do ensino-aprendizagem de LE por meio da habilidade leitora, os aspectos principais analisados nos documentos e suas reformulações tiveram como foco o desenvolvimento de tal habilidade.

### 1.2.1. DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nesta subseção, serão apresentados em ordem cronológica os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL,1998), os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (doravante PCNEM) (BRASIL, 2000), além das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (doravante OCEM) (BRASIL, 2006), visto que nos três documentos são revistas metodologias para o ensino de LE na Educação Básica, e ainda, se referem às habilidades a serem desenvolvidas e/ou apresentam sugestões didáticas para o ensino de leitura em LE, aspectos sustentadores deste estudo.

#### 1.2.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais

Iniciando esta subseção cronologicamente, os PCN de 1998, publicados a partir dos estudos e experiências de diversos educadores brasileiros, consistem nos resultados de discussões e debates com base na revisão de currículos que orientavam o desenvolvimento do trabalho com a educação do país na época. Com o objetivo de dar suporte ao projeto educativo das escolas regulares, tais parâmetros propuseram auxiliar educadores na “reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional” (BRASIL, 1998, p.5).

Por este viés, os PCN buscaram respeitar diversidades regionais no país, sugerindo referências comuns no que tange ao processo educacional. Para tanto, tendo em vista as demandas da sociedade vigente, relacionadas ao progresso científico e tecnológico, esta revisão curricular pretendeu criar condições de acesso a conhecimentos sociais necessários à cidadania nas escolas.

Considerando o momento educacional em que foram publicados, os PCN de 1998 propuseram restaurar o papel do ensino de LE na Educação Básica, partindo do pressuposto identitário do aprendiz, que, por meio de valores e da pluralidade advindos do conhecimento

de outras culturas, é capaz de conhecer a si mesmo e o mundo. Deste modo, o documento associa ao discurso a participação do aprendiz:

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).

Desta maneira, o domínio de uma habilidade comunicativa é fundamental para que o aprendiz possa, de fato, se engajar discursivamente na aula de LE. Embora haja quatro habilidades no ensino e aprendizagem de LE (compreensão escrita e oral e produção escrita e oral, assim referidas nos PCN) e que todas necessitam ser contempladas na educação formal, o documento apresenta como foco principal o desenvolvimento da habilidade leitora, aspecto fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Visto que a utilização de uma LE é feita com base em seu uso efetivo na sociedade, a leitura é apontada como o meio de se desenvolver o letramento do aprendiz, além de ser a exigência de exames formais. Conforme apresentado no próprio documento, “a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (BRASIL, 1998, p. 20).

Com relação à LE a ser adotada, o documento apresenta fatores para se optar por determinada língua, a saber: os históricos, os relativos às comunidades locais e os relativos à tradição. No que tange especificamente à LI, são apresentados fatores históricos que demonstram o papel hegemônico da cultura norte-americana, além de sua universalidade em contextos variados, como universidades e negócios.

Por outro lado, a proposta dos PCN tem como temas centrais a cidadania, a consciência crítica da linguagem e aspectos sociopolíticos na aprendizagem de LE, os quais são embasados pela natureza sociointeracional da linguagem e de seu aprendizado, uma vez que “o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado” (BRASIL, 1998, p. 27).

Deste modo, são definidos como cruciais ao ensino de leitura “a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico previamente definido para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social” (BRASIL, 1998, p.90). Para tanto, são apresentadas orientações didáticas para se trabalhar a habilidade leitora em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Quadro 1. Fases da leitura propostas pelos PCN

<b>Fase de leitura</b>	<b>Características</b>
<b>Pré-leitura</b>	Ativação de conhecimento prévio sobre o assunto a ser lido e com relação à organização textual, além da situação do texto quanto aos propósitos comunicativos.
<b>Leitura</b>	Projeção dos conhecimentos da fase anterior no conteúdo sistêmico do texto, por meio de estratégias de leitura.
<b>Pós-leitura</b>	Relação do aprendiz com as ideias propostas pelo autor do texto.

Fonte: (BRASIL, 1998, p. 91-94).

Mediante este Quadro, na pré-leitura, fase inicial do processo de leitura, há o levantamento de hipóteses a partir da estrutura e da situação textual, enquanto que na fase subsequente, o aprendiz faz inferências de significados e integra informações dentro do texto, traçando uma linha coesiva em busca de seu significado global. Já na pós-leitura, deve acontecer a reflexão a partir do texto. É importante enfatizar que nesta fase, a criticidade do aprendiz é evidenciada mais fortemente, porém, tal aspecto deve “perpassar toda a atividade de leitura” (BRASIL, 1998, p. 92).

#### 1.2.1.2. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Partindo dos pressupostos apresentados nos PCN, os PCNEM foram publicados em 2000 também com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e contemplaram o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica. Esses parâmetros se propõem a ressignificar a educação, de uma visão de acúmulo de informações para o

desenvolvimento de capacidades do aprendiz, mediante a contextualização, interdisciplinaridade e o desenvolvimento da própria capacidade de aprender.

Pautados nas mudanças ocorridas na sociedade com o avanço científico e tecnológico, os PCNEM defendem que a formação do aprendiz “deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000, p. 5). Deste modo, dentre as funções evidenciadas pelo Ensino Médio está “o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos” (BRASIL, 2000, p. 10), o que remete ao fato de que a formação do cidadão e o desenvolvimento de sua criticidade são comuns ao ensino de um modo geral, ou seja, ao longo de toda a Educação Básica.

No que tange ao ensino de línguas, o documento reforça o caráter prioritário da Língua Portuguesa e também faz menção ao domínio de uma LE como “forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações” (BRASIL, 2000, p.19). Mais adiante, a questão do contexto e da interação é ressaltada no texto dos PCNEM:

A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos. (BRASIL, 2000, p. 92)

Nesta ordem, nos objetivos das disciplinas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como referido no documento, surgem dois aspectos relevantes a este estudo, com relação a “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” e “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p. 95).

Embora não apresente orientações didáticas para nortear o trabalho docente e não explicitem habilidades específicas a serem desenvolvidas pela LE, como detalhado nos PCN (BRASIL, 1998), nesses trechos do PCNEM é evidenciada a preocupação com o desenvolvimento da criticidade de um aprendiz ativo e questionador, além da importância de se analisar aspectos adjacentes ao texto, os quais possibilitam um trabalho mais abrangente, no caso, com a leitura em LE. Em outras palavras, a habilidade leitora no ensino e na

aprendizagem de LE é associada às competências e habilidades propostas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, porém não é uma habilidade especificada ou detalhada no documento, o que confere aspecto contraditório com trechos do próprio documento que definem a leitura em LE como possibilidade de ampliação da participação do aprendiz em práticas de uso da linguagem e não somente o desenvolvimento de estratégias para se realizar o ato de ler em si.

#### 1.2.1.3. Orientações Curriculares para o Ensino Médio

Seguindo a cronologia, em 2006 são publicadas as OCEM, advindas de discussões entre equipes técnicas dos Sistemas Educacionais Estaduais, bem como alunos, professores e representantes da academia, com o objetivo de “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5). Apresentadas como um instrumento para a melhoria do ensino e aprendizagem, essas orientações, que também contemplam as séries finais da Educação Básica referentes ao Ensino Médio, visam contribuir com a preparação do aprendiz para o ensino superior.

Neste documento, é questionado o ‘fracasso’ do ensino de LE nas escolas regulares e sua eficácia é associada aos institutos de idiomas, o que é representado nas pesquisas de Paiva (2005), como uma falta de clareza com relação aos objetivos do ensino e da aprendizagem da LE na Educação Básica. Deste modo, o documento associa a estes problemas o fato de o ensino de línguas estar muitas vezes voltado ao conteúdo em si e não propriamente à formação integral dos aprendizes.

Neste âmbito, o documento considera a importância do ensino de conteúdos de LE, mas reforça o aspecto da cidadania como fundamental na formação do aprendiz, não somente em LE, mas igualmente nas demais disciplinas. Para tanto, algumas contribuições da aprendizagem linguística são listadas, como: compreender a heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica presente no uso da linguagem e, assim, perceber as variadas maneiras de se expressar e interagir por meio da linguagem, além de desenvolver a sensibilidade linguística e a confiança do aprendiz para utilizar a linguagem em ambientes diversos.

Tais aspectos expandem a visão do ensino de LE como capacitação linguística, reforçando que o “valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92). Para tanto, é proposto o exercício da leitura com base nas fases já referidas nos PCN de 1998, anteriores às OCEM, e ainda, nas teorias sobre o letramento do aprendiz, além da compreensão geral e detalhada de informações, a construção de sentidos por meio de informações extratextuais que deveriam contribuir para reflexões acerca do papel do aprendiz em sociedade e, assim, promover sua cidadania.

No que tange à habilidade leitora, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente na área de Literatura, o ensino da leitura literária é abordado com vistas à formação de um leitor crítico e motivado a esta modalidade. Embora o documento apresente um enfoque específico para conhecimentos da Língua Espanhola e não da LI, as LE são abordadas de modo amplo, e entre os conceitos apresentados, são mencionadas orientações pedagógicas para o desenvolvimento da leitura, comunicação oral e prática escrita.

As OCEM evidenciam a necessidade de mudanças nas perspectivas metodológicas para o ensino de leitura em LE, destacando que essa habilidade deve ser trabalhada em torno de teorias sobre letramento e multiletramento. Deste modo, o ensino de leitura poderá “contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 113).

Nesta ordem, o documento exemplifica o trabalho com a LC e o letramento por meio da apresentação de atividades de leitura, defendendo a relevância das duas práticas, uma vez que ambas contribuem para o processo de formação do leitor-cidadão, embora em níveis diferentes. Para fins analíticos do presente estudo, o quadro a seguir reproduz uma atividade de LC proposta nas OCEM.

Quadro 2. Atividade de Leitura Crítica apresentada nas OCEM (2006).

Atividade A

Uma professora leva um anúncio publicitário sobre o Dia das Mães extraído de uma revista.

Pede aos alunos que o leiam e respondam a perguntas, tais como:

- a. A quem se dirige?
- b. O anúncio atende a que necessidade ou desejo (saúde, popularidade, conforto, segurança)?
- c. Que argumentos não estão sustentados?

- d. Que recursos gráficos são utilizados para realçar certas informações no texto?
- e. Como o custo do objeto anunciado se apresenta minimizado ou disfarçado?
- f. Por que o anúncio utiliza depoimentos de pessoas?
- g. Que palavras ou ideias são utilizadas para criar uma impressão específica ou particular?

Fonte: Brasil (2006, p. 114).

Nesta atividade é possível perceber que o processo de leitura tem como objetivo “desenvolver a compreensão de texto e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento da leitura crítica” (BRASIL, 2006, p. 115), por meio de questionamentos que permitem ao aprendiz investigar, criticar e analisar a credibilidade do texto, no caso, de um anúncio publicitário, e deste modo, desenvolver o senso crítico do aprendiz. No entanto, o letramento crítico funciona como uma expansão da LC, por tratar a linguagem como prática sociocultural, modo pelo qual as escolas vêm trabalhando a leitura:

[...] continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos lingüístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos) (BRASIL, 2006, p. 116).

Outra questão levantada pelo referido documento é o papel do ensino de LE na sociedade globalizada, visto educacionalmente como meio de acesso a informações e necessário às demandas do mercado de trabalho e valores da sociedade moderna. Partindo de uma perspectiva de inclusão social e digital, o ensino de LE, com base em aspectos tanto lingüísticos quanto sócio-histórico-culturais, pode promover a participação do aprendiz como usuário ativo da linguagem, receptor e produtor da comunicação, deste modo, reforçando os conceitos de letramento e multiletramento, diretamente relacionados aos modos culturais de uso da linguagem no documento, os quais são propostos no ensino de LE na Educação Básica.

Nesta ordem, letramento e inclusão aliados permitem compreender os seguintes aspectos:

- 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola;
- 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola;
- 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa

de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (BRASIL, 2006, p. 97-98).

Partindo dos pressupostos levantados nos três documentos apresentados nesta seção, é evidenciada a importância da formação do aprendiz enquanto cidadão no que tange ao desenvolvimento de sua criticidade, bem como de habilidades que permitam sua inserção, não meramente em contexto escolar, mas na sociedade. Além disso, com as mudanças sociais ocorridas ao longo dos anos, desde a publicação dos PCN em 1998 até as OCEM em 2006, o papel do ensino de LE passou a ser o desenvolvimento de um leitor crítico-cidadão, capaz de compreender representações textuais e de assumir posições com relação a ideologias, valores, discursos e visões de mundo presentes no que lê.

Nesse sentido, o ensino de leitura não se relaciona estritamente ao fato de se ensinar uma habilidade em LE, mas ao processo de se aprender a ler criticamente, por meio da valorização de aspectos sociais da leitura e do desenvolvimento de estratégias para que o sentido de um texto seja compreendido em nível global, conforme já mencionado na subseção 1.1.3.

Por este viés, os documentos mencionados nesta seção, sobretudo, o modelo de atividade de leitura proposto nas OCEM (BRASIL, 2006) e as etapas de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura) apresentadas nos PCN (BRASIL, 1998), nortearam a elaboração dos planos de aula elaborados em prol desta pesquisa, no que tange à elaboração das questões referentes à perspectiva crítica de leitura e à organização das atividades com os gêneros e recursos didáticos respectivamente. Ainda, este estudo de caso foi desenvolvido com vistas ao desenvolvimento da LC em sala de aula na Educação Básica, fato que se relaciona diretamente aos pressupostos de formação e educação linguística apresentados nos documentos e que corroboram os seus objetivos.

### **1.3. PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Nesta seção, apresento algumas pesquisas realizadas entre 2014 e 2018 relacionadas ao ensino e à aprendizagem de leitura em LE em fontes *online* de publicações nacionais e internacionais. Para selecionar os trabalhos pertinentes ao escopo deste trabalho, foram respeitados os critérios de refinamento de buscas disponíveis de acordo com cada um dos *websites* visitados, sendo um total de dois: um nacional e outro internacional.

Nas subseções a seguir são detalhados os critérios utilizados em cada uma das páginas *online*, como palavras-chave, áreas de pesquisa, temas, bem como o período de publicação disponível com relação à relevância ao tema da pesquisa: ensino de leitura em LE pelo viés crítico. Em seguida, serão apresentados quadros sintetizando o enfoque das publicações encontradas e então, um breve detalhamento condizente com as premissas desta pesquisa.

### 1.3.1. PESQUISAS NO CENÁRIO NACIONAL

Com vistas a mapear pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos, sobre o ensino de leitura em LE no cenário brasileiro, realizei uma busca no Banco de Teses da CAPES<sup>8</sup>. Para tanto, selecionei descritores como palavras-chave e período de publicação, entre outras especificidades de acordo com a organização das opções de pesquisa ofertadas pelo *website*. Sob as palavras-chave *Leitura Crítica, Língua Inglesa e Educação Básica*, encontrei 87 trabalhos, dos quais 46 eram dissertações e 41 teses, todas coincidentemente desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no período de 2015 e 2016<sup>9</sup>. Ainda, para chegar a este número de publicações, selecionei os seguintes descritores: (1) Grande Área do Conhecimento: Linguística, Letras e Artes; (2) Área do Conhecimento: Linguística Aplicada; (3) Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Dos 87 trabalhos selecionados, mediante a leitura prévia de seus resumos, foi possível relacioná-los aos seguintes enfoques:

Quadro 3. Enfoques encontrados nos trabalhos publicados no banco da Capes 2015-2016.

Enfoque da pesquisa	Número de publicações
---------------------	-----------------------

<sup>8</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>9</sup> Embora a intenção de busca no banco da Capes tenha sido os últimos cinco anos, os trabalhos que se enquadraram nos descritores de busca da pesquisa dataram somente entre 2015 e 2016.

	encontradas
1. Metodologias no ensino de Línguas	5
2. Formação de professores	17
3. Tecnologias no ensino	4
4. Crenças	1
5. Inglês para fins específicos	1
6. Fenômenos de aquisição linguística	5
7. Linguística Sistêmico-Funcional	9
8. Música no ensino de LE	1
9. Elaboração e análise de materiais didáticos	4
10. Ensino de Língua Materna	4
11. Educação inclusiva	6
12. Representação da educação pela mídia	4
13. Educação Infantil	3
14. Análise Crítica do Discurso	4
15. Processo de Leitura	2
16. Perspectivas e reflexões docentes	3
17. Ensino da habilidade escrita	7
18. Ensino à Distância	3
19. Tradução	2
20. Projeto Político Pedagógico	1
Total de publicações	87

Fonte: A autora.

Dentre estes trabalhos, a maior parte tratou de aspectos referentes ao ensino-aprendizagem de línguas, predominantemente de LM. Primeiramente, ao elenca-los por temas, os que apresentaram maior número de pesquisas desenvolvidas no período de 2015-2016 foram referentes à formação de professores, à linguística sistêmico funcional, ao ensino da habilidade escrita, à educação inclusiva e a metodologias no ensino de línguas. Com relação ao ensino de leitura, o desenvolvimento de estratégias e competências teve destaque nas pesquisas que consistiram em estudos de caso na Educação Básica e desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas visando ao desenvolvimento desta habilidade. No que tange aos gêneros discursivos, de modo geral foram apontados como mediadores do processo de ensino-aprendizagem em publicações cujos enfoques se relacionaram predominantemente à Análise Crítica do Discurso, além de trabalhos sobre materiais didáticos, ensino de escrita e o ensino de gêneros do discurso específicos, como música e uso de tecnologias na educação.

Nesta ordem, quatro dissertações (RIBEIRO, 2015; BERALDO, 2015; GENEROSO, 2016; REGINALDO, 2016) e duas teses (ALMEIDA, 2015; COSTA, 2016) abordaram o ensino de línguas na Educação Básica e trataram do tema do presente trabalho.

Na tese de Almeida (2015), a autora observou o uso de textos multimodais em aulas de LI no Ensino Médio de uma escola estadual, com o intuito de compreender como a

interação entre os participantes na construção do conhecimento afeta a aquisição linguística. Tomando como base a Teoria da Atividade<sup>10</sup>, a qual consiste em um conjunto de atividades orientadas para um objeto idealizado dentro de uma comunidade de interesses, a pesquisadora analisou duas unidades didáticas gravadas em sua prática por meio da abordagem comunicativa, revelando aspectos positivos da relação crítico-colaborativa entre os participantes.

Além de ressignificar o papel dos alunos e professor, em questões como saber ouvir e respeitar o outro e questionar a partir do conteúdo trabalhado conjuntamente, este estudo teve enfoque no conceito de texto e nos recursos tanto verbais quanto visuais utilizados para a interpretação, vistos como veiculadores de significados (KRESS & VAN LEWEEN, 1996 apud ALMEIDA, 2015) e favorecedores da interação do leitor com o texto.

Ainda sobre transformações no contexto de sala de aula de línguas, em sua dissertação, Ribeiro (2015) analisou, em sua prática no ensino de Língua Materna no Ensino Fundamental II, relações de interação a partir do gênero discursivo ‘currículo’. Envolvendo a leitura e escrita deste gênero, por meio de sequência didática, a pesquisadora percebeu construções sociais e coletivas que contribuiriam para a produção de sentido e significado, além de um processo de construção de uma reflexão crítica na aula de LM, onde os questionamentos dos aprendizes tiveram papel fundamental.

Neste âmbito, este trabalho dialoga com os trabalhos de Almeida (2015) e Ribeiro (2015) uma vez que ambas as pesquisadoras investigaram sua própria prática em contextos escolares na Educação Básica, sendo Ensino Médio e Fundamental II, respectivamente, além de evidenciarem a importância da interação entre os participantes de suas pesquisas para mudanças nas práticas vigentes.

Por este viés, ao questionar o modelo de ensino vigente, Beraldo (2015) desenvolveu um estudo com alunos do Ensino Fundamental I, com enfoque na formação crítico-reflexiva dos aprendizes em sua realidade. A partir da elaboração de uma proposta didática contemplando a multiculturalidade, a autora enfatizou a importância do conhecimento prévio

---

<sup>10</sup> Conforme definido pela autora, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) “entende o sujeito como um ser individual, mas também sociocultural, que interage, dialeticamente com o meio e com os outros sujeitos por meio de instrumentos (artefatos culturais), e busca, como saliente Engeström, transformar o contexto no qual está inserido em um determinado momento histórico, ao mesmo tempo em que é afetado por ele, considerando e transformando tanto seu passado como construindo seu futuro” (ALMEIDA, 2015, p. 11-12). Para tanto, a autora toma como base Engeström (2007), com base na seguinte referência: ENGESTRÖM, Y. **Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration.** *Mind, culture, and activity*, v. 14, n. 1-2, p. 23-39, 2007.

para a transformação de saberes cotidianos ao nível científico, por meio de uma abordagem de diálogos, leituras e discussões, que permita a articulação entre interação e saberes na construção do conhecimento. Esta relação se faz presente neste estudo, uma vez que para uma proposta de LC no evento de ensino-aprendizagem em questão, o conhecimento prévio dos aprendizes é aspecto fundamental para a abrangência das perspectivas de leitura esperadas.

No que tange aos materiais para o ensino de línguas e partindo da proficiência leitora em exames nacionais de alunos do ensino médio de Língua Portuguesa, Costa (2016) realizou uma análise documental de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, com base na teoria dialógica bakhtiniana, analisando a relação entre a materialidade verbal e visual e a formação de leitores. Embora o presente estudo não tenha como enfoque os gêneros discursivos, mas utilize alguns deles como material de leitura nas atividades de LC, na tese da autora há um exemplo de proposta de leitura via gênero ‘anúncio publicitário’, no qual a criticidade dos alunos é o objetivo central. Deste modo, o trabalho com atividades de leitura, por meio de questionamentos, são pontos convergentes entre os dois trabalhos.

Corroborando a visão de leitura como (re)construção de significados apresentada nos referenciais deste trabalho, a dissertação de Generoso (2016) aborda o impacto do ciclo multimodal complexo da leitura em Língua Francesa na aprendizagem dos participantes. Por meio de uma perspectiva cíclica de ensino, a autora discorre sobre a complexidade do conhecimento e sua relação com a cognição, conduzindo seus estudos à leitura e ao letramento, com base na complexidade exigida pela leitura. Deste modo, associar o texto à realidade social auxilia na compreensão de textos multimodais, ou “textos com modos específicos de dizer” que “variam conforme o tempo, as culturas e lugares específicos dos enunciados” (GENEROSO, 2016, p. 35) e, para os propósitos deste estudo, pode permitir a construção de conhecimento no contexto escolar.

Para tanto, Reginaldo (2016) reforça o papel político do professor desenvolvido em sala de aula e a necessidade de alinhamento de sua prática pedagógica às questões contemporâneas relevantes à vida do aprendiz para promover cidadania e empoderamento, além de sua participação ativa e crítica. Em sua dissertação, também realizada na Educação Básica, a autora reforça o papel fundamental dos materiais didáticos na produção de conhecimento do aprendiz, reconhecendo fontes variadas de materiais adotadas pelo próprio

professor e não necessariamente um único livro didático (RAMOS, 2009, apud REGINALDO, 2016).

Neste âmbito, a autora discorre sobre a consciência crítica na elaboração destes materiais e, apoiada em Tomilson e Musuhara (2013), aponta que o desenvolvimento crítico do aprendiz se dá por meio de materiais que abordem textos controversos, que promovem engajamento afetivo e cognitivo e estimulam a voz do aprendiz em opiniões a partir dos sentidos e significados deste texto. Assim, o material didático é visto como mediador do ensino-aprendizagem de línguas “que pode servir como referência para problematizar noções de senso comum e questionar estereótipos” (REGINALDO, 2016, p. 43).

Mediante os estudos de Almeida (2015), Ribeiro (2015), Beraldo (2015), Costa (2016) Generoso (2016) e Reginaldo (2016), brevemente apresentados de acordo com o enfoque e a relação estabelecida com este estudo, concluo que investigações em contextos escolares na Educação Básica relacionados à leitura e à formação crítica de leitores representou um pequeno número de trabalhos nacionais, e que ainda, o trabalho com gêneros discursivos se fez presente nesses estudos como mediadores dos eventos educacionais em foco. No que tange ao desenvolvimento da criticidade dos aprendizes, as autoras Almeida (2015), Ribeiro (2015), Beraldo (2015) e Costa (2015) apontaram melhoras no desenvolvimento crítico-reflexivo e postura dos alunos mediante as atividades propostas, sobretudo no que tange à aquisição de LI (REGINALDO, 2016) e ainda, sugeriram a necessidade de ampliar estudos visando melhoras no ensino de LE no Brasil (GENEROSO, 2016).

Na subseção seguinte, apresentamos detalhadamente as pesquisas encontradas em cenário internacional.

### 1.3.2. PESQUISAS NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Conforme foi desenvolvida a busca de pesquisas nacionais, seguindo especificidades descritivas ofertadas no *website* consultado, as pesquisas internacionais se referem aos trabalhos publicados nos últimos cinco anos relacionados ao ensino de leitura em LE sob o viés crítico na plataforma *online* ERIC<sup>11</sup>, a qual, além de teses e dissertações, também publica

---

<sup>11</sup> *Education Resources Information Center.*

artigos. Por meio das palavras-chave *Critical Reading, Teaching and Learning e Language*, a busca totalizou em 61 trabalhos entre os anos de 2014 e 2018<sup>12</sup>, conforme organizado no quadro a seguir.

Quadro 4. Enfoques encontrados nos trabalhos publicados na plataforma ERIC (2014-2018)

Enfoque da pesquisa	Número de publicações encontradas
1. Letramento Crítico	6
2. Pensamento Crítico	9
3. Dificuldades de aprendizagem	3
4. Tecnologias	5
5. Perspectivas e estratégias de ensino	12
6. Estratégias de leitura	6
7. Estratégias de aprendizagem	2
8. Literatura	2
9. Formação de professores	4
10. Programas de ensino	2
11. Ensino de escrita	6
12. Papel do professor (leitura e letramento)	4
Total de publicações	61

Fonte: A autora.

De modo geral, os maiores enfoques recebidos nas pesquisas foram as perspectivas e estratégias de ensino, o pensamento crítico e em seguida, o letramento crítico, as estratégias de leitura e o ensino de escrita respectivamente. A partir da leitura prévia dos resumos destes trabalhos foi possível perceber que, embora um grande número de trabalhos encontrados envolveu o termo ‘crítico’, o ensino-aprendizagem de LC em LE na Educação Básica não caracterizou o aspecto central desses estudos. Por se tratarem de trabalhos relacionados à formação docente, dialogaram com a presente pesquisa quatro trabalhos, cujos temas foram o desenvolvimento da LC de professores em formação, a compreensão leitora e estratégias de leitura sob o viés crítico. Ainda, tais publicações apresentaram uma preocupação com a formação crítica de professores de LE e/ou literatura, citando autores como Brookfield (1987), Wallace (1992) e Lewis (2000).

Com relação à formação docente, Balikçi e Daloglu (2016) analisaram o discurso crítico de 27 alunos do primeiro ano do curso de formação de professores de LI em formação na Turquia, com o intuito de observar suas reações a textos lidos em diários de leitura em LI. Para tanto, tomaram como base a consideração de Wallace (1992) sobre a marginalização do

<sup>12</sup> Embora a intenção de busca na plataforma Eric tenha sido os últimos cinco anos, os trabalhos que se enquadraram nos descritores de busca da pesquisa dataram somente entre 2014 e 2018.

leitor de LE, uma vez que sua interação com o texto se dá para aprender a língua em si e não por desafiar as ideias do autor.

Ao definir a LC como um processo analítico de avaliação textual visto sob a perspectiva de empoderamento, as autoras observaram que os participantes apresentaram pensamento crítico, embora não tivessem tanto sucesso na LC em si e, ainda, apontaram a necessidade de um foco maior na LC durante a formação de professores.

Sob um viés mais especificamente linguístico, os estudos de Tabrizi (2016) sobre o aprendizado de aspecto linguístico (*collocations*) por aprendizes de LI iranianos, as estratégias de LC como releitura, questionamento e anotação foram apontadas como principais e positivas na aquisição linguística. De acordo com Lewis (2000, apud TABRIZI, 2016), a LC faz com que o texto seja relido e conseqüentemente valores, informações, asserções e usos linguísticos sejam compreendidos.

Ainda, em meio a várias teorias sobre LC, o autor menciona os aspectos levantados no site da universidade de Salisbury (2013): pré-leitura; contextualização, questionamento do conteúdo, reflexão sobre valores e crenças, resumo dos pontos mais importantes, avaliação de argumentos e comparação com outras leituras. Tais aspectos podem influenciar positivamente na aquisição de domínio linguístico, conforme apresentado no estudo.

Al Rasheed (2014), por sua vez, pesquisou a relação entre atividades de pré-leitura e a compreensão textual significativa e, embora não tenha percebido mudanças significativas entre a utilização ou não de tal estratégia de leitura, constatou que essas garantem uma maior motivação dos aprendizes a desenvolver a leitura, além de serem positivas na ativação do conhecimento prévio sobre o texto. A autora pondera que o uso da pré-leitura ativa a organização de esquemas e o conhecimento prévio dos aprendizes, sendo mais bem definida como “uma introdução de um resumo que ecoa o conteúdo do texto, sobre a qual tanto professores quanto aprendizes questionam, postulam respostas e acima de tudo, fazem inferências antes mesmo da leitura começar” (AL RASHEED, 2014, p. 84)<sup>13</sup>.

Nesta ordem, com relação aos níveis de leitura, após levantamento bibliográfico envolvendo LC, Nasrollahi, Krishnasamy, & Noor (2015) apresentaram uma lista com base em Kuta (2008) e Tovani (2000), contendo 10 estratégias para se atingir este nível de leitura: anotações, previsões, *Skimming* e *Scanning*, contraposição de fatos e opiniões, formulação de

---

<sup>13</sup> Texto original “The pre-questioning strategy is best defined as an introduction of a summary that echoes the text content, about which both the teacher and students start asking some questions, guessing answers, and—above all—drawing some inferences before reading begins” (AL RASHEED, 2014, p.84). (tradução nossa)

conclusões, resumo da ideia central, paráfrases, síntese por meio de outros textos e questionamentos ao longo da leitura. Diante das estratégias listadas pelos autores, é possível perceber o caráter ativo da LC, uma vez que mobiliza no leitor uma série de ações para a compreensão textual. Para os autores, essas estratégias aprimoram as habilidades de LC do aprendiz, além de levá-los à compreensão real do texto e de como pensar mediante o que lê.

A partir dos trabalhos de Al Rasheed (2014), Nasrollahi, Krishnasamy, & Noor (2015), Balikçi e Daloglu (2016) e Tabrizi (2016) encontrados na plataforma ERIC, constatamos que o enfoque das pesquisas em base internacional com relação ao ensino de leitura e LC recaem sobre a formação docente e desenvolvimento de estratégias de leitura por alunos de LE e, para tanto, apresentam aportes teóricos mais voltados a estratégias de aprendizagem e/ou para o desenvolvimento de LC.

Tendo em vista os aspectos levantados por meio das pesquisas realizadas no cenário nacional e internacional, com delimitação às buscas realizadas, percebi que há estudos variados envolvendo o ensino de leitura em diferentes aspectos nos últimos anos. De modo geral, nas pesquisas nacionais o contexto escolar e a Educação Básica configuraram a maior parte dos estudos sobre investigações de práticas pedagógicas, com vistas a melhorias no ensino de LE. Por outro lado em estudos internacionais, as abordagens se relacionaram mais a estratégias de leitura e propostas para sua implementação em contexto de ensino e também formação docente, e obtiveram como resultado evidências sobre a eficiência ou não de práticas utilizadas no processo de leitura com relação ao desenvolvimento do nível crítico.

Partindo dos pressupostos apresentados neste capítulo, o presente trabalho configura-se como um Estudo de Caso com enfoque no ensino de LC em LI na Educação Básica, desenvolvido a partir desses referenciais teóricos. No capítulo seguinte, apresento de maneira detalhada o desenvolvimento dessa pesquisa.

## **2. METODOLOGIA**

Tomando como base o ensino e a aprendizagem de leitura em LE com foco na LC de gêneros discursivos diversos em LI, a presente pesquisa educacional realizada em sala de aula do Ensino Fundamental II, tem como objetivo investigar o processo de leitura desenvolvido por alunos de 9º ano de um colégio particular do norte do Paraná, no que tange ao desenvolvimento ou não da consciência crítica da linguagem.

Para tanto, é analisada a relação entre os temas abordados nos gêneros discursivos lidos pelos alunos e sua capacidade de desenvolver a consciência crítica mediante esses assuntos. Também são observados argumentos provenientes da interpretação do próprio texto e o tipo de discurso produzido pelos alunos mediante o processo de leitura.

Deste modo, neste capítulo será apresentada a natureza da pesquisa e sua base epistemológica, seus aspectos metodológicos, considerando o contexto da pesquisa, a elaboração do material didático para a geração dos dados, os envolvidos neste estudo e os diários reflexivos. Ainda, serão abordadas as preocupações éticas no processo de desenvolvimento desta pesquisa.

### **2.1. EPISTEMOLOGIA, NATUREZA E METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e consiste em um Estudo de Caso. Primeiramente, não se trata de uma pesquisa quantitativa, relacionada ao paradigma positivista oriundo das Ciências Exatas, o qual predominou por décadas também nas ciências humanas, no qual a pesquisa “tem de ser precisa, de aplicação universal e passível de reprodução através do método precisamente descrito” e, ainda, o produto “tem de ser uma teoria alcançada por dedução” (REIS, 2006, p. 103).

Ao contrário, este estudo se relaciona ao paradigma pós-positivista, emergido na primeira metade do século XX. Esse novo paradigma, então, passou a associar às Ciências Sociais ao contexto sócio histórico, bem como aos significados das práticas sociais vigentes. Conforme explicitado por Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), na pesquisa qualitativa, “o

pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo e o percebem, ou seja, como o interpretam”.

Portanto, “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Nesta ordem, neste estudo serão investigadas as práticas de leitura em LI na sala de aula da professora-pesquisadora, mais especificamente voltadas ao processo de aprendizagem de leitura, com o intuito de registrar sistematicamente os eventos relacionados a este processo com base na interpretação das ações ocorridas naquele ambiente e nos significados construídos pelos sujeitos.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Creswell (2007) pondera quatro aspectos relacionados ao trabalho do pesquisador: (a) extenso compromisso de tempo com o campo de pesquisa; (b) redução de grandes quantidades de dados a poucos temas ou categorias; (c) necessidade de mostrar perspectivas múltiplas em seus escritos; e (d) participação numa pesquisa sem procedimentos específicos, em constante evolução e desenvolvimento. Todos esses aspectos cabem ao pesquisador que não tem a intenção de medir ou analisar um problema estatisticamente.

Nesse sentido, afirmar que esta pesquisa se enquadra no paradigma pós-positivista, de natureza qualitativa, não exprime simplesmente uma preferência a um paradigma em detrimento do outro, ou como afirmou Creswell (2007, p. 40-41), o paradigma qualitativo “não deve ser visto como um simples substituto para estudos ‘estatísticos’ ou quantitativos”<sup>14</sup>. Tal opção corrobora as expectativas deste estudo no que tange à interpretação dos seus fenômenos e resultados, conforme estabelecido por Reis (2006, p. 104).

O conhecimento não tem a pretensão positivista de ser normativo, porque é interpretativo, necessariamente inacabado, aberto a novas interpretações. A coleta de dados se dá no contexto natural e requer instrumentos que capturem o ponto de vista dos atores sociais [...] A teoria emerge nos dados e com eles se fortalece, pela busca de significados e propósitos daqueles que são sua fonte.

Por este viés, realizar uma pesquisa em sala de aula implica no envolvimento de indivíduos diretamente relacionados a essa prática e ocupar-se de questões delas oriundas, com vistas a melhorias na compreensão. Partindo do pressuposto de que o objeto de pesquisa

---

<sup>14</sup> “[...] it should not be viewed as an easy substitute for a ‘statistical’ or quantitative study” (CRESWEEL, 2007, p. 40-41). (tradução nossa)

é elaborado a partir das interações sociais entre os sujeitos e seus significados são igualmente construídos, a abordagem epistemológica interpretativista busca compreender o mundo a partir do ponto de vista de quem o vivencia, ou seja, a interpretação vem a ser uma construção do pesquisador mediante do evento estudado (SCHWANDT, 2006).

Nesta ordem, o Estudo de Caso é um meio de se realizar um enfoque em uma situação particular ou uma sequência de eventos em um ambiente delimitado, por meio de uma coleta aprofundada e detalhada de dados envolvendo múltiplas fontes de informações (CRESWELL, 2007). Nesse sentido, Ludke e André (2013, p. 18-20) listam as principais características de um Estudo de Caso: 1) visam à descoberta no contexto de realização de um evento; 2) enfatizam a “interpretação em contexto”; 3) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usam uma variedade de fontes de informação; 5) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, da experiência dos sujeitos; 6) representam diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação; e 7) apresentam linguagem e formas mais acessíveis do que outros relatórios de pesquisa. As autoras ainda atribuem ao Estudo de Caso um caráter de singularidade, ao passo que o objeto estudado é tomado como único e pertencente a uma realidade multidimensional, sendo fundamental a determinação de um recorte para se atingir os propósitos deste estudo.

Por se tratar de um evento relacionado ao ensino-aprendizagem de LI inserido no contexto da Educação Básica e envolvendo pessoas e suas experiências, a presente pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso no qual são retratadas informações relacionadas ao processo de desenvolvimento do próprio evento, bem como às relações entre os envolvidos. A realidade descrita é a sala de aula na qual a professora-pesquisadora, ao longo do ano letivo de 2017, desenvolveu a proposta de pesquisa descrita mais detalhadamente adiante.

## **2.2. CONTEXTO DA PESQUISA**

Por comporem o ambiente de pesquisa ou a realidade multidimensional (LUDKE & ANDRÉ, 2013) da pesquisa, os aspectos contextuais serão descritos separadamente.

### 2.2.1. ESCOLA

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio particular de uma cidade do Norte do Paraná, o qual oferta a disciplina de LI para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. O corpo docente da disciplina é composto por três professores de LI, sendo um para cada etapa de ensino. Também é ofertada a Língua Espanhola para o Ensino Fundamental II, sendo a carga-horária da disciplina de LI distribuída em duas aulas semanais, enquanto a Língua Espanhola, somente em uma aula semanal.

Este contexto foi escolhido visando a analisar práticas de ensino de leitura em LI desenvolvidas pela professora-pesquisadora, responsável pela mediação das atividades de LC. Como atuante no Ensino Fundamental II, de 6º a 9º ano neste colégio, com duas turmas em cada ano, os participantes da pesquisa são alunos de uma das turmas de 9º ano. A escolha por essa série e turma ocorreu por possuírem conhecimento de gêneros discursivos variados e por estarem concluindo o Ensino Fundamental II, já desenvolveram por um tempo maior atividades de leitura nos anos anteriores desta etapa do ensino. A turma escolhida era inicialmente composta por 30 alunos, finalizando com 29, pois uma aluna deixou o colégio ao longo do ano letivo de 2017.

Nesta ordem, para iniciar o processo de pesquisa, a primeira ação foi a elaboração de um Termo de Autorização para a realização da pesquisa e coleta de dados ao diretor da instituição (Apêndice A), o qual foi impresso e entregue em duas vias, juntamente de duas vias de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis dos alunos (Apêndice B), uma vez que a coleta de dados seria realizada com menores de idade. Como não foi possível o contato pessoal com o diretor, um e-mail explicativo foi enviado, solicitando a permissão para a pesquisa e a assinatura das vias dos documentos impressos.

Após a permissão do diretor, os alunos foram apresentados à pesquisa em sala de aula e puderam manusear o TCLE durante uma leitura, seguida de explicação e esclarecimento de dúvidas com a professora-pesquisadora, sendo-lhes solicitado que levassem o documento para casa visando à informação e autorização dos seus responsáveis. Foi estabelecido o prazo de três dias para que, aqueles que aceitassem participar da pesquisa, pudessem trazer o documento assinado.

A partir das assinaturas, 14 alunos foram autorizados pelos responsáveis a participarem da pesquisa. No entanto, por se tratar de um recorte da prática docente, as atividades foram desenvolvidas juntamente com todos os alunos presentes em sala, sendo recolhido todo o material realizado pela turma. Porém, somente os 14 alunos autorizados tiveram as atividades arquivadas com o intuito de análise posterior. Ainda, para que o processo de leitura fosse analisado ao longo de seu desenvolvimento, foi estabelecida a condição de que somente alunos presentes na realização de todas as etapas das atividades teriam as questões analisadas, totalizando, por fim, seis participantes nesta pesquisa.

Nesta ordem, as atividades realizadas pelos seis alunos, que estiveram de acordo com as condições de participação descritas, foram utilizadas como *corpus* de análise desse Estudo de Caso.

### 2.2.2. GERAÇÃO DE DADOS

Este estudo toma como base a análise da linguagem escrita produzida a partir de atividades de leitura em LI por alunos do Ensino Fundamental II, com o objetivo geral de investigar níveis de leitura desenvolvidos pelos alunos ao realizarem atividades com vistas à criticidade. O trabalho pretende responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que perspectivass de leitura são identificados nas atividades desenvolvidas pelos alunos?
2. Como os alunos reagem a atividades de leitura voltadas ao desenvolvimento da consciência crítica da linguagem?

A partir dessas duas perguntas, com intuito de delinear a interpretação dos dados obtidos por meio das atividades realizadas pelos alunos, a análise interpretativa foi desenvolvida mediante o auxílio de diários reflexivos (Apêndice G) elaborados pela professora-pesquisadora ao longo da aplicação dos planos de aula. Estes diários servem como suporte para a interpretação dos resultados a partir de expectativas e avaliações do processo de leitura, bem como da autoanálise da pesquisadora em sua postura como mediadora das

atividades propostas. Dessa forma, os diários serviram para que a professora-pesquisadora, com base nas reações dos alunos aos planos de aula, comparadas às suas expectativas iniciais e finais, pudesse tecer possíveis ajustes às atividades elaboradas.

Deste modo, a análise dos dados gerados toma como base a linguagem escrita expressa nas atividades de leitura desenvolvidas pelos alunos na etapa de *post-reading*. É importante lembrar que a criticidade é explorada ao longo de todo o processo de leitura proposta em cada plano de aula, porém esta etapa caracteriza o momento no qual há a concretização das discussões advindas do conteúdo temático central trabalhado, sendo composta por questões respondidas individualmente após todo o processo de leitura.

Para mapear as respostas e estabelecer uma relação entre a linguagem e o nível de leitura alcançado pelos alunos, foram utilizados as quatro perspectivas de leitura apresentadas e detalhadas no referencial teórico deste trabalho, a saber: perspectiva textual, perspectiva do leitor, perspectiva interacional e leitura crítica (DAWSON, 1968; FREIRE, 1970/1989; KLEIMAN, 1989/1998/2002; BUSNARDO e BRAGA, 2000; MEUER, 2000; FIGUEIREDO, 2003; FREIRE e HORTON, 2003; BRASIL, 2006; BRAHIM, 2007; CORADIM, 2008; MARCUSCHI, 2008; LEFFA, 1999; CALVO e FREITAS, 2015; SAITO, 2018).

Partindo desses pressupostos, o conteúdo das questões foi observado e categorizado de acordo com a descrição de cada uma das perspectivas, e em seguida, foi analisada a linguagem escrita dos alunos ao responderem aos questionamentos, de modo a revelar o nível de leitura atingido.

#### 2.2.2.1. Planos de aula

Para o desenvolvimento das atividades de leitura, foi considerada a possibilidade de se trabalhar com o material didático adotado pelo colégio. Ao analisar as apostilas de LI, foi possível encontrar conteúdos gramaticais intermediados por trechos de leitura com vocabulário associado a uma determinada área de conhecimento, onde o aluno responde às questões de interpretação e compreensão textual e retira informações sobre o conteúdo gramatical.

Nesta ordem, trago a seguir uma sequência de atividades de leitura presentes no material didático da escola<sup>15</sup>, utilizadas em sala com os alunos, com o intuito de contrastar com as atividades de leitura elaboradas pela professora-pesquisadora que serão explicadas mais adiante.

Figura 1. Atividade de leitura proposta pelo material didático da escola.

**Planet Joy**

Planet Joy are an English Band who have been together for 3 years. It consists of a guitarist, George, a drummer, Rick, two vocalists, Vanessa, who also plays the keyboard, and Bob, who also plays the bass. When they are on a tour, they usually bring 3 dancers with them, two girls and a boy. They play reggae, rap, rock and some country music.

The band has released one album, which has sold over 10 thousand copies, and they are quite popular among teenagers.

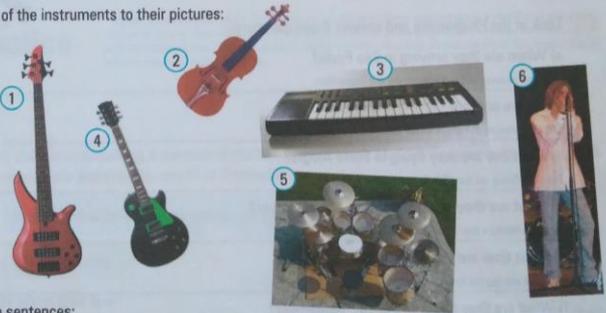
They are in Brazil right now, and they're planning to stay for the whole month. Their manager, Brian Ebsger, has already planned their schedule for this month.



**Comprehension**

1 Match the names of the instruments to their pictures:

( 4 ) guitar  
( 5 ) drums  
( 1 ) bass  
( 6 ) voice  
( 3 ) keyboard  
( 2 ) violin



2 Now complete the sentences:

a) ..... **George** ..... plays ..... **the guitar** .....

b) ..... **Vanessa** ..... plays ..... **the keyboard** ..... and sings.

c) ..... **Rick** ..... plays ..... **the drums** .....

d) ..... **Bob** ..... plays ..... **the bass** ..... and ..... **sings** .....

e) ..... **Brian** ..... is the band manager.

EF 193 - Língua Inglesa

15

Fonte: RAZENTE, I. R.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Ensino fundamental II: Língua Inglesa, Livro do Professor, 9º ano/8ª série, 3º bimestre. Londrina: Maxiprint, 2009, p. 15.

<sup>15</sup> RAZENTE, I. R.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Ensino fundamental II: Língua Inglesa, Livro do Professor, 9º ano/8ª série, 3º bimestre. Londrina: Maxiprint, 2009, p. 15-17.

Figura 2. Atividade de leitura proposta pelo material didático da escola.

This is what the band are planning for the month of September:

Programme	
Day	Activity
6 <sup>th</sup> September	Arrive in São Paulo.
7 <sup>th</sup> September	Play in Parque do Ibirapuera, São Paulo at 5 PM.
8 <sup>th</sup> , 9 <sup>th</sup> September	Visit schools and Youth Clubs in São Paulo.
10 <sup>th</sup> September	Fly to Porto Alegre. Play there.
11 <sup>th</sup> September	Take a tour of Gramado and Canela.
15 <sup>th</sup> September	Travel to Brasília. Visit the President at 4 PM.
16 <sup>th</sup> September	Play in Brasília.
18 <sup>th</sup> September	Arrive in Salvador in the afternoon.
19 <sup>th</sup> September	Relax on the beach all day.
20 <sup>th</sup> September	Play in Salvador.
21 <sup>st</sup> September	Leave Salvador. Go to Rio.
22 <sup>nd</sup> September	Arrive in Rio. Record an album in Rio.
25 <sup>th</sup> September	Show on Copacabana Beach at 8 PM.
28 <sup>th</sup> September	Return to England.

**Comprehension**

1 Look at the Programme and answer these questions:

- When are they arriving in São Paulo?  
They are arriving in São Paulo on the 6<sup>th</sup> September.
- Where are they playing in São Paulo?  
They are playing at Parque do Ibirapuera.
- What day are they flying to Porto Alegre?  
They are flying on the 10<sup>th</sup> September.
- What are they doing on the 11<sup>th</sup> of September?  
They are taking a tour of Gramado and Canela.
- What time are they visiting the President?  
They are visiting the President at 4 PM.
- What are they doing on the 19<sup>th</sup> September?  
They are relaxing on the beach.
- When are they leaving Salvador?  
They are leaving Salvador on the 21<sup>st</sup> September.
- Where are they playing in Rio de Janeiro?  
They are playing at Copacabana Beach.
- How long are they staying in Rio?  
They are staying for 7 days.
- When are they returning to England?  
They are returning to England on the 28<sup>th</sup> September.

Fonte: RAZENTE, I. R.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Ensino fundamental II: Língua Inglesa, Livro do Professor, 9º ano/8ª série, 3º bimestre. Londrina: Maxiprint, 2009, p. 16.

Figura 3. Atividade de leitura proposta pelo material didático da escola.

**Grammar**

Nesta momento, inicie o trabalho com o *Present Continuous* com sentido de futuro. Obviamente, a forma do "Present Continuous" não será um problema para os alunos. Porém, o uso como futuro é diferente, portanto, insista que completem o questionário acima usando as frases completas. Em seguida, chame a atenção dos alunos para o fato de estarmos usando este tempo verbal. Explique que este tempo é usado para o futuro sempre que as atividades forem planejadas com dia e hora. Também em Português podemos usar o tempo presente com sentido de futuro (O avião parte no domingo às 4h; As aulas começam amanhã; eu viajo na quinta-feira, etc.)

Complete the Grammar Table

PRESENT CONTINUOUS for FUTURE ARRANGEMENTS	
They are playing in Salvador on the 20 <sup>th</sup> September.	
When ..... they playing in Brasília?	
What is Vanessa ..... on the 8 <sup>th</sup> September?	
Rick ..... talking to the President at 4 PM.	
They ..... leaving Brazil on the 28 <sup>th</sup> September.	
They aren't playing in Belo Horizonte.	

**Practice**

"Ensaie" com os alunos antes. Faça algumas perguntas a alguns alunos usando a planilha de atividades da banda. Depois peça que dois alunos pratiquem, usando a mesma planilha. Incentive-os a usar vários tipos de perguntas, ex. "Are you playing in Belo Horizonte? How long are you staying in São Paulo? Where are you recording your album?" etc.

1 Speaking

You are a journalist. You are interviewing a member of the band (your friend). Look at the programme on page 16 and ask questions about their plans for the month of September.

Ask like this: When / What time / Where are you playing...?

Answer like this: We are playing...

2 Complete the article about their Tour:

**PLANET JOY IN BRAZIL**

This is an exciting month for **Planet Joy**. The band are starting their tour in Brazil on the 7<sup>th</sup> September. First they're ..... in São Paulo. Next they ..... to Porto Alegre. Then they ..... where they ..... the president. After that ..... in Salvador. Finally ..... And on the 28<sup>th</sup> September they .....

Fonte: RAZENTE, I. R.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Ensino fundamental II: Língua Inglesa, Livro do Professor, 9º ano/8ª série, 3º bimestre. Londrina: Maxiprint, 2009, p. 17.

Nas atividades apresentadas, é possível perceber que os gêneros discursivos, embora variados, não são autênticos e consistem um pretexto para o estudo do *Present Continuous*. Ainda, as atividades de leitura apresentam exercícios de compreensão puramente ligados ao vocabulário e à estrutura gramatical, sendo exigida a interpretação de trechos dos textos e

resposta às questões com nenhuma reflexão ou criticidade sugerida, uma vez que os gêneros não abordam temas de discussão para motivarem um nível de leitura mais amplo.

Neste âmbito, as atividades propostas pelo livro se relacionam à perspectiva textual de leitura, na qual habilidades para “a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto” (LEFFA, 1999, p. 6) são desenvolvidas para a construção de significado. Tal perspectiva tem sua importância, mas, como já mencionado no capítulo teórico deste trabalho, há limitações, sobretudo no que tange ao baixo nível dessas habilidades, que consistem predominantemente na decodificação de palavras.

Desta maneira, tomando como base gêneros discursivos autênticos de diferentes temáticas: tabagismo, meio ambiente, obesidade infantil e desigualdade social, foram elaborados quatro planos de aula (Apêndices C, D, E e F), contendo atividades de leitura compostas por questões discursivas, abordando, primeiramente, o conhecimento prévio dos temas presentes em cada texto, e em seguida, a compreensão e interpretação textual com o intuito de investigar o desenvolvimento ou não da consciência crítica da linguagem pelo aprendiz neste processo. No Quadro abaixo, é possível observar os temas e objetivos de cada plano de aula.

Quadro 5. Temas e objetivos dos planos de aula.

	<b>Plano de aula 1</b>	<b>Plano de aula 2</b>	<b>Plano de aula 3</b>	<b>Plano de aula 4</b>
<b>Tema</b>	Tabagismo ( <i>Cigarette Smoking</i> )	Meio ambiente ( <i>Disposable products end</i> )	Obesidade infantil ( <i>Teen obesity</i> )	Desigualdade Social ( <i>Homeless people</i> )
<b>Objetivo</b>	Desenvolver a criticidade por meio da compreensão textual, com base na leitura do gênero textual “quadrinhos” e atividades explorando vocabulário, conteúdo e estruturas do texto.	Desenvolver a criticidade por meio da compreensão textual, com base na leitura do gênero textual “propaganda” e atividades explorando vocabulário, conteúdo e estruturas do texto.	Desenvolver a criticidade do aluno por meio da compreensão textual, com base na leitura de artigo de opinião online e atividades, explorando vocabulário, conteúdo e estruturas desse gênero.	Desenvolver a criticidade por meio da compreensão textual, com base na leitura do gênero “carta” e atividades explorando vocabulário, conteúdo e estruturas do texto.

Fonte: A autora.

Neste ponto vale ressaltar que os temas e gêneros textuais de cada atividade foram escolhidos com o intuito de instigar os alunos a refletirem sobre conteúdos adjacentes ao texto e das estruturas e aspectos linguísticos nele contidos. Deste modo, a professora-pesquisadora buscou promover uma oportunidade de participação diferenciada daquela alcançada por meio das atividades propostas nos materiais didáticos. Nesse âmbito, os temas escolhidos tomaram como base, questões relacionadas a tópicos de discussão adequados à faixa etária dos alunos, visando seu engajamento a partir de questões relacionadas à realidade em que se encontram.

Nesta ordem, a partir de um processo de leitura aproximado, cada plano de aula seguiu as mesmas etapas de leitura (*pre-reading*, *while reading* e *post reading*), porém, foram utilizados suportes e atividades diferenciadas para a contextualização temática, como gêneros discursivos pertencentes a diversas esferas (cartazes, imagens, propagandas, etc.), além de alguns recursos didáticos como vídeos e *slides*, os quais podem ser mais bem observados nos Apêndices C, D, E e F ao final deste trabalho.

Para tanto, cada plano de aula foi elaborado, em média, em duas semanas. O processo de preparação envolveu a pesquisa do tema e dos gêneros discursivos a serem utilizados, seguidos da escolha de recursos didáticos para a contextualização. Assim, foi escrito um plano de aula contendo o passo-a-passo da aplicação das atividades em sala. Nesse sentido, as atividades de leitura contendo as etapas de *pre-reading*, *while reading* e *post reading*, fundamentais para a geração de dados desta pesquisa, sobretudo das questões discursivas de *post-reading*, foram inseridas nos planos de aula, e por fim, impressas para os alunos. Cabe mencionar que todos os recursos didáticos, questionamentos e as próprias atividades de leitura foram projetados em sala de aula, visando facilitar a visualização e compreensão dos aprendizes.

Inicialmente, as atividades seriam aplicadas ao longo do ano letivo de 2017, sendo organizadas para acontecerem uma a cada bimestre. Devido aos trâmites com documentos e autorizações para a realização da pesquisa, não foi possível realizar atividades no primeiro bimestre. Na sequência, a concomitância de atividades pedagógicas previstas pelo próprio colégio (cumprimento de material didático, avaliações, eventos, etc.) não permitiu tempo hábil para o desenvolvimento do quarto plano de aula sobre desigualdade social, uma vez que cada um foi desenvolvido num período de três a quatro aulas, e tal processo interferiria na carga-horária da disciplina, acarretando no não cumprimento das obrigações da instituição.

Portanto, no período de junho a outubro de 2017, inserido no 2º, 3º e 4º bimestres letivos da instituição de ensino onde a pesquisa aconteceu, as atividades de leitura pertencentes aos três primeiros planos de aula foram desenvolvidas, tendo como temas tabagismo, meio ambiente e obesidade infantil. Cada um destes planos foi desenvolvido no decorrer das aulas com todos os alunos presentes, participantes ou não da pesquisa, conforme apresentado no quadro a seguir. Porém, como critério secundário da análise foram considerados na pesquisa somente os alunos que estiveram presentes no desenvolvimento de todas as atividades de leitura além de autorizados pelos responsáveis, totalizando seis alunos.

Quadro 6. Informações gerais sobre o desenvolvimento dos planos de aula.

<b>Atividade de Leitura</b>	<b>Período de desenvolvimento</b>	<b>Número de participantes da atividade</b>	<b>Carga-horária utilizada</b>
<i>Reading Activity 1</i>	19, 23 e 26 Jun. 2017	27	3 aulas
<i>Reading Activity 2</i>	21, 24, 28 e 31 Jul. 2017	27	4 aulas
<i>Reading Activity 3</i>	22 e 25 Set. e 02 Out. 2017	23	3 aulas

Fonte: A autora.

Conforme a necessidade de momentos de aproximação e de distanciamento no desenvolvimento de atividades pedagógicas (TELLES, 2002), a contextualização e as etapas iniciais de leitura foram desenvolvidas com o auxílio da professora-pesquisadora, bem como mediante interações e discussões em sala de aula. Já na etapa final de *post-reading*, momento de desenvolvimento das questões discursivas analisadas neste trabalho, os alunos tiveram tempo determinado para elaboração de suas respostas individualmente.

### 2.2.3. ENVOLVIDOS

Como este Estudo de Caso foi desenvolvido no contexto de atuação da professora-pesquisadora, os alunos cujas atividades foram analisadas são apresentados após uma breve análise da participação da pesquisadora no desenvolvimento de uma pesquisa educacional.

### 2.2.3.1. Professora-pesquisadora

De acordo com Zeichner (2017), a pesquisa educacional não apresenta grande relevância a muitos professores, devido à distância entre a teoria apresentada e suas práticas. Por este viés, o autor aponta que há depreciação na representação de professores em pesquisas acadêmicas sobre Educação, além de suas produções serem vistas como “uma forma de desenvolvimento profissional” e não ser considerada “como uma forma de produção de conhecimentos” (p. 1).

Por outro viés, ao questionar a pesquisa em sala de aula, Bortoni Ricardo (2008) aponta que investigações da prática docente contribuem na construção de conhecimento e, ainda, configuram um processo de ação-reflexão-ação do professor-pesquisador, ao buscar melhorias para o ensino-aprendizagem. Tal fato remete a este estudo, por se tratar da investigação de um evento educacional ocorrido no contexto de atuação da própria pesquisadora.

Neste âmbito, o interesse em investigar o desenvolvimento de atividades de leitura surgiu do desafio diário da professora-pesquisadora de trabalhar a leitura e a criticidade em aulas de LI, de modo a expandir a visão dos aprendizes com relação à importância da LE como meio de explorar a capacidade discursiva e desenvolver habilidades, como a argumentação e a leitura autônoma, ativa e crítica.

Assim sendo, o envolvimento da professora-pesquisadora se dá por meio da elaboração e condução das atividades de leitura de acordo com os pressupostos teóricos deste estudo, ao longo do desenvolvimento dos planos de aula. Ainda, ao elaborar os diários reflexivos, sobre expectativas iniciais e finais com relação aos objetivos dos planos e observações sobre o processo de leitura, a pesquisadora pretendeu analisar a reação dos alunos mediante as atividades desenvolvidas.

### 2.2.3.2. Alunos

Como mencionado anteriormente, uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II contendo trinta alunos foi escolhida para o desenvolvimento deste trabalho. Ainda, um total de 14 alunos apresentou autorização de seus responsáveis para a participação na pesquisa, e dentre esses, um aluno saiu do colégio e outros sete não estiveram presentes em todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2017.

Dentre os 6 alunos que participaram de todas as atividades de leitura por completo, há dois meninos e quatro meninas, todos com idade entre 13 e 14 anos, alunos do colégio há mais de um ano letivo. Esses alunos, os quais terão as respostas analisadas no presente estudos, serão referidos adiante como A1, A2, A3, A4, A5 e A6.

### 2.2.4. DIÁRIOS REFLEXIVOS

Além da elaboração de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, a professora-pesquisadora, com o intuito de olhar também para sua prática e pensar em possíveis ajustes nos planos de aula e nas atividades de leitura, escreveu diários reflexivos, os quais registraram narrativamente o processo de elaboração e desenvolvimento dos planos de aula no decorrer da pesquisa, com base na concepção de narratividade apresentada por Cunha (1997), que consiste na representação da realidade pelo próprio sujeito. Para a autora:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1997, p. 2).

Neste âmbito, a função dos diários na pesquisa qualitativa é intervencionista, uma vez que dá visibilidade ao pesquisador e o auxilia na organização de ideias e conseqüentemente contribui em sua formação (CUNHA, 1997). Partindo desse pressuposto, os diários reflexivos

foram elaborados por meio do relato escrito da experiência da professora-pesquisadora, de forma reflexiva e autoanalítica, com o intuito de acompanhar e aprimorar aspectos da sua prática desenvolvida ao longo do presente estudo.

Para nortear o registro das impressões da professora-pesquisadora nas atividades de leitura desenvolvidas ao longo do ano letivo, foi desenvolvido juntamente à orientadora deste trabalho, um roteiro (Apêndice G) referente a dois âmbitos principais com relação ao material de análise: 1. os aspectos analisados nas aulas em que as atividades foram desenvolvidas e 2. a avaliação das atividades de leitura como um todo.

Como as anotações foram feitas durante a geração de dados visando manter reflexões sobre os aspectos observados em tempo real, as observações foram registradas de modo informal e manualmente, com frequência semanal. Para fins analíticos, tais anotações foram digitadas e reescritas de modo a tornar o texto mais formal e compreensível pelas lentes de possíveis leitores. No entanto, ressalto que o foco analítico do trabalho não é a prática docente da professora-pesquisadora e, portanto, o uso dos diários serviu apenas de base para um olhar retrospectivo às ações desenvolvidas em sala, bem como às ações e reações dos alunos às atividades de leitura pelo viés da criticidade. Assim, as anotações serão discutidas juntamente à análise dos dados gerados para os fins deste estudo mais adiante, no Capítulo 3.

### **2.3. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS**

Embora as preocupações éticas nas Ciências Humanas de modo geral sejam recentes (PAIVA, 2005), Celani (2005, p. 109) aponta que a relação entre pesquisador e participantes acontece por meio de negociações e reforça a importância desses desempenharem “um papel muito mais ativo no desenrolar do processo de pesquisa” e serem questionados e apresentados aos resultados ao longo do processo de pesquisa, uma vez que sempre há uma relação de poder presente no ambiente de pesquisa.

Por este viés, para a autora, a preocupação ética do pesquisador:

[...] deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. Já que não poderá nunca eliminar a relação assimétrica de poder, porque, afinal de contas, quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do

ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é o pesquisador (CAMERON et al., 1992 apud CELANI, 2005, p. 110).

Nesta ordem, para iniciar a geração de dados, como já mencionado no início deste capítulo, foram tomadas como medidas iniciais o esclarecimento e permissão da instituição de ensino, bem como a autorização de participação dos alunos por seus responsáveis. Tais solicitações foram formalizadas por escrito, documentadas e arquivadas pela pesquisadora, mas o projeto não foi submetido à aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Além de pré-estabelecer as condições de pesquisa, a identidade dos alunos foi preservada e eles são referidos no trabalho como A1, A2, A3, A4, A5 e A6, embora haja a reprodução de suas respostas discursivas (PAIVA, 2005), por isso, não é possível garantir o total anonimato. Ainda, por se tratar de um processo de leitura com base em atividades pedagógicas propostas em sala de aula, foram previstas dificuldades ou limitações provenientes das próprias atividades, uma vez que todas as etapas de pesquisa ocorreram dentro de sala de aula e pouco da rotina escolar foi alterada, não tendo riscos ou danos previstos aos alunos.

Levando em consideração tais medidas éticas para a realização deste estudo, o processo de leitura desenvolvido no contexto de atuação da professora-pesquisadora configurou o *corpus* da pesquisa, o qual será apresentado e analisado a seguir, com base nos pressupostos teóricos discutidos no capítulo 1 deste trabalho.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionado no capítulo metodológico deste trabalho, as atividades de leitura foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2017<sup>16</sup>, e a aplicação dos planos de aula deu-se com alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II que participaram de todas as aulas nas quais tais atividades foram realizadas. As atividades analisadas nesta pesquisa foram aquelas desenvolvidas com os alunos cujos pais e/ou responsáveis autorizaram sua participação e que ainda respeitaram o critério de participação integral durante todo o processo de leitura, totalizando 6 alunos na pesquisa.

Cada plano de aula, contendo as etapas de leitura propostas neste trabalho, durou em torno de três a quatro aulas, ocorrendo entre junho a outubro de 2017. O número total de alunos variou entre 23 e 27, mas, conforme o critério estabelecido para a geração de dados, somente seriam analisadas as atividades dos alunos que participassem da aplicação das três atividades de leitura. Sendo assim, foram analisadas as respostas de 6 alunos em cada uma das atividades, totalizando 18 atividades escritas, sendo elas distribuídas entre três etapas para cada um dos alunos.

Nas seções seguintes, são apresentadas as análises das 3 atividades de leitura propostas que ocorreram no contexto em questão e, ainda, serão descritas de maneira detalhada as narrativas, com base nas impressões da professora-pesquisadora em seus diários reflexivos.

#### 3.1. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Nesta seção, apresento a análise das respostas às questões discursivas das atividades de leitura aplicadas aos alunos. Como em cada atividade de leitura desenvolvida na turma de um 9º ano do Ensino Fundamental II foram abordadas questões de interpretação textual contemplando as fases de *pre*, *while* e *post-reading*, especificamente para esta pesquisa, o foco analítico recai sobre as perguntas referentes à última fase: *post-reading*, a qual se caracteriza como ápice do desenvolvimento de criticidade proposto neste trabalho.

Para tanto, as respostas dos seis alunos foram digitadas e organizadas em quadros referentes a cada questão e em cada atividade de leitura (Apêndices C, D, E e F), com o

---

<sup>16</sup> Observar Quadro 2, p. 31 deste trabalho.

intuito de visualizarmos os tipos de respostas dadas pelos alunos, suas semelhanças, diferenças, presença de sua criticidade e/ou posicionamento crítico, dentre outros aspectos emergentes. É importante ressaltar que as respostas dos alunos foram reproduzidas do modo como foram escritas e, portanto, erros de ortografia e coesão foram mantidos.

Deste modo, a análise dessa seção foi feita com base nas respostas obtidas por meio das questões presentes nas atividades de leitura dos alunos. Seu objetivo foi analisar quais perspectivas e visões de leitura estão presentes nessas questões por meio dos tipos de respostas oferecidas por eles. Assim sendo, as perguntas de cada atividade foram classificadas tomando como base as perspectivas de leitura apresentadas no capítulo de referencial teórico deste estudo, a saber: textual, do leitor e interacional (LEFFA, 1999; CALVO e FREITAS, 2015) e como aspecto central desta análise, a perspectiva crítica da leitura (DAWSON, 1968; GORDON, 1968; SMITH, 1968; FREIRE, 1970/1989; KLEIMAN, 1989; 1998; 2002; BUSNARDO e BRAGA, 2000; MEUER, 2000; MIQUELANTE, 2002; FIGUEIREDO, 2003; FREIRE e HORTON, 2003; BRAHIM, 2007; CORADIM, 2008; MARCUSCHI, 2008; FRANCESCON, 2014; SAITO, 2018). Outro referencial adotado para auxiliar na elaboração das atividades de leitura foi a proposta de atividade de LC apresentada pelas OCEM e reproduzida neste estudo, no que tange aos questionamentos associados à perspectiva crítica.

No quadro a seguir, as quatro perspectivas de leitura se encontram organizadas e sintetizadas de acordo com as características apresentadas pelos questionamentos referentes a cada uma delas, com base nos conceitos apresentados no Capítulo de Referencial Teórico deste estudo. Para facilitar a visualização ao longo das próximas seções de análise dos dados, as perspectivas foram diferenciadas por cores específicas, as quais serão mantidas e utilizadas nos quadros de análise seguintes.

Quadro 7. Características das questões por perspectiva de leitura

<b>Perspectiva</b>	<b>Características dos questionamentos</b>
<b>Textual</b>	Decodificação: reconhecimento de palavras e letras.
<b>Leitor</b>	Baseada nas experiências do leitor, que aciona esquemas para atribuir significado ao texto.
<b>Interacional</b>	Considera aspectos externos ao texto, mobilizando conhecimentos do leitor e promovendo sua relação com o texto.
<b>Leitura Crítica</b>	Permite que o leitor identifique, analise, investigue, avalie e critique as intenções do autor.

Fonte: A autora.

Tendo como foco essas concepções de leitura e suas respectivas características, apresento a análise das atividades realizadas pelos alunos com o intuito de investigar a presença ou não do nível crítico de leitura.

### 3.1.1. Atividade de leitura 1 – Tabagismo

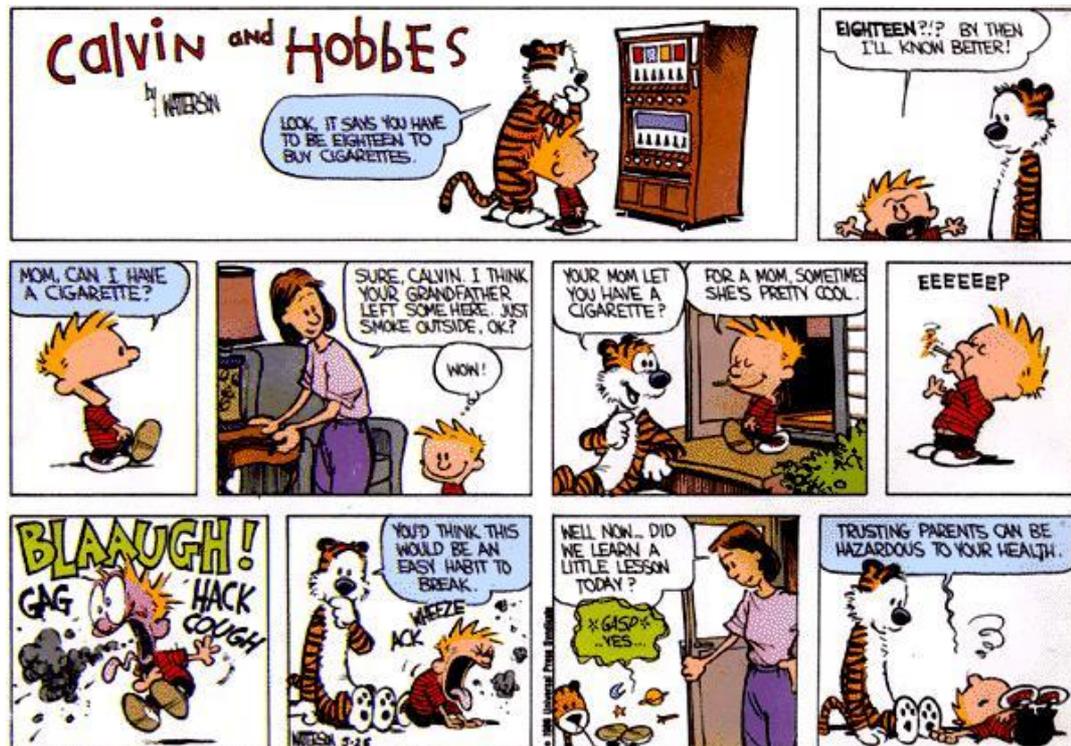
Esta atividade teve como conteúdo temático o tabagismo, trabalhado por meio do gênero discursivo história em quadrinhos, das personagens Calvin e Hobbes, como pode ser observado na Figura 5, a seguir. Essa atividade ocorreu no período de três aulas, nas quais havia 27 alunos em sala, tendo como contextualização a projeção de imagens e gráfico (Figura 4) relacionados às consequências do consumo do cigarro, seguidas por questionamentos debatidos em grupos menores de alunos e, posteriormente, compartilhados com toda a turma.

Figura 4. Contextualização da Atividade de Leitura 1 – Tabagismo: *Pre-reading*.



Fonte: A autora.

Figura 5. Atividade de leitura 1 – Tabagismo: *While-Reading*.



Available at <http://www.progressiveboink.com/2012/4/21/2912173/calvinhobbes> accessed on March 25, 2017.

Read the text to perform the following activities.

#### Comprehension

##### 1. True or false?

- The condition to smoke is to reach the cigarettes.
- Calvin believes that smoking now will prepare him to smoke when he becomes 18.
- The cigarettes belonged to Calvin's father.
- Calvin's mother doesn't impose conditions to Calvin smoking.
- Hobbes gets surprised by the mother's permission.
- Calvin's mother just allowed him to smoke in order to give him a lesson.
- Calvin doesn't learn any lesson smoking.

##### 2. Read the text and discuss these questions with a partner.

- Why is Calvin careful about smoking cigarettes? Do you agree with this measure?
- How does Calvin's mother react to the request of her son?
- How does Calvin feel when he is allowed to smoke by his mother?
- How does Calvin feel after smoking the cigarette?
- According to Calvin, what is the lesson learned with his attitude?

Fonte: A autora.

O ápice desta atividade foi a leitura da história em quadrinho sobre o tema levantado, seguida de exercícios de compreensão e interpretação textual (Figura 5), e por fim, questões discursivas na etapa de *post-reading* foram realizadas individualmente pelos aprendizes. Essas questões se apresentam classificadas conforme o quadro a seguir, com base nas cores utilizadas no Quadro 7, relacionadas a cada perspectiva de leitura nele apresentadas.

Quadro 8. Questões e perspectivas de leitura da atividade de leitura 1- Tabagismo: *Post-reading*.

<b>Atividade de Leitura 1- Tabagismo</b>	
<b>Questões</b>	<b>Perspectiva</b>
1. Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)?	<b>Leitura Crítica</b>
2. Para quem este texto é direcionado?	<b>Leitura Crítica</b>
3. Como você julga a atitude da mãe de Calvin ao permitir que o filho utilizasse cigarros?	<b>Leitura Crítica</b>
4. De acordo com a mãe de Calvin, qual a lição aprendida pelo filho?	<b>Perspectiva Textual</b>
5. Você acha que essa atitude pode contribuir para que Calvin não se interesse mais por cigarros? Como?	<b>Perspectiva Interacional</b>
6. Por que você acha que adolescentes se interessam por cigarros?	<b>Perspectiva Interacional</b>
7. Você concorda com a atitude destes adolescentes? Por quê?	<b>Leitura Crítica</b>
8. Quais as consequências do hábito de fumar nesta idade?	<b>Perspectiva Interacional</b>
9. Como você acha que os pais podem agir para evitar tal interesse?	<b>Leitura Crítica</b>

Fonte: A autora.<sup>17</sup>

No que se refere à perspectiva textual, identifiquei que a questão 4, ao questionar uma informação específica de compreensão textual, requereu que os alunos recorressem ao texto para a obtenção de suas respostas. Isso pode ser evidenciado com base no quadro abaixo:

Quadro 9. Atividade 1 – Respostas referentes à leitura na Perspectiva Textual.

<b>Questões</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>
4. De acordo com a mãe de Calvin, qual a lição aprendida pelo filho?	“Para ele não fumar e esquecer o cigarro”.	“Que não se deve fumar”.	“Que fumar é ruim”.	“Que é horrível fumar”.	“Ela quis ver se ele ia fazer mesmo ela ‘deixando’ e ele acabou aprendendo de uma forma ruim”.	“Que ele não deve fumar”.

Fonte: A autora.

<sup>17</sup> Perguntas com base em Leffa (1999); Brasil (2006), Coradim (2014) e Calvo e Freitas (2015).

Com base nas respostas à questão 4 - *De acordo com a mãe de Calvin, qual a lição aprendida pelo filho?*, o ato de fumar foi classificado como negativo por A2, A3, A4 e A5, além de ser apontado como uma proibição por A2 e A6 ao utilizarem o verbo ‘deve’.

Por se tratar de uma perspectiva adjacente a conteúdos textuais e realizada de maneira extrativa (LEFFA, 1999), os alunos demonstraram ter domínio da habilidade de decodificar os elementos textuais propostos nas duas questões analisadas. Embora as respostas não sejam idênticas, se apresentam de maneira muito próxima, o que reafirma o fato de que cada leitor acessou os mesmos significados nesta perspectiva de leitura.

No que se refere às questões que abordam a LC, apresento as questões 1, 2, 3, 7 e 9, as quais se referem ao objetivo do texto, a intenção do autor, além de julgamentos e opiniões acerca do conteúdo apresentado pelo texto.

Quadro 10. Atividade 1 – Respostas referentes à perspectiva da LC.

Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)?	“Alertar contra o cigarro”.	“Alertar, informar e conscientizar”.	“Informar”.	“Informar e alertar”.	“Alertar, conscientizar”.	“Alertar e conscientizar os jovens e adultos sobre os riscos”.
2. Para quem este texto é direcionado?	“Aos jovens”.	“Para os jovens”.	“Para adolescentes que querem fumar”.	“É mais para os adolescentes que como o Calvin sentem vontade de fumar”.	“Jovens, crianças”.	“Acho que os jovens”.
3. Como você julga a atitude da mãe de Calvin ao permitir que o filho utilizasse cigarros?	“Irresponsável pois servia de lição”.	“Uma atitude errada”.	“Ela quis que ele sozinho percebesse que é ruim”.	“Ela quis mostrar a ele que não é bom fumar, por isso ela disse ‘sim’, para ele ver sozinho o quanto ruim é”.	Boa e ruim. Boa porque ele aprendeu de um modo ruim, Ruim porque como mãe, ela tinha que ensiná-lo”.	“Não concorda, a atitude dela poderia ocasionar problemas”.
7. Você concorda com a atitude destes adolescentes? Por quê?	“Não, pois pode acabar com a família”.	“Não, pois não é a coisa a fazer”.	“Não, pois eles fazem isso pra ter ‘fama’”.	Não, eu acho uma babaquice bem grande, fumar não é legal, você se mata a cada	“Não, prejudica muito a saúde”.	“Não, eles geralmente fazem isso por uma fama”.

				dia mais assim”.		
9. Como você acha que os pais podem agir para evitar tal interesse?	“Encarar que é errado”.	“Proibir andar com influenciadores”.	“Ensinando que não é algo bom e não é algo bonito como muitos acham”.	“Alertando”.	“Ensinando que é errado e falar sobre as consequências”.	“Educar desde novo”.

Fonte: A autora.

Na questão 1 - *Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)?*, observei que A1, A2, A4, A5 e A6 identificaram que o texto tem por objetivo ‘alertar’ sobre o uso do cigarro, o que está explícito somente na resposta de A1 “*Alertar contra o cigarro*”. Implicitamente, pode-se afirmar que, com exceção de A3, que responde somente “*Informar.*”, todos os alunos reconheceram tal objetivo. Além disso, A2, A3, A4 escreveram que o objetivo do texto também é de caráter informativo. Outro aspecto evidenciado nas respostas diz respeito à conscientização quanto ao uso do cigarro por jovens e adolescentes, o que pôde ser identificado nas respostas de A2, A5 e A6, que mencionam o verbo ‘conscientizar’.

É possível observar que nas respostas à questão 2 - *Para quem este texto é direcionado?*, todos os alunos inferiram que a faixa etária aproximada para o consumo de cigarros são os jovens e adolescentes, porém houve um paralelo entre a vontade de fumar da personagem do texto com o público-alvo apresentado somente nas respostas de A3 e A4, ao mencionarem “*adolescentes que querem fumar*” e “*adolescentes que como o Calvin sentem vontade de fumar*” respectivamente. Tal fato demonstra uma participação mais ativa dos dois alunos com relação aos demais na resposta a esta questão, pois embora ainda se atenham ao texto, conseguem relacionar informações lidas e expressá-las em suas respostas.

Na questão 3 - *Como você julga a atitude da mãe de Calvin ao permitir que o filho utilizasse cigarros?*, A4 e A5 demonstram examinar o problema quanto ao uso de cigarro de forma mais profunda, ao expressarem justificativas em suas respostas, envolvendo um dos componentes básicos da LC apresentados por Simmons (1968), com relação ao fato de detectar problemas relacionados à ideia central do texto. Enquanto A4 é contrário ao uso de cigarros e se justifica com o trecho “[...] *por isso ela disse ‘sim’, para ele ver sozinho o quão ruim é*”, A5 aponta o lado positivo e negativo da atitude da mãe de Calvin, justificando ambos os aspectos da seguinte maneira:

“Boa porque ele aprendeu de um modo ruim, Ruim porque como mãe, ela tinha que ensiná-lo”. (A5)

Além de uma expressividade maior no discurso, é possível perceber criticidade em A5 no que tange à responsabilidade da mãe de Calvin em sua atitude.

Na questão 7, *Você concorda com a atitude destes adolescentes? Por quê?*, como apontado por Figueiredo (2003), os alunos refletiram sobre sua realidade por meio da leitura, e se demonstraram contrários ao consumo do cigarro, associando o seu uso, o qual associaram aos seguintes aspectos:

(a) busca de fama:

“Não, pois eles fazem isso pra ter ‘fama’”. (A3)

“Não, eles geralmente fazem isso por uma fama”. (A6)

(b) prejuízo à saúde:

“Não, eu acho uma babaquice bem grande, fumar não é legal, você se mata a cada dia mais assim”. (A4)

“Não, prejudica muito a saúde”. (A5)

(c) destruição familiar:

“Não, pois pode acabar com a família”. (A1)

(d) imoralidade:

“Não, pois não é a coisa certa a fazer”. (A2)

Nas respostas apresentadas a essa questão, todos os alunos foram capazes de se posicionar sobre a atitude dos adolescentes e justificar suas respostas, e A4 apresentou posicionamento diferenciado em seu argumento, por adotar uma postura mais agressiva por meio dos termos ‘babaquice’ e ‘se mata’.

Por fim, na questão 9 - *Como você acha que os pais podem agir para evitar tal interesse?*, os alunos utilizaram os verbos de ação ‘encarar’, ‘proibir’, ‘ensinar’, ‘alertar’ e ‘educar’ como sugestão de atitudes aos pais para lidar com o problema sobre o uso do cigarro.

“Encarar que é errado”. (A1)

“Proibir andar com influenciadores”. (A2)

“Ensinando que não é algo bom e não é algo bonito como muitos acham”. (A3)

“Alertando”. (A4)

“Ensinando que é errado e falar sobre as consequências”. (A5)

“Educar desde novo”. (A6)

Neste ponto, para poderem se posicionar diante da problemática apresentada, os leitores precisaram avaliar e julgar a situação das personagens envolvidas (SMITH, 1968), o que pode ser percebido em todas as respostas, evidenciando que todos eles assumiram um posicionamento. Ao usarem tais verbos de ação, é possível afirmar que os alunos tiveram empatia ao se colocarem no lugar de seus pais, apontando como alternativas a instrução, orientação e o diálogo com os filhos com o intuito de conscientizá-los sobre o não uso do cigarro.

Nesse sentido, evidencio que os alunos conseguiram desenvolver sua consciência crítica da linguagem ao se utilizarem da situação apresentada pelo texto e perceberem que o uso do cigarro é prejudicial em diversos aspectos apresentados por eles mesmos, como a saúde e a família, e atribuindo julgamentos prioritariamente desfavoráveis ao seu uso.

A seguir, no que se refere às questões que abordam a perspectiva interacional, a qual exige uma relação maior entre o leitor e o texto comparada à perspectiva textual, apresento as questões 5, 6 e 8.

Quadro 11. Atividade 1 - Respostas referentes à Perspectiva Interacional.

Questão	A1	A2	A3	A4	A5	A6
5. Você acha que essa atitude pode contribuir para que Calvin não se interesse mais por cigarros? Como?	“Sim, pois ele já iria lembrar que o cigarro é ruim”.	“Sim, pois ele achou ruim”.	“Sim, pois quando não gostamos de algo não temos vontade de usar”.	“Sim, pois depois que não gostamos de algo, é bem difícil experimentar novamente”.	“Sim, pois ele viu que tem um ‘gosto’ ruim e que faz mal à saúde”.	“Sim e não. Não dá para saber como ele vai reagir quando lhe oferecem”.
6. Por que você acha que adolescentes se interessam por cigarros?	“Pois eles são trouxa de se drogarem”.	“Por influência dos amigos”.	“Pois eles querem conhecer coisas novas, que muitas vezes os amigos usam”.	“Porque eles querem conhecer coisas novas, ou para pegar a ‘fama’ que na verdade não	A maioria usa para chamar atenção ou porque as amigas oferecem ou porque alguém na	“Por causa de influência”.

				é nada legal”.	família fuma”.	
8. Quais as consequências do hábito de fumar nesta idade?	“Falta de respiração problemas cardíacos”.	“Envelhecimento precoce e dentes amarelados”.	“Impotência sexual e até morte”.	“Morrer, impotência sexual”.	“Muitos problemas de saúde”.	“Vários, pulmões acabados, dente amarelos”.

Fonte: A autora.

Partindo do pressuposto de que a leitura consiste em reconstrução de significados e posicionamentos do aprendiz (BRAHIM, 2007), na questão 5 - *Você acha que essa atitude pode contribuir para que Calvin não se interesse mais por cigarros? Como?*, A1, A2, A5 e A6 se referiram diretamente à personagem do texto em suas respostas, ao utilizarem o pronome ‘ele’ e deixando o personagem Calvin subentendido. Os demais alunos foram capazes de julgar a questão de modo mais pessoal, ao utilizarem a primeira pessoa do plural em seu discurso:

“Sim, pois quando não gostamos de algo não temos vontade de usar”. (A4)

“Sim, pois depois que não gostamos de algo, é bem difícil experimentarmos”. (A5)

Ainda neste pressuposto, na questão 6 - *Por que você acha que adolescentes se interessam por cigarros?*, todos os alunos, independentemente de seu modo de escrita, mencionaram vários motivos para o consumo de cigarro, sendo que A2, A5 e A6 associaram o tabagismo às influências dos amigos ou familiares.

“Por influência dos amigos”. (A2)

“A maioria usa para chama atenção ou porque as amigas oferecem ou porque alguém na família fuma”. (A5)

“Por causa de influência”. (A6)

Já A3 e A4 relacionaram o problema ao fato de ser visto como uma novidade.

“Pois eles querem conhecer coisas novas, que muitas vezes os amigos usam”. (A3)

“Porque eles querem conhecer coisas novas, ou para pegar a ‘fama’ que na verdade não é nada legal”. (A4)

A1 demonstrou ser contrário ao interesse dos adolescentes por cigarros, ao responder “*Pois eles são trouxa de se drogarem*”. Nesta questão, os alunos demonstraram desenvolver ideias a partir do conteúdo apresentado pelo texto e de outros discursos que ouvem fora da escola, uma vez que se utilizaram de argumentos particulares.

Na questão 8 - *Quais as consequências do hábito de fumar nesta idade?*. Essa pergunta propõe aos alunos mencionar conhecimentos externos ao texto (LEFFA, 1999), mais relacionados aos saberes sobre o tabagismo, do que à LI propriamente dita.

Deste modo, é possível evidenciar que A1, A2, A3, A4 e A6 mencionaram consequências diferentes relacionados ao hábito de fumar, sendo elas de modo geral problemas respiratórios e cardíacos, envelhecimento precoce, impotência sexual, amarelamento dos dentes e até a morte. Embora A5 não tenha sido específico em sua resposta, atingiu a perspectiva ao responder de forma genérica ‘problemas de saúde’. Com isso, os seis alunos conseguiram expor conhecimentos sobre a temática levantada, por utilizarem de seu conhecimento de mundo para responder a essa pergunta e passar por avaliações.

A partir da análise das questões contidas nessa primeira atividade, concluí que houve o predomínio das questões pautadas na perspectiva crítica, envolvendo cinco das questões, enquanto que a perspectiva interacional contou com três questões, e somente uma envolveu a perspectiva textual.

Nesta ordem, por se tratar da perspectiva mais presente no conteúdo do texto em termos linguísticos, as respostas à questão de perspectiva textual (Questão 4) se apresentaram muito semelhantes entre si e evidenciaram o domínio dos aprendizes de um nível de leitura decodificador, ao serem capazes de responder coerentemente a esta questão. Já nas questões 5, 6 e 8, de perspectiva interacional, os alunos conseguiram demonstrar conhecimentos além do linguístico, ao relacionarem informações que não estavam presentes no texto, mas que foram solicitadas mediante à leitura, sobretudo relacionadas às próprias experiências.

Por fim, nas questões de perspectiva crítica (Questões 1, 2, 3, 7 e 9), enfoque principal desse estudo, evidenciei, dentro dos variados modos de escrita dos alunos, o predomínio de respostas reflexivas, apresentando posicionamentos dos alunos. De modo geral, os alunos foram contrários ao uso do cigarro e à atitude da mãe de Calvin, ao deixá-lo experimentar o cigarro para verificar por si mesmo como é fumar.

Dessa forma, após a análise dessa primeira atividade de leitura, observei que os alunos conseguiram desenvolver sua consciência crítica da linguagem ao se posicionarem frente a essas questões, as quais abordaram o público-alvo do texto, além de julgamentos e opiniões com justificativas requeridas. Percebi que os alunos foram além do texto ao trazer respostas que evidenciaram um posicionamento ativo e consciente sobre o uso do cigarro.

Adiante, apresento a segunda atividade de leitura desenvolvida no referido contexto, tendo como base o tema meio ambiente.

### 3.1.2. Atividade de Leitura 2 – Meio ambiente

Esta atividade teve como conteúdo temático o meio ambiente, mais especificamente relacionado ao descarte de produtos não retornáveis, levantado por meio do gênero textual propaganda, envolvendo ação ambiental promovida pela organização *Greenpeace* e disponível na página <https://www.youtube.com/watch?v=qjpYVYnFHtg> acessada em 16 de março de 2017.

Figura 6. Atividade de leitura 2 – Meio ambiente: *While-reading*.

**HOW TO DESTROY CANADA'S ANCIENT BOREAL FOREST, IN 3 EASY STEPS:**

**STEP 1: PULL OUT A KLEENEX FACIAL TISSUE**  
**STEP 2: PUT IT TO YOUR NOSE**  
**STEP 3: BLOW**

Canada's ancient Boreal forest, essential in the fight against global warming and home to woodland caribou and billions of migratory birds, is being clearcut to supply the Kimberly-Clark Corporation with hundreds of thousands of trees to make disposable tissue products, including Kleenex facial tissue. Every day, the Boreal forest is flushed down the toilet or thrown away by unsuspecting consumers across Europe.

By choosing more recycled fibre and less trees for its disposable tissue products, and by committing to environmentally sound logging operations, Kimberly-Clark could end its part in the destruction of ancient forests like the Boreal. Tell Kimberly-Clark that you want it to stop destroying the Canada's Boreal forest. Visit [www.stopkleenex.com](http://www.stopkleenex.com)

**GREENPEACE**

### Comprehension

**1. Match the words from the text with their equivalents in Portuguese.**

- |                   |                        |
|-------------------|------------------------|
| A. global warming | ( ) desmatar           |
| B. woodland       | ( ) lenço              |
| C. to clear-cut   | ( ) consumidores       |
| D. disposable     | ( ) aquecimento global |
| E. tissue         | ( ) comprometer-se     |
| F. consumers      | ( ) floresta           |
| G. choosing       | ( ) descartável        |
| H. committing     | ( ) escolher           |

**2. Read the text again and answer the questions in English.**

1. What is the problem present in the text?
2. What is the main cause of the problem?
3. Who are the responsible for this problem?
4. What are the measures after this initiative?
5. Who is responsible for the initiative? How can
6. How can you participate in this campaign?

Fonte: A autora.

Acontecendo no período de quatro aulas, nas quais havia 27 alunos em sala, a atividade teve como contextualização a projeção de cartazes de propagandas e questionário geral sobre a organização referida, seguidas por questionamentos debatidos em grupos pequenos de alunos e posteriormente compartilhados com a turma toda, além da projeção da imagem de um produto não descartável, exemplificando o teor da discussão, a saber: uma caixa de lenços da marca *Kleenex*.

Figura 7. Contextualização da atividade de leitura 2 - Meio ambiente: *Pre-reading*.

**METODOLOGIA**

**Contextualização:**

- Serão projetadas imagens de campanhas do grupo Greenpeace;

Picture 1



<https://brightershadeofgreen.files.wordpress.com/2013/06/plastics-greenpeace-campaign.jpg>

Picture 2



[http://www.efectimedios.com/blog/imagenes/galerias/356/Publicidad%20indoor%20outdoor%20medios%20out%20of%20home%20\(49\).jpg](http://www.efectimedios.com/blog/imagenes/galerias/356/Publicidad%20indoor%20outdoor%20medios%20out%20of%20home%20(49).jpg)

Picture 3



<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/41/08/42/410842b646cd0d8cab7e2bec2cf22eb9--healthy-environment-climate-change.jpg>

Picture 4



<https://www.kleenex.com/-/media/images/kleenex/products-new/anti-viral/boxes-upright/antiviralgreen.png>

1. What is the text genre presented? What are its characteristics?
2. Where and when was this text published? Who is its author?
3. What is the main point in the text?
4. What is the relation between the text and the images presented before?

Fonte: A autora.

Bem como na primeira atividade, a segunda atividade de leitura contou com exercícios de compreensão e interpretação textual durante a etapa *while reading* e, por fim, as questões discursivas no *post-reading* realizadas individualmente pelos aprendizes, representadas e classificadas no quadro abaixo.

Quadro 12. Questões e perspectivas de leitura da atividade de leitura 2: *Post-reading*.

<b>Atividade de Leitura 2</b>	
<b>Questões</b>	<b>Tipo</b>
1. Onde este texto foi publicado? Para quem o texto está direcionado?	<b>Perspectiva Textual/Leitura Crítica</b>
2. Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)? Como este objetivo é sustentado?	<b>Leitura Crítica</b>
3. Como se comparam as atitudes de nosso país com relação ao uso de produtos descartáveis?	<b>Perspectiva Interacional</b>
4. Como você avalia a atitude de empresas, como a referida no texto, com relação aos recursos naturais que utilizam em seus produtos?	<b>Leitura crítica</b>
5. Você acha que essa mesma campanha deveria ser tomada em nosso país? Por quê?	<b>Leitura Crítica</b>
6. O que você e sua família fazem para reduzir o uso de produtos descartáveis em casa?	<b>Perspectiva Interacional</b>
7. Quem poderia se beneficiar da redução no uso de descartáveis? Como?	<b>Perspectiva Interacional</b>

Fonte: A autora.<sup>18</sup>

Para início de análise da atividade 2, a perspectiva interacional esteve presente nas questões 3, 6 e 7 apresentadas no quadro a seguir, que propuseram aos alunos relacionar atitudes do próprio país ou comportamentos seus e de seus familiares aos depreendidos no texto.

Quadro 13. Atividade 2 - Respostas dos alunos às questões de Perspectiva Interacional.

<b>Questões</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>
-----------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

<sup>18</sup> Perguntas com base em Leffa (1999); Brasil (2006), Coradim (2014) e Calvo e Freitas (2015).

3. Como se comparam as atitudes de nosso país com relação ao uso de produtos descartáveis?	“Que eles acham que podem limpar a parte da boca e jogar no chão”.	“O nosso país tem uma excelente produção de produtos recicláveis”.	“Ruim.”	“Os produtos são muitas vezes usados e descartáveis incorretamente, jogados no chão, rios...”.	“Nosso país faz o consumo tão grande quanto os outros países”.	“No nosso país lutaria contra estas coisas”.
6. O que você e sua família fazem para reduzir o uso de produtos descartáveis em casa?	“Sim, usamos pano ou assoar o nariz na pia”.	“Comparamos os produtos recicláveis.”	“Separamos o lixo.”	“Sim.”	“Colocamos nos lixos recicláveis”.	“Recusando um método como: levar uma sacola ao mercado”.
7. Quem poderia se beneficiar da redução no uso de descartáveis? Como?	“O planeta, e as florestas”.	“A natureza, sem a poluição do lixo”.	“Todos, se existir menos lixo (plástico) não terá alagamentos”.	“Todos nós, pois haveria uma poluição menor nos trazendo um bem estar”.	“Algumas empresas e até nós mesmos, fazendo o objeto descartável podendo ser reciclado depois de usado”.	“O meio ambiente, pois produziria menos lixo”.

Fonte: A autora.

Na questão 3 - *Como se comparam as atitudes de nosso país com relação ao uso de produtos descartáveis?*, A2 e A5 demonstram que nosso país também faz parte do problema abordado no texto com relação à produção e ao consumo de produtos não reutilizáveis:

“O nosso país tem uma excelente produção de produtos recicláveis”. (A2)

“Nosso país faz o consumo tão grande quanto os outros países”. (A5)

Nesse sentido, A1, A3 e A4, julgaram o uso de descartáveis como algo feito de forma ruim ou inadequada. Embora haja um posicionamento expresso em todas as respostas com relação ao uso de produtos descartáveis, a interação esperada neste questionamento entre a temática e os conhecimentos do leitor só foram realmente expressas nas respostas de A2, A4, A5 e A6, os quais realizaram a ‘comparação’ solicitada na pergunta, o que pode possivelmente indicar um desconhecimento do tema por A1 e A3.

Já na questão 6 - *O que você e sua família fazem para reduzir o uso de produtos descartáveis em casa?*, a qual A4 não demonstrou ter compreendido, A1, A2, A3, A5 e A6 relataram práticas adotadas por suas famílias, para reduzirem ou evitarem o problema com o descarte dos produtos referidos. Tal aspecto remete às convenções sociais mencionadas por Leffa (1999, p. 23), “que regem as relações entre os membros de um determinado grupo”, neste caso, as atitudes da família dos alunos corroboram para a significação da temática proveniente do texto, conforme pode ser observado nas respostas a seguir.

“Sim, usamos pano ou assoar o nariz na pia”. (A1)

“Compramos produtos recicláveis.”(A2)

“Separamos o lixo.” (A3)

“Colocamos nos lixos recicláveis”. (A5)

“Recusando um método como: levar uma sacola ao mercado”. (A6)

Por fim, na questão 7, última questão interacional desta atividade, *Quem poderia se beneficiar da redução no uso de descartáveis? Como?*, todos os alunos responderam à primeira pergunta, sugerindo o meio ambiente ou os próprios seres humanos como beneficiados. Ao se justificarem, A2, A3, A4, A5 e A6 resgataram questões ambientais em suas respostas:

“A natureza, sem a poluição do lixo”. (A2)

“Todos, se existir menos lixo (plástico) não terá alagamentos”. (A3)

“Todos nós, pois haveria uma poluição menor nos trazendo um bem estar”. (A4)

“Algumas empresas e até nós mesmos, fazendo o objeto descartável podendo ser reciclado depois de usado”. (A5)

“O meio ambiente, pois produziria menos lixo”. (A6)

Nesta questão, A1 se manteve sem posicionamento, o que pode revelar o desentendimento da questão ou mesmo o não reconhecimento do posicionamento do próprio texto com relação ao problema do descarte de produtos.

A seguir, a questão 1 apresentada no quadro 14, por consistir em mais de um questionamento, contemplou duas perspectivas, a textual e a LC, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 14. Atividade 2 - Respostas dos alunos às questões de Perspectiva Textual e Leitura Crítica.

Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1. Onde este texto foi publicado? Para quem o texto está direcionado?	“Na página do greenpeace para as empresas que fazem os lenço”.	“Greenpeace, Kimberly-Clark”.	“Para as pessoas, greenpeace”.	“Na novela, para principalmente os canadenses”.	“No Canadá, para todas as pessoas”.	“No site do Greenpeace, para os consumidores”.

Fonte: A autora.

Nesta questão, a pergunta referente à perspectiva textual, *Onde este texto foi publicado*, evidenciou que os alunos, exceto A4, reconheceram onde o texto foi publicado por meio da menção de componentes do próprio texto - os nomes *Greenpeace* e *Canadá*, o que demonstra uma relação decodificadora da língua-alvo para responder tal pergunta, uma vez que toma como base a identificação direta de palavras chaves.

Ainda que a perspectiva textual requeira o que Leffa (1999) chama de habilidades de baixo nível, esta pergunta presente na questão inicial da atividade de leitura 2 demonstrou que os alunos dominam a habilidade de extrair informações do texto de modo muito parecido, apresentando pouca divergência nessa perspectiva de leitura.

Na mesma questão, a LC também foi observada e, portanto, com a pergunta *Para quem o texto está direcionado?*, o público-alvo da propaganda foi associado à própria empresa de lenços descartáveis por A1, a seus consumidores por A6, enquanto A3, A4 e A5 apresentaram respostas mais gerais, associando este público ‘às pessoas’ ou aos ‘canadenses’. As respostas desses alunos revelaram uma interpretação menos literal do texto, por não mencionarem passivamente um termo encontrado no texto escrito (SIMMONS, 1968), o que, no entanto, pôde ser observado na resposta de A4.

Neste âmbito, na questão 1, em que tanto a perspectiva textual e LC estiveram presentes, foi possível perceber que o domínio de habilidades da perspectiva textual demonstrou ser muito próximo entre os alunos, enquanto que a perspectiva crítica revela um desequilíbrio nas respostas, ou seja, nem todos os alunos foram capazes de responder àquilo que a pergunta de LC requereu.

A seguir, com relação à LC propriamente dita, as questões 2, 4 e 5, apresentadas no quadro 15, têm como enfoque a avaliação e opinião dos alunos com relação ao que é questionado.

Quadro 15. Atividade 2 - Respostas dos alunos às questões de Leitura Crítica.

Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6
2. Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)? Como este objetivo é sustentado?	“Conscientizar as pessoas avisando as outras”.	“Conscientizar, pelas doações da sociedade”.	“Conscientizar, com as coisas ruins que pode ser evitado”.	“Conscientizar, com várias ideias de como podemos usar outros meios”.	“Principalmente conscientizar, através da imagem e do tema bem grande ao lado”.	“Informar, conscientizar para que paremos de consumir este produto”.
4. Como você avalia a atitude de empresas, como a referida no texto, com relação aos recursos naturais que utilizam em seus produtos?	“A Kleenex usa produtos naturais a fibra por exemplo”.	“Que elas podiam pegar mudas de árvores e eles plantarem para colher aquelas árvores e não desmatar as árvores das florestas”.	-----	“Algumas empresas não se importam com o meio ambiente, mas acho que todos devemos conscientizar todas as empresas”.	“Algumas empresas utilizam os recursos naturais de uma forma maior que o normal e isso é péssimo”.	“Acho egoísta”.
5. Você acha que essa mesma campanha deveria ser tomada em nosso país? Por quê?	“Sim, pois a soft também corta muito madeira”.	“Sim, pois no Amazonas existe muito desmatamento”.	“Sim, para que não tenha mais poluição”.	“Todos os países deveriam tomar essa campanha, pois em qualquer lugar há poluição”.	“Sim, pois nosso país faz a mesma coisa.”.	“Sim, pois temos o problema com desmatamento e poluição”.

Fonte: A autora.

Com base nos questionamentos apresentados pelas OCEM (2006) reproduzidos anteriormente neste estudo, perguntas relacionadas aos objetivos dos textos e argumentos que os embasam fazem parte da perspectiva crítica de leitura. Portanto, na questão 2, primeira questão envolvendo a LC, com a pergunta *Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)?*, todos os alunos mencionaram a palavra ‘conscientizar’ em suas respostas, o que pode ser reflexo das discussões ao longo do processo de leitura, as quais levantaram uma perspectiva conscientizada sobre o meio ambiente, por meio das campanhas do *Greenpeace*.

Já na segunda pergunta de LC desta mesma questão, *Como este objetivo é sustentado?*, A1 e A6 mencionaram o objetivo do texto e em seguida, não justificaram esse embasamento, conforme sugerido. Por outro lado, A2, A3 e A4 utilizaram argumentos presentes no texto para embasar suas respostas, demonstrando a compreensão da mensagem expressa na linguagem escrita, o que evidenciou o uso de habilidades pertencentes à perspectiva textual.

“Conscientizar, pelas doações da sociedade”. (A2)

“Conscientizar, com as coisas ruins que pode ser evitado”. (A3)

“Conscientizar, com várias ideias de como podemos usar outros meios”.  
(A4)

No caso de A5, este buscou diretamente na estrutura textual, ao afirmar que o objetivo do texto é sustentado *“através da imagem e do tema bem grande ao lado”*, demonstrando um nível de leitura ainda passivo e atrelado ao texto, o que revela novamente uma abordagem textual, ou seja, referente à outra perspectiva de leitura.

Em seguida, na questão 4 - *Como você avalia a atitude de empresas, como a referida no texto, com relação aos recursos naturais que utilizam em seus produtos?*, é evidenciada a reprovação da atitude das empresas por A4, A5 e A6, e ainda, A2 sugere outro meio de se utilizar os recursos naturais, ao responder *“Que elas podiam pegar mudas de árvores e elas plantarem para colher aquelas árvores e não desmatar as árvores das florestas”*, e apontar o plantio e reposição de árvores como alternativa ao desmatamento.

Ainda na questão 4, A5 e A6 explicitaram reprovação, com o uso das palavras negativas ‘egoísta’ e ‘péssimo’:

“Algumas empresas utilizam os recursos naturais de uma forma maior que o normal e isso é péssimo” (A5).

“Acho egoísta” (A6).

Na resposta de A1, no entanto, é possível perceber mais uma vez a presença de habilidade decodificadora, ao mencionar a palavra ‘fibra’, recurso natural citado no texto. Tal aspecto reforça a presença da perspectiva textual perpassando outras habilidades necessárias para o desenvolvimento da perspectiva crítica requerida pela LC. Ainda, esta questão foi a única entre as atividades de leitura deste estudo, na qual um dos alunos (A3) deixou de responder o que foi solicitado.

Na questão 5 - *Você acha que essa mesma campanha deveria ser tomada em nosso país? Por quê?*, todos os alunos foram capazes de traçar um paralelo entre a campanha referida no texto e, ainda, justificarem suas respostas tomando como base, argumentos que revelaram o conhecimento de mundo sobre o problema ambiental em discussão, apontando as seguintes questões ambientais:

(a) desmatamento:

“Sim, pois a soft também corta muito madeira” (A1).

“Sim, pois no Amazonas existe muito desmatamento” (A2).

(b) poluição:

“Sim, para que não tenha mais poluição” (A3).

“Todos os países deveriam tomar essa campanha, pois em qualquer lugar há poluição” (A4).

“Sim, pois temos o problema com desmatamento e poluição”(A6).

Neste âmbito, esta questão possibilitou o reconhecimento da realidade pelos alunos, os quais citaram exemplos variados de casos relacionados ao desmatamento e à poluição em esfera nacional e internacional, o que remete à noção de leitura sociointeracional (FREIRE e HORTON, 2003).

Nesta segunda atividade de leitura, que contou com um número menor de questões relacionadas à LC em comparação à atividade anterior, verifiquei que a perspectiva textual

apresenta uma uniformidade maior entre as respostas esperadas pelos participantes, o que revela um domínio das habilidades menos complexas por todos os alunos. No que tange à perspectiva interacional, esta relevou quase que unanimemente na questão 6 - *O que você e sua família fazem para reduzir o uso de produtos descartáveis em casa?*, que a relação entre as práticas sociais vivenciadas pelos próprios aprendizes reflete diretamente na compreensão e significação da mensagem proveniente da leitura.

No entanto, ao analisar as respostas das questões de LC e interacional de modo geral, alguns alunos mantiveram o uso de habilidades textuais e não demonstraram por sua vez o domínio de habilidades requeridas pela perspectiva crítica, como por exemplo, a reflexão e ação a partir do que lê (FIGUEIREDO, 2003) e a (re)construção de significados sem se apoiar na decodificação de palavras (BRAHIM, 2007).

Na subseção a seguir, são analisadas as questões referentes a terceira e última atividade de leitura desenvolvida neste estudo.

### 3.1.3. Atividade de Leitura 3 – Obesidade Infantil

O último plano de aula, referido como atividade 3 neste trabalho, teve como temática o sedentarismo e a obesidade infantil e aconteceu ao longo de 3 aulas, nas quais 23 alunos estiveram presentes. A atividade contou com a leitura de um artigo de opinião de publicação *online*, do qual foi selecionado um trecho introdutório, visando atender a necessidade da turma de 9º ano com relação ao vocabulário e volume de leitura.

Figura 8. Atividade de leitura 3 – Obesidade infantil: *While-reading*

**Couch potato lifestyles of the internet generation 'creating weak children'**

By David Derbyshire for Mail Online  
**UPDATED:** 13:53 GMT, 23 May 2011



Childhoods dominated by computer games, TV and Facebook have resulted in a generation of ten-year-old weaklings, research suggests.

Modern primary school children are less fit and less muscular than they were a decade ago, leaving them unable to carry out simple physical exercises that youngsters once took.

Experts say computer games and social networking have replaced outdoor play, den-making and tree-climbing for millions of children.

Over-anxious parenting has also contributed to the decline in children's fitness.

Dr Gavin Sandercock, a child fitness expert at Essex University, said: 'This is probably due to changes in activity patterns among English ten-year-olds'.

Tam Fry, of the Child Growth Foundation, said: 'We are not giving children enough physical exercise in schools. They are supposed to get two hours a week at school when they actually need one hour every day.'

Adapted from <http://www.dailymail.co.uk/health/article-1389809/Couch-potato-lifestyles-internet-generation-creating-weak-children.html> Accessed on May 23, 2011.

**Comprehension**

**1. Find in the text the following words and expressions:**

- a) diminuir \_\_\_\_\_
- b) devido a \_\_\_\_\_
- c) padrões \_\_\_\_\_
- d) ansioso \_\_\_\_\_
- e) jovens \_\_\_\_\_
- f) suficiente \_\_\_\_\_
- g) fraco \_\_\_\_\_
- h) incapacitar \_\_\_\_\_

**2. Read the text and complete the chart with the information from the text:**

PROBLEMS WITH THE BRITISH TENAGERS' LIFESTYLE	
PARENTS CONTRIBUTION TO THIS PROBLEM	
SCHOOL CONTRIBUTION TO THIS PROBLEM	

Fonte: Atividade de leitura 3 elaborada pela autora: etapa *while-reading*.

Esta atividade de leitura foi contextualizada por meio de um trecho da animação futurista *Wall-e*<sup>19</sup>, o qual apresenta uma sociedade extremamente sedentária devido à presença de robôs realizando a maior parte das atividades humanas. Os alunos discutiram sobre o tema e dialogaram por meio da projeção de imagens contendo variadas brincadeiras de crianças ao ar livre em contraposição a atividades mais modernas, como *videogame*, televisão e jogos

<sup>19</sup> O trecho de animação está disponível em

<<http://moviesegmentstoassessgrammargoes.blogspot.com/2008/11/wall-e-future-will.html>>, acessado em 16 de março de 2017.

*online*. A partir destes temas, foram apresentados ao termo *couch potato*, ou saco de batatas, definido como uma pessoa sedentária, visando relacionar o significado da expressão com o artigo de opinião a ser lido.

Figura 9. Contextualização da atividade de leitura 3 – Obesidade infantil: *Pre-reading*

**METODOLOGIA**

➤ Após assistirem ao filme e discutirem as questões em pequenos grupos (de 3 a 4 alunos), os alunos serão apresentados às seguintes imagens:

Figura 1 - Outdoor playing



<http://www.communityplaythings.com/media/images/cyus/inspiration-room-inspirations/aa-listing-images/outdoor-listing.jpg>

Figura 2 - Den-making



[https://c1.staticflickr.com/7/6226/7005418559\\_c663f3232b\\_b.jpg](https://c1.staticflickr.com/7/6226/7005418559_c663f3232b_b.jpg)

Figura 3 - How kids play today



<https://insights.viacom.com/wp-content/uploads/2015/08/Kids-playing-video-game-97577269-1280x852.jpg>

Figura 4 - Children watching TV



<http://www.cfah.org/htns/images/042612sedentary.jpg>

Figura 5 - Children Nowadays



<http://www.themalaystimes.com.my/wp-content/uploads/2014/06/children-sedentary-back-pain.jpeg>

Figura 6 – Couch Potato



<http://www.unsv.com/vonews/specialenglish/scripts/2011/10/23/0040/couch-potato.jpg>

Figura 7 – A real couch potato



<http://set-a-winman.com/wp-content/uploads/2015/08/coach-potato-659x273.jpg>

Fonte: A autora.

Após realizarem exercícios de compreensão e interpretação textual na etapa de *while reading*, os alunos responderam individualmente as oito questões categorizadas no quadro abaixo. Diferentemente das atividades anteriores, a terceira atividade de leitura desenvolvida com a turma de 9º ano apresentou alguns questionamentos em LI.

Quadro 16. Questões e perspectivas de leitura da atividade de leitura 3.

Atividade de Leitura 3	
Questões	Tipo
1. Where was the text published? At whom was the text directed?	Perspectiva Textual/Leitura Crítica
2. Como o seu estilo de vida se compara ao dos adolescentes britânicos?	Perspectiva Interacional
3. Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)?	Leitura Crítica
4. Qual é o argumento central do texto? Como este argumento é sustentado?	Leitura Crítica
5. Are the teenagers described in the text like you and the teenagers you know? What are your similarities and differences?	Perspectiva Interacional

6. Do you agree with the parents' attitude mentioned in the text? Why/Why not?	<b>Leitura Crítica</b>
7. Como você acha que os pais poderiam agir para melhorar o estilo de vida dos filhos?	<b>Leitura Crítica</b>
8. Você acha que a postura da escola com relação aos esportes poderia ser diferente? Como?	<b>Leitura Crítica</b>

Fonte: A autora.<sup>20</sup>

Logo na questão 1, *Where was the text published? At whom was the text directed?*, com duas perguntas referentes à perspectiva textual e à LC respectivamente, os alunos responderam em LI e mais uma vez com relação ao local de publicação do texto e o público-alvo, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 17. Atividade 3 - Respostas dos alunos às questões de Perspectiva Textual e Leitura Crítica.

<b>Questões</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>
1. Where was the text published? At whom was the text directed?	“Daily mail.”	“David Derbyshire for mailonline, for parents, school and childrens.”	“Daily UK.”	“Daily. UK.”	“Daily UK. By David Derbyshire.”	“England, directed to kids and youngers.”

Fonte: A autora.

Por se tratar de uma questão em LI, as respostas dos alunos voltadas à perspectiva textual com a pergunta *Where was the text published?*, foram bem similares, sendo que A1, A3, A4 e A5 mencionaram a palavra ‘Daily’ ou mesmo, ‘mail online’ referida por A2, como responsáveis pela publicação do artigo, revelando a detecção de termos ou palavras-chaves presentes no texto e conseqüentemente o papel auxiliador de tais elementos para esta perspectiva de leitura.

Porém, com relação ao segundo questionamento *At whom was the text directed?* envolvendo a LC, referente ao direcionamento do texto, somente A2 e A6 apresentaram respostas, associando como público-alvo os jovens, seus responsáveis e a escola. Neste ponto do estudo, por se tratar de uma terceira atividade de leitura e, possivelmente, uma continuidade no desenvolvimento de habilidades requeridas pela LC, os alunos não

<sup>20</sup> Perguntas com base em Leffa (1999); Brasil (2006), Coradim (2014) e Calvo e Freitas (2015).

demonstraram evolução, por manter a ausência de argumentos nas respostas apresentadas, o que não reflete um dos componentes básicos da LC apontados por Simmons (1968), com relação à habitualidade de se examinar e detectar problemas presentes no texto.

Nas questões 2 e 5, os alunos se depararam com a perspectiva interacional, sendo requeridos a comparação entre o estilo de vida apresentado no texto e o seus próprios hábitos. No quadro abaixo é possível perceber a semelhança entre o enfoque das questões, embora sejam a primeira em LM e a segunda em LI.

Quadro 18. Atividade 3 - Respostas dos alunos às questões de Perspectiva Interacional.

Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6
2. Como o seu estilo de vida se compara ao dos adolescentes britânicos?	“ficando mexendo no celular, vídeo game.”	“O deles é muito diferente, eles ficam no videogame o dia inteiro e eu jogo basket, pesco, ando de bicicleta.”	“Bom, se compara em alguns pontos.”	“Em alguns pontos sim, porém eu ainda tenho hábitos saudáveis (academia, exercícios).”	“Faço as mesmas coisas às vezes, mas não ao ponto de ser uma ‘batata’.”	“Em quase tudo, somos todos ligados aos eletrônicos.”
5. Are the teenagers described in the text like you and the teenagers you know? What are your similarities and differences?	“Teenagers who like videogame player”	“No, my generation play soccer, basket and run and ride in bicycle.”	“Yes, because all use cellphone all the time.”	“Sim. Is that all of the teenagers do everything just to stay in Facebook. Differences is some part of them do exercises, search for a good health.”	“Sim, eles são iguais, a única diferença mesmo são que moram em países diferentes, porque são muito iguais.”	“Yes, we are very similar.”

Fonte: A autora.

Na questão 2 - *Como o seu estilo de vida se compara ao dos adolescentes britânicos?*, em LM, A1 e A6 relacionam o uso de aparelhos eletrônicos ao fato de se assemelharem aos jovens sedentários, enquanto A2, A4 e A5, apresentam contra-argumentos que os diferenciam desses jovens, ao afirmarem hábitos contrários ao sedentarismo, o que pode ser evidenciado nas respostas a seguir:

“O deles é muito diferente, eles ficam no videogame o dia inteiro e eu jogo basket, pesco, ando de bicicleta”. (A2)

“Em alguns pontos sim, porém eu ainda tenho hábitos saudáveis (academia, exercícios)”. (A4)

“Faço as mesmas coisas às vezes, mas não ao ponto de ser uma ‘batata’”. (A5)

Assim, nesta questão, com exceção de A3, ao responder de forma neutra e sem apresentar comparações entre os jovens britânicos e seu estilo de vida, todos os alunos demonstraram compreender a problemática ao interagir com o texto e realizar a comparação requerida pela pergunta.

Já na questão 5 em LI, *Are the teenagers described in the text like you and the teenagers you know? What are your similarities and differences?*, somente A5 respondeu completamente em LM, como pode ser observado a seguir:

“Sim, eles são iguais, a única diferença mesmo são que moram em países diferentes, porque são muito iguais.” (A5)

Verifiquei que A5, além de não utilizar LI, respondeu parcialmente ao questionamento, uma vez que não apresentou claramente a semelhança entre os adolescentes do texto e os de seu conhecimento. Quanto aos demais alunos, em suas respostas, independentemente se afirmativas ou negativas, se posicionaram diante da questão:

“Teenagers who like videogame player” (A1)

“No, my geration play soccer, basket and run and ride in bicycle.” (A2)

“Yes, because all use cellphone all the time.” (A3)

“Sim. Is that all of the teenagers do everything just to stay in Facebook. Differences is some part of them do exercises, search for a good health.” (A4)

“Yes, we are very similar.” (A6)

Vale ressaltar que A1 não respondeu à primeira pergunta, e ainda, A6 não especificou similaridades ou diferenças entre os adolescentes do texto e os que ele conhece. Embora haja uma relação entre o conteúdo apresentado pelo texto e os leitores, as duas questões interacionais não caracterizaram uma uniformidade nas respostas, como na perspectiva textual, o que se relaciona ao fato da perspectiva interacional não ser uma atividade

individual, mas uma prática social marcada pelo contexto social e histórico das comunidades discursivas (LEFFA, 1999). Nesta ordem, as respostas foram bem variadas e, muitas vezes, acabaram por não apresentar aspectos sugeridos nas questões, como o caso de A1 e A6.

A seguir, as questões 3, 4, 6, 7 e 8 desta atividade envolveram LC e foram abordadas em sua maioria em LM, como pode ser observado no Quadro 19 abaixo.

Quadro 19. Atividade 3 - Respostas dos alunos às questões de Leitura Crítica.

Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6
3. Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)?	“Alertar os pais dos problemas dos filhos.”	“Alertar, pois os adolescentes estão se tornando sedentários.”	“Alertar.”	“Alertar os pais que não perceberam o que ainda aconteceu com seus filhos.”	“Alertar.”	“Alertar e informar.”
4. Qual é o argumento central do texto? Como este argumento é sustentado?	“Que os jovens não saem para brincar ficam no vídeo game”.	“This is probably due to changes in activity patterns among English ten-year-olds”.	“Mostrar que os adolescentes só estão nas redes sociais”.	“O Estado do adolescente ou criança, tanto físico como psicológico, mostrando estudo medicinais”.	“Mostrar como os jovens estão atualmente (o estado deles), porque estão trocando a vida social pela internet e redes sociais”.	“O domínio que os vídeo games tem sobre as crianças”.
6. Do you agree with the parents’ attitude mentioned in the text? Why/Why not?	“Yes. Beacuse this text help couch potatoes”.	“No, because the parents haven motivate to practice sports”.	“No, because not contributed”.	“No, because the parents do nothing they “don’t care” with their childrens, that’s a big problem”.	“No, because they have contributed to decline the children’s problem”.	“No, because is worst”.
7. Como você acha que os pais poderiam agir para melhorar o estilo de vida dos filhos?	“brincando na rua em parques”.	“Insentivando os filhos a praticar atividades físicas”.	“Conversar mais sobre esse assunto”.	“Não aceitando que aconteça isso com seu filho, tirando algumas coisas deles, mostrando ele a verdadeira vida.”	“Não mimá-los comprando coisas toda hora, mostrar outras coisas e atividades para eles fazerem”.	“Colocando horário em eletrônicos e ajudando em brincadeira”.
8. Você acha que a postura da escola com relação aos esportes poderia ser diferente? Como?	“só tem 2 horas por semana”.	“Sim, dando pelo menos uma aula de educação física por dia”.	“Não, pois ainda tem que prirorizar as atividades físicas”.	“Sim, dando algumas aulas a mais de esportes”.	“Sim, ter mais aulas ou nas poucas aulas ter mais atividades”.	“Não, precisam de aulas práticas”.

Fonte: A autora.

Na questão 3 - *Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)?*, os alunos foram mais uma vez questionados quanto ao objetivo do texto, em LM. Foi possível perceber que todos os alunos mencionaram como objetivo do texto ‘alertar’:

“Alertar os pais dos problemas dos filhos” (A1)

“Alertar, pois os adolescentes estão se tornando sedentários” (A2).

“Alertar os pais que não perceberam o que ainda aconteceu com seus filhos” (A4)

No entanto A3, A5 e A6 não apresentam maiores detalhes quanto ao objetivo do texto, ao mencionarem somente o verbo ‘alertar’, como fizeram A3 e A5, ou dois verbos, como no caso de A6, que respondeu “alertar e informar”.

A seguir, na questão 4 - *Qual é o argumento central do texto? Como este argumento é sustentado?*, A1, A3, A5 e A6 mencionaram somente a ideia central do texto de maneira semelhante (a postura dos jovens com relação às redes sociais e jogos) e não sustentaram suas respostas com base no que foi requerido pela segunda pergunta desta questão, conforme é possível visualizar nas respostas abaixo:

“Que os jovens não saem para brincar ficam no vídeo game”. (A1)

“Mostrar que os adolescentes só estão nas redes sociais”. (A3)

“Mostrar como os jovens estão atualmente (o estado deles), porque estão trocando a vida social pela internet e redes sociais”. (A5)

“O domínio que os vídeo games tem sobre as crianças”. (A6)

Já A2, embora respondendo em LI, retirou trecho do texto para sustentar sua resposta, o que reflete seu entendimento da questão de modo interpretativo, porém não houve uma produção de discurso com base na leitura, como pode ser evidenciado em sua resposta:

“This is probably due to changes in activity patterns among English ten-year-olds” (A2).

Nesta ordem, A4 foi o único a responder à questão de modo a utilizar suas próprias palavras, o que indica tanto a compreensão da pergunta, quanto a capacidade de articular seu conhecimento de mundo com o veiculado pelo texto (MIQUELANTE, 2002).

“O Estado do adolescente ou criança, tanto físico como psicológico, mostrando estudo medicinais” (A4).

As respostas de A2 e A4 aqui reproduzidas evidenciaram habilidades distintas, as quais os aprendizes se utilizaram para responder aos questionamentos propostos em LC, a saber: a reprodução de trecho do texto e a utilização do próprio discurso respectivamente. Por um lado, A2 ainda se demonstra relacionado diretamente ao texto, por reproduzir um trecho no qual demonstrou compreensão e relação com o questionamento. Por outro lado, A4 revelou sua compreensão do argumento central do texto ao elaborar uma síntese do tema abordado no texto com suas próprias palavras.

Na questão 6, em LI - *Do you agree with the parents' attitude mentioned in the text? Why/Why not?*, A1 foi o único a concordar com as atitudes dos pais apresentadas no texto, embora sua justificativa não tenha demonstrado entendimento do foco da questão:

“Yes. Beacuse this text help couch potatoes”. (A1)

Nesse sentido, os demais alunos discordaram da atitude dos pais com relação ao sedentarismo dos filhos. No caso de A2 e A4, os alunos explicitaram a necessidade de atitude dos pais:

“No, because the parents haven motivate to practice sports”. (A2)

“No, because the parents do nothing they “don't care” with their childrens, that's a big problem”. (A4)

Já nas respostas de A3 e A6, ambos não apresentaram argumentos que justificassem sua contrariedade:

“No, because not contributed”. (A3)

“No, because is worst”. (A6)

A5 por sua vez, com o uso da palavra ‘*decline*’, deixou sua justificativa contraditória com relação ao problema apresentado.

“No, because they have contributed to decline the children’s problem”. (A5)

Devido ao fato do questionamento se tratar da aprovação ou não à atitude dos pais com relação à superproteção dos filhos, atitude esta apontada no texto como contribuição ao sedentarismo, A5 deixa a entender em sua justificativa, que a redução do problema é algo com que ele discorda.

De modo geral, todos os alunos mantiveram as respostas em LI, conforme a questão, e ainda, houve a presença de criticidade da realidade na qual os alunos estão inseridos, no que tange à relação com os pais, sobretudo nas respostas de A2, A4 e A5, o que evidencia o caráter problematizador desta perspectiva de leitura, apontado por Brahim (2007), com base na perspectiva freireana, na qual os questionamentos são geradores naturais desta criticidade.

Na questão 7 - *Como você acha que os pais poderiam agir para melhorar o estilo de vida dos filhos?*, os alunos apresentaram diversas ideias para que os pais pudessem agir com relação ao sedentarismo dos filhos. A1, A2 e A3 apresentaram respostas mais sucintas e utilizaram os verbos brincar, incentivar e conversar como sugestão:

“brincando na rua em parques”. (A1)

“Incentivando os filhos a praticar atividades físicas”. (A2)

“Conversar mais sobre esse assunto”. (A3)

Com respostas mais detalhadas, A4, A5 e A6 deixam evidente que o limite imposto pelos pais é indispensável, e ainda, utilizam como sugestões os verbos aceitar, tirar, mostrar, mimar, colocar e ajudar:

“Não aceitando que aconteça isso com seu filho, tirando algumas coisas deles, mostrando ele a verdadeira vida.” (A4)

“Não mimá-los comprando coisas toda hora, mostrar outras coisas e atividades para eles fazerem”. (A5)

“Colocando horário em eletrônicos e ajudando em brincadeira”. (A6)

De modo geral, nesta questão houve uma boa relação entre conhecimentos dos aprendizes de sua própria realidade com aqueles provenientes do texto, o que refletiu uma postura também interacional com o texto, sendo as perspectivas crítica e interacional concomitantemente demonstradas nas respostas.

Já na oitava e última questão de LC - *Você acha que a postura da escola com relação aos esportes poderia ser diferente? Como?*, os alunos variaram bastante nas respostas. A1 apresentou crítica à realidade escolar no que diz respeito à baixa carga horária de aulas voltadas a práticas esportivas, ao afirmar que “*só tem 2 horas por semana*”, porém A1 não se declarou positivo ou negativo à primeira questão. Tal crítica à escola também foi evidenciada nas respostas de A2, A4 e A5, conforme reproduzido abaixo:

“Sim, dando algumas aulas a mais de esportes”. (A2)

“Sim, ter mais aulas ou nas poucas aulas ter mais atividades”. (A4)

“Sim, ter mais aulas ou nas poucas aulas ter mais atividades”. (A5)

Por outro lado, A3 e A6 discordaram da necessidade de mudanças nessa perspectiva, justificando suas respostas com base na importância das atividades físicas, enquanto que no texto estas foram apresentadas como deficientes e que necessitam ser repensadas.

“Não, pois ainda tem que priorizar as atividades físicas”. (A3)

“Não, precisam de aulas práticas”. (A6)

Neste último caso, ficou evidente a criticidade do aprendiz, mas não necessariamente uma compreensão efetiva do conteúdo do texto.

A partir das análises desta terceira atividade de leitura, com relação às questões de *post-reading*, houve a inserção de LI em três questões, visando uma maior visibilidade da utilização da LE também nesta etapa, o que refletiu na elaboração das respostas também em LI. É importante ressaltar que houve uma redução no número de alunos presentes em sala, o que esteve diretamente relacionado às faltas frequentes ocorridas no período de troca entre bimestres em que as atividades foram desenvolvidas.

No que tange ao conteúdo das respostas discursivas, a perspectiva textual se manteve em sua similaridade de respostas e detenção do domínio de habilidades como detecção de termos e palavras-chaves pelos alunos de forma equilibrada, ou seja, todos possuem a

capacidade de utilizá-las, embora mais uma vez transpassem habilidades requeridas por outras perspectivas, como o caso de A2 na questão 4, sob a perspectiva de LC, que copiou um trecho do texto em LI, ao invés de apresentar seus argumentos com base no texto. Nas questões interacionais 2 e 5, os alunos demonstraram ser capazes de elencar elementos presentes em seu contexto social aos do texto, o que configura discursos bem variados e típicos de cada aluno.

As respostas com base na LC refletiram criticidade, opiniões e até mesmo a postura interativa entre leitor e texto em todas as questões, ainda que em alguns casos não tenha refletido o domínio de habilidades por parte de todos os alunos ao longo delas, como por exemplo, na questão 8, em que a compreensão textual interferiu no modo como a criticidade foi levantada por A3 e A6, conforme analisado anteriormente.

Nesta ordem, anteriormente a uma visão geral dos dados gerados e analisados nas últimas três subseções deste capítulo, trago na seção seguinte uma reflexão sobre observações das atividades de leitura durante o processo de elaboração e desenvolvimento em sala de aula com os alunos, com base nas anotações feitas nos diários reflexivos da professora-pesquisadora.

### **3.2. IMPRESSÕES GERAIS SOBRE AS ATIVIDADES DE LEITURAS**

Com base nas anotações realizadas pela professora-pesquisadora em seus diários reflexivos, os planos de aula foram elaborados em consonância com o conhecimento da turma, disponibilidade de carga-horária para o desenvolvimento das atividades e, ainda, em concordância com permissões de ação dentro do que o colégio propunha, ou seja, não foi possível abandonar o projeto político-pedagógico da escola, bem como seus procedimentos e materiais didático-pedagógicos (apostila, avaliações, conteúdos, entre outras atividades pedagógicas no ano letivo vigente).

A seguir, apresento uma análise interpretativa dos diários com base nas impressões gerais da professora-pesquisadora sobre as atividades de leitura e sobre o comportamento e reação dos alunos frente essas atividades.

### 3.2.1. COMPORTAMENTO E REAÇÃO DOS ALUNOS ÀS ATIVIDADES DE LEITURA

Como mencionado no capítulo 2, as atividades de leitura utilizadas na pesquisa foram elaboradas com base em conteúdos temáticos de gêneros discursivos variados, sendo desenvolvidas em três etapas: *pre*, *while* e *post-reading*. Por mais que essas atividades demonstrassem semelhanças entre si, no que tange às etapas de leitura e conseqüentemente o formato dos planos de aula, os alunos apresentaram retorno positivo às mudanças de estratégia de ensino e concepções de leitura abordadas nas atividades, uma vez que puderam realizar exercícios variados e além do material didático.

Deste modo, os alunos costumavam desenvolver os exercícios propostos pelo material didático com facilidade e rapidez demasiadas, sem demonstrar interesse pelo processo de leitura. Era comum o desenvolvimento de atividades extras para suprir o tempo deixado após o cumprimento dos exercícios da apostila, como jogos, músicas, trechos de filmes, entre outros gêneros discursivos razoavelmente relacionados aos conteúdos em foco, que permitissem desenvolver a lacuna das discussões e reflexões em sala de aula. Assim, ao longo do desenvolvimento dos planos de aula, os alunos demonstraram interesse em participar, tanto nas discussões em grupo, quanto na interação aluno-professor, sobretudo nas contextualizações ao longo das etapas de *pre-reading* das três atividades de leitura.

Nesse sentido, os temas abordados contribuíram para o interesse dos alunos, bem como para as modalidades de materiais e tarefas adotadas, como vídeos, imagens, *quizzes*, discussões em pequenos e grandes grupos. Tais mudanças levaram a maior parte dos alunos a adotar uma postura ativa mediante as atividades de leitura em LI, argumentando, refutando ideias e expondo suas opiniões ao longo das atividades.

Neste âmbito, os planos de aula promoveram o diálogo, tanto aluno-aluno, quanto aluno-professor, uma vez que houve momentos de discussão e reflexão durante a contextualização das atividades, apresentação dos temas e momentos de discussão propostos ao longo das etapas de *pre*, *while* e *post-reading*. Deste modo, por se tratar de uma aula de línguas, a língua-alvo esteve realmente em uso, ainda que a materna predominasse. Houve interações e discussões que não teriam acontecido sem que a perspectiva crítica fosse adotada.

### 3.2.2. EXPECTATIVAS INICIAIS E FINAIS DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Inicialmente, como professora-pesquisadora, conhecedora dos alunos envolvidos nesta pesquisa anteriormente às atividades de leitura, tinha como expectativa um momento proveitoso para os alunos, no qual pudessem realizar atividades que os motivassem a desenvolver a habilidade leitora nas aulas de LI. Ao propor atividades de leitura de cunho não avaliativo, externas ao material didático, busquei que os alunos tivessem uma nova visão da leitura em LI, no que tange ao uso da linguagem com enfoque em aspectos discursivos, como questões de produção, divulgação e recepção do discurso, e ainda, que tivessem como base, gêneros autênticos, com o intuito de fazê-los enxergar a presença da LI no cotidiano.

Nesta ordem, a preparação dos planos de aula levou em consideração essas expectativas, que poderiam ou não resultar na produtividade e participação efetiva dos alunos. Como professora-pesquisadora, pude escolher mais ativamente as estratégias de ensino a serem adotadas para cada objetivo proposto ao longo nas atividades de leitura, sendo a compreensão textual, o diálogo entre os alunos ou mesmo, o debate sobre determinado assunto. Deste modo, foi possível desenvolver uma postura mediadora, que a meu ver, também foi diferenciada, uma vez que com a perspectiva crítica de leitura, não obtive respostas definitivas para questões exatas e promovi a reflexão e mobilização de conhecimentos novos ou já adquiridos pelos alunos.

A partir do desenvolvimento das atividades, foi possível afirmar que houve uma participação positiva por parte dos aprendizes possivelmente por alguns motivos, os quais foram associados a/ao: (a) mudança de estratégia de ensino da professora-pesquisadora como mediadora das atividades, que permitiu reflexões e interações entre os alunos; (b) metodologia de trabalho diferente daquela do material didático; (c) uso de recursos didáticos variados, sobretudo visuais e auditivos, adicionados às aulas; e (d) fato das aulas ocorrerem com base num tema de discussão e não de um conteúdo gramatical, o que despertou a curiosidade e participação ativa dos alunos, sobretudo por meio da oralidade.

Deste modo, ao retomar as anotações nos diários reflexivos tanto em fase de expectativa quanto pós-desenvolvimento das etapas de leitura, percebi um equilíbrio entre o que foi preparado, aplicado e o retorno recebido por meio das reações dos aprendizes ao longo da realização por completo dos planos de aulas. Portanto, esta perspectiva adotada pela professora-pesquisadora motivou e interessou não somente os aprendizes, mas a própria professora-pesquisadora.

Com base nas análises das respostas discursivas dos alunos nas subseções anteriores, bem como nas impressões dos alunos e expectativas apresentadas ao longo do desenvolvimento das atividades de leitura, apresento algumas considerações sobre esta pesquisa no capítulo seguinte.

#### 4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base nas respostas apresentadas e analisadas nas três subseções no capítulo anterior de Análise das Atividades de Leitura, foi possível perceber que, no decorrer destas, algumas diferenças ocorreram no que tange ao enfoque das questões relacionadas ao tema de cada gênero discursivo e, também, nas perspectivas adotadas em cada uma delas. Deste modo, as respostas dos alunos apresentaram aspectos variados com relação ao discurso e ao grau de criticidade apresentado por cada um dos aprendizes.

Pensando assim, neste capítulo apresento uma visão geral das respostas ao longo das três atividades de leitura, discutindo as principais características percebidas no discurso dos alunos. Em seguida, retomo as perguntas de pesquisa e teço algumas considerações com relação à criticidade dos aprendizes e, por fim, faço uma reflexão com relação à proposta de LC juntamente ao contexto educacional trazido ao longo deste estudo.

##### 4.1. PANORAMA GERAL DAS RESPOSTAS

Como ponto inicial desta análise, vale retornar às perspectivas de leitura atribuídas às questões: textual, do leitor, interacional e LC. Em todas as atividades de leitura, foram abordadas questões das perspectivas: textual, interacional e LC. Por se relacionar diretamente a fatores de compreensão e interpretação textual, bem como aspectos cognitivos e metacognitivos do próprio sujeito (LEFFA, 1999), a perspectiva do leitor não é evidenciada na etapa de *post-reading*, na qual as análises foram desenvolvidas, sendo abordada na etapa de *while-reading*, a qual não fez parte da coleta de dados.

Deste modo, ao observar as questões agrupadas em cada atividade de leitura, aquelas pertencentes à perspectiva textual apresentaram uma modalidade de respostas aproximadas e um pouco mecânica, com relação à reprodução de vocábulos e palavras-chaves atreladas ao texto por parte dos alunos, as quais evidenciaram mais a capacidade de localizar e inferir informações, do que uma análise reflexiva do conteúdo. Por outro viés, as questões interacionais foram alvo de comparações entre as experiências e conhecimento de mundo dos

leitores/alunos e as situações apresentadas via gênero discursivo, o que de certo modo mobilizou saberes dos aprendizes por meio do texto e refletidos nas respostas, e até mesmo possibilitou o desenvolvimento de criticidade dos alunos.

Nesta ordem, foram as questões de LC que permitiram maior desenvolvimento de criticidade dos alunos, não simplesmente pelo fato de se tratar desta modalidade de leitura. Ao observar as questões de LC que requereram a opinião e/ou o julgamento dos alunos, foi possível constatar que as respostas escritas apresentaram reflexão e análise crítica em quase todos os momentos. Tais questões utilizaram construções linguísticas claras quanto ao seu objetivo, como o uso do pronome ‘você’ e de verbos como ‘acha’, ‘avalia’, ‘julga’ e ‘concorda’ em detrimento de outros, o que pode ter reforçado para os alunos a necessidade de fazer tais asserções, tanto em LM quanto em LI.

Nesse sentido, ao observar as respostas críticas dos aprendizes às questões de LC, foi evidenciado que cada um dos alunos analisados apresentou seu estilo de escrita, e, portanto, os níveis de criticidade dessas respostas variaram. A2, A4 e A5 mantiveram um padrão de respostas coerentes e críticas no decorrer de todas as atividades de leitura, demonstrando a compreensão de todas as questões, o que não foi percebido na escrita de A1, que respondeu incompletamente e até mesmo equivocadamente a algumas questões. Quanto a A3 e A6, os alunos apresentaram respostas mais curtas e objetivas, que embora refletissem o entendimento dos questionamentos propostos, demonstraram pontos de vista de modo mais sucinto.

No que tange ao uso de LE nos questionamentos e respostas, somente a atividade de leitura 3 – Obesidade Infantil apresentou três questões em LI, enquanto que em todas as atividades a LM teve predomínio. Inicialmente, a opção pela LM esteve relacionada ao fato de possibilitar a todos os alunos, independentemente do nível de domínio da LI, elaborar as respostas das questões de *post-reading* sem maiores dificuldades. Porém, ao desenvolver as duas primeiras atividades de leitura, percebemos que a presença de LI em tal etapa poderia indicar utilização maior e diferenciada de LI, também nas respostas escritas dos alunos.

Por este viés, a LI foi utilizada como base nas etapas do processo de leitura *pre* e *while reading*, bem como em todos os materiais e suportes didáticos utilizados, embora não tenham sido coletadas para análise, mas podem ser observados nos planos de aula completos anexados neste trabalho (ver Apêndices C, D, E e F). Ainda assim, a LM esteve presente em praticamente toda produção escrita dos aprendizes. Embora pertencentes a uma classe social média baixa e alunos de um colégio particular renomado na cidade em que a pesquisa

aconteceu, os alunos, também estudantes de LI em escolas de idioma, demonstraram mais dificuldades na atividade de leitura 3, onde a LI esteve presente. Este fato se deve possivelmente à própria presença da LI, uma vez que requereu a habilidade linguística concomitantemente ao processo de leitura, ou ainda, ao gênero textual abordado nesta terceira atividade. Por se tratar de um artigo de opinião, a complexidade exigida no processo de leitura pode ter corroborado à dificuldade de compreensão, comparados aos demais gêneros das atividades de leitura anteriores (quadrinho e propaganda respectivamente). Outro motivo para dificuldades foram as questões múltiplas, ou seja, com foco em mais de uma perspectiva, o que ocorreu nas atividades de leitura 2 e 3, as quais mesclaram a perspectiva textual e a LC nas perguntas.

Os fatos observados apontam que os aprendizes demonstraram desempenho aproximado nas atividades de leitura, não sendo o tema, língua ou o gênero discursivo adotado em cada atividade de leitura uma barreira para que pudessem compreender e desenvolver as atividades propostas. Nesse sentido, é necessário reforçar o uso da LI nas aulas de LC, uma vez que a LI na compreensão e produção escrita nas questões de *post-reading* foram exploradas somente na terceira atividade.

#### 4.2. DESENVOLVIMENTO (OU NÃO) DA CRITICIDADE

Neste estudo, foram inicialmente delimitadas duas perguntas de pesquisa, apresentadas no capítulo metodológico. Visando considerá-las a partir da análise dos dados, retomo-as a seguir e reflito brevemente sobre cada uma delas.

##### *1. Que perspectivas de leitura são identificadas nas atividades desenvolvidas pelos alunos?*

Diretamente relacionados às perspectivas de leitura apresentadas nos questionamentos, as respostas discursivas dos alunos variaram com relação às características de cada perspectiva. Assim sendo, a criticidade foi mais evidenciada nas questões de LC e também apareceu na perspectiva interacional, enquanto que na perspectiva textual, as respostas apresentaram predominantemente estratégias de decodificação e inferência de informações

textuais. Outro aspecto marcante, sobretudo na perspectiva interacional, foi a relação entre os conhecimentos dos aprendizes aos temas levantados pelos textos em cada atividade de leitura.

Nesse sentido, é possível afirmar que as perspectivas apresentadas pelos próprios questionamentos impulsionaram os alunos a responderem do modo como responderam, ou seja, ao serem expostos a perspectivas variadas de leitura, eles conseguiram apresentar discursos coerentes às características de cada uma das perspectivas de leitura.

## *2. Como os alunos reagem a atividades de leitura voltadas ao desenvolvimento da consciência crítica da linguagem?*

Esta pergunta foi analisada ao longo do desenvolvimento dos três planos de aula de LC desenvolvidos em prol desta pesquisa e durante a produção dos diários reflexivos. Nesse sentido, as reações dos alunos foram predominantemente positivas, no que tange ao interesse e à participação nas aulas de LC, além de uma postura ativa não somente relacionada à etapa de *post-reading*, mas ao longo de todo o processo de leitura, o que pôde ser evidenciado também através dos registros dos diários reflexivos apresentados no capítulo 3.

Deste modo, pode-se afirmar que, mesmo num curto espaço de tempo e apenas com base nos planos de aula de LC, os aprendizes e professora-pesquisadora inseridos nesta prática de sala de aula tiveram a oportunidade de desenvolver uma modalidade de ensino e aprendizagem com vistas à criticidade e que de fato aconteceu: os alunos apresentaram criticidade em suas respostas escritas.

### 4.3. CONTRIBUIÇÕES ÀS AULAS DE LI: UMA PROPOSTA

Neste Estudo de Caso, investiguei os níveis de leitura de alunos de LI inseridos no Ensino Fundamental II, no que tange ao desenvolvimento da criticidade a partir de processo de LC ocorrido em sala de aula e evidenciados por meio de respostas discursivas. Pude perceber evidências da criticidade diretamente relacionadas às perspectivas de leitura associadas aos questionamentos respondidos via texto, e que a LI ainda caracteriza um papel secundário na compreensão e produção escrita dos alunos em questão.

No que tange aos planos de aula, estes configuraram uma possibilidade de consciência crítica da linguagem por meio de atividades processuais de leitura. Partindo dessa perspectiva, as aulas de LI com o objetivo de desenvolver a criticidade dos aprendizes, promoveram sua formação como cidadãos e sujeitos ativos de seu aprendizado. Porém, tal fato não implica num padrão de leitura ou garante que todos os alunos envolvidos atinjam o nível crítico de leitura, mas evidencia um meio de se trabalhar a LI explorando a criticidade e os aspectos envolvidos neste processo.

A partir de tais evidências, a presente pesquisa tende a contribuir com as reflexões sobre o desenvolvimento da consciência crítica da linguagem nas aulas de LE, uma vez que a modalidade de leitura utilizada para a realização desta pesquisa teve como base documentos oficiais para o ensino de LI lançados há quase duas décadas, desde os PCN de 1998, e ainda assim soaram como novidade no contexto de ensino em que a professora-pesquisadora atuou. Deste modo, a partir das percepções deste estudo, pretendo, conseqüentemente, dar suporte para o ensino de LI com base na LC como meio de capacitação e formação crítica do aprendiz, além de sugerir, por meio das três planos de aula contendo atividades de leitura pelo viés crítico, estratégias de como se alcançar este nível de leitura.

## REFERÊNCIAS

ABREU, K. F.; BATISTA, L. M. T. R. Reflexões sobre a habilidade de leitura no ensino de língua estrangeira: o que dizem os documentos governamentais? **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 5, n. 5, 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/193-reflexoes-sobre-a-habilidade-de-leitura-no-ensino-de-lingua-estrangeira-o-quedizem-os-documentos-governamentais> Acesso em: 16 mar. 2018.

AL RASHEED, H. S. S. Examining the Effectiveness of Pre-reading Strategies on Saudi EFL College Students' Reading Comprehension. **English Language Teaching**; Vol. 7, No. 11, 2014.

ALMEIDA, M. H. P. **Ensino-Aprendizagem de LI em uma abordagem multimodal no Ensino Médio da Escola Pública**. Tese. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo – SP, 2015.

AU, K. H. A sociocultural model of reading instruction: The Kamehameha Elementary Education Program. In: **Instructional models in reading**. Routledge, 2013. p. 191-212.

BALIKÇI, G.; DALOGLU, A. Critical Reading Discourse of Pre-Service English Teachers in Turkey. **The Electronic Journal for English as a Second Language**, Volume 20, No. 1. Middle East Technical University, Turkey, 2016.

BERALDO, S. **O currículo e o desenvolvimento de propostas didáticas baseadas na ecologia de saberes: a formação de alunos crítico-reflexivos**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo – SP, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: \_\_\_\_ **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 31-40, 2008.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 16 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**.

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais** (ensino médio) - linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 16 mar. 2018.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. B. **Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia**. Ilha do desterro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2000, p. 91-114.

CALVO, L.C.S.; FREITAS, M. A. Foreign Language Reading. In: CALVO, L. C. S.; FREITAS, M.A.; ALVES, E.F. (Org.). **Formação inicial de professores: habilidades linguístico comunicativas e inglês como língua franca**. Maringá, Pr: Eduem, 2015.

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acessado em: 02 mar. 2018.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading online**, v. 4, n. 9, p. n9, 2001.

CLELAND, D. L. A Construct of Comprehension. In: DAWSON, M. A. **Developing Comprehension Including Critical Reading**. 1968, p. 16-20.

CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** Dissertação (Estudos da Linguagem) – Universidade de Londrina, Londrina, 2008.

\_\_\_\_\_. Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: Propostas Didáticas para a Educação Básica. **Ensino de Língua Inglesa e Letramento Crítico: Uma Proposta Didática de Leitura e Produção Escrita**. Pontes. 2014, p. 99-124.

COSTA, E.P.M. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica**. Tese. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo – SP, 2016.

CRESWELL, J. W. Case Study Research. In: \_\_\_\_\_ **Qualitative Inquiry & Research Design: choosing among five approaches**. 2nd ed. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications, 2007, p.73-84.

CUNHA, M. I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, 23(1-2). São Paulo: FE/USP. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010). Acessado em: 30 ago. 2018.

DAWSON, M. A. **Developing Comprehension Including Critical Reading**. 1968.

DECHANT, E. Introduction to the Reading Process: A Definiton of Reading. In: **Understanding and teaching reading: An interactive model**. Routledge, 1991.

ERIC. **Education Resources Information Center**. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/>>. Acessado em: 02 mar. 2018.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura crítica: mas isso faz parte do ensino de língua inglesa? Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira**. Tese (Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FIGUEIREDO, D. C. Critical discourse analysis: Towards a new perspective of EFL reading. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, n. 38, 2000. p. 139-154.

FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, 2007. p. 79-105.

FRANCESCON, P. K. **Práticas de leitura (crítica) de alunos do ensino Médio**. Dissertação (Estudos da Linguagem) – Universidade de Londrina, Londrina, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 2ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes. 2003.

GENEROSO, L. P. **Ciclo multimodal complexo de leitura em Língua Francesa.** Dissertação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo – SP, 2016.

GORDON, L. G. Promoting Critical Thinking. In: DAWSON, M. A. **Developing Comprehension Including Critical Reading.** 1968. p. 118-120.

HARRISON, C. Understanding the reading process: the importance of rapid, automatic, context-free word recognition. In: **Understanding reading development.** Sage, 2004.

HEBERLE, V. Critical reading: Integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, n. 38, 2000. p. 115-138.

KLEIMAN, A. **Leitura:** ensino e pesquisa. 1989.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. O conhecimento prévio da leitura. In: \_\_\_\_\_. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008. p. 13-27.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013. p. 11-24.

MEURER, J. L. **O trabalho de leitura crítica:** recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, v.1, n.38, 2000. p. 168-169.

MIQUELANTE, M. A. **A pedagogia freireana e a leitura crítica em inglês: interação, auto-observação, práxis.** Campinas, SP, Dissertação de Mestrado, 2002.

NASROLLAHI, A. N. ; KRISHNASAMY, K. N. K; NOOR, N. M. Process of Implementing Critical Reading Strategies in an Iranian EFL Classroom: An Action Research. **International Education Studies**; Vol. 8, No. 1, 2015.

PAIVA, V. M. O. **PROJETO AMFALE**: Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

PEREIRA, V. W.; SANTOS, T. V. dos. **Estratégia de leitura de predição na escola**: uso e consciência linguística no seu uso. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 17, n. 3, set./dez. 2017. p. 361-380.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 2, 2017. p. 258-271.

RAZENTE, I. R.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Ensino fundamental II: Língua Inglesa, Livro do Professor, 9º ano/8ª série, 3º bimestre. Londrina: Maxiprint, 2009. p. 15-17.

REGINALDO, F. S. **O tema família no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**: a prática docente na constituição de contextos de empoderamento. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo – SP, 2016.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, 2006, p.101-118.

RIBEIRO, J. G. **Desafios, questionamentos e práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental II**: sequência didática sobre o gênero currículo. Tese. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo – SP, 2015.

SAITO, L. M. **Leitura Crítica**: Origens conceituais e sugestões de atividades didáticas para aulas de língua inglesa. Dissertação (Estudos da Linguagem) – Universidade de Londrina, Londrina, 2018.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SIMMONS, J. S. Reasoning Through Reading. In: DAWSON, M. A. **Developing Comprehension Including Critical Reading**. 1968. p. 175-178.

SMITH, N. B. The Good Reader Thinks Critically. In: DAWSON, M. A. **Developing Comprehension Including Critical Reading**. 1968. p. 6-15.

TABRIZI, A. R. N. The Effect of Critical Reading Strategies on EFL Learners' Recall and Retention of Collocations. **International Journal of Education & Literacy Studies**, Vol. 4 No. 4, Australia, 2016.

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

WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992. p. 59 – 92.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, p. 207-236, 1998. Disponível em: <[https:// www.researchgate.net/publication/268338712\\_PARA\\_ALEM\\_DA\\_DIVISAO\\_ENTRE\\_PROFESSOR\\_PESQUISADOR\\_E\\_PESQUISADOR\\_ACADEMICO](https://www.researchgate.net/publication/268338712_PARA_ALEM_DA_DIVISAO_ENTRE_PROFESSOR_PESQUISADOR_E_PESQUISADOR_ACADEMICO)>. Acesso em: 24 ago. 2017

**APÊNDICE A****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS**

Eu, \_\_\_\_\_ responsável pela instituição de ensino  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ sob CNPJ  
\_\_\_\_\_ localizada na  
\_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido e  
autorizo a realização da pesquisa intitulada ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA PELA  
PERSPECTIVA CRÍTICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL II, vinculada ao curso de pós-graduação em Letras, em nível de Mestrado, da  
Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob responsabilidade da pesquisadora Elaine de Castro, a  
qual atua no referido colégio como professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II.

Apucarana, .... de maio de 2017.

---

Assinatura do responsável pela instituição

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu (sua) filho(a) na pesquisa intitulada ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA PELA PERSPECTIVA CRÍTICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II, que faz parte do curso de pós-graduação em nível de Mestrado em Estudos Linguísticos e é orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josimayre Novelli Coradim da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O objetivo da pesquisa é investigar o processo de leitura desenvolvido pelos alunos no que tange o desenvolvimento ou não da sua consciência crítica da linguagem. Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: por meio de questões discursivas de interpretação e compreensão de gêneros textuais variados, serão desenvolvidas quatro atividades de leitura ao longo do ano letivo, visando o desenvolvimento da argumentação e criticidade mediante os temas propostos nos textos.

Informamos que poderá ocorrer desconforto com relação ao vocabulário presente nos textos, bem como dificuldades de interpretação. Para tanto, as atividades serão trabalhadas em sala de aula, para auxílio e acompanhamento do seu (sua) filho(a) no processo de leitura. O projeto não causará possíveis danos materiais e/ou psicológicos ao seu filho(a).

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu (sua) filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, sendo utilizados pseudônimos de modo a preservar a identidade de seu (sua) filho(a), não havendo a garantia de 100% de anonimato.

Por meio desta pesquisa, espera-se contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, além de promover a prática de uma leitura crítica e reflexiva em Língua Inglesa, que desenvolva a autonomia do aluno.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar no endereço a seguir.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup> Elaine de Castro.

Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Elaine de Castro, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Elaine de Castro

Endereço: Rua Noboru Fukushima, 399

(Telefone/e-mail) (43)99954-3355 elaine\_ff\_@hotmail.com

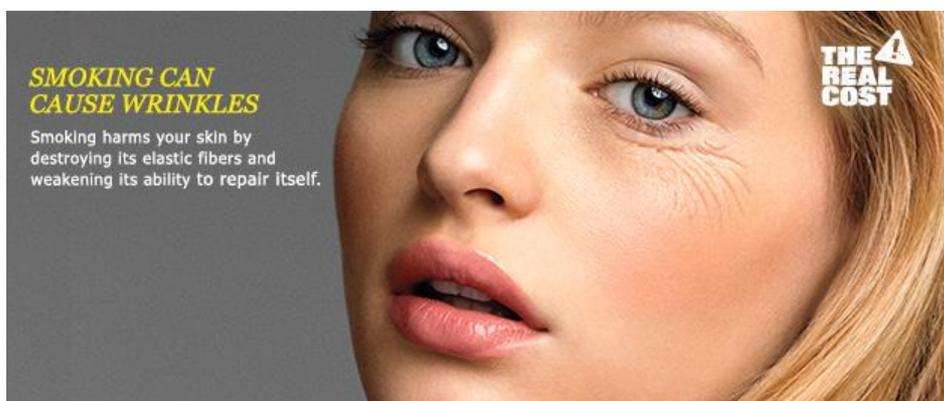
**APÊNDICE C**  
**CLASS PLAN**  
**READING ACTIVITY 1**

<b>PLANO DE AULA</b>
<b>TEMA:</b> <i>Cigarette Smoking</i>
<b>OBJETIVOS</b>
<b>GERAL:</b> Desenvolver a criticidade por meio da compreensão textual, com base na leitura do gênero textual “quadrinhos” e atividades explorando vocabulário, conteúdo e estruturas do texto.
<b>ESPECÍFICOS:</b> - compreender a ideia central do texto; - estabelecer relações entre o tema abordado e o conhecimento prévio sobre o este; - argumentar sobre o assunto proposto pelo texto; - apresentar opiniões por meio de respostas discursivas.
<b>CONTEÚDO</b>
Gênero textual “quadrinhos” sobre o tema “Tabagismo”.
<b>METODOLOGIA</b>
<p><b>Contextualização:</b></p> <p>➤ Serão projetadas imagens de campanhas sobre o tabagismo:</p> <p>Figura 1</p>  <p>Disponível em <a href="https://www.healthxchange.sg/sites/hexassets/Assets/cancer/cigarette-smoking-is-the-main-cause-of-lung-cancer.jpg">https://www.healthxchange.sg/sites/hexassets/Assets/cancer/cigarette-smoking-is-the-main-cause-of-lung-cancer.jpg</a> Acessado em 08/06/2017.</p> <p>Figura 2</p>



Disponível em <http://curiousmindbox.com/wp-content/uploads/2015/05/Interesting-Facts-About-Cigarette-Smoking..jpg> Acessado em 08 jun. 2017.

Figura 3



Disponível em [http://cdn.cnsnews.com/images/aaa2\\_1102.jpg](http://cdn.cnsnews.com/images/aaa2_1102.jpg) Acessado em 08 jun. 2017.

➤ Serão utilizadas oralmente as seguintes questões:

1. What's the kind of drug showed in the pictures?
2. Have you already had any contact with this drug?
3. Where were these images published?
4. Who is the target audience to these pictures? What's their intention?

➤ Após questionados sobre o tema abordado nas imagens, será projetado a seguinte imagem sobre estatísticas do uso de cigarros:

Figura 4

**Table-1: Showing reasons for start of smoking  
(Only in the in Smoker Employees).**

	Reasons for Starting Smoking	
	Doctors	Paramedics
Influence from friends	48 (55.17%)	56 (75.68%)
Family Influence	15 (17.24%)	11 (14.86%)
Media Influence	11 (12.64%)	03 (4.05%)
Others *	13 (14.94%)	04 (5.41%)

\* Subjects gave their own reasons instead of picking a given choice.

Disponível em <http://www.jpma.org.pk/images/jun2010/CigaretteSmokingAnd2.jpg> Acessado em 08 jun. 2017.

- Serão utilizadas oralmente as seguintes questões:
  1. What's the text genre presented?
  2. When and where was this text published?
  3. According to the text, what are the possible reasons to start smoking?
  4. What are the groups of people analyzed in this research?
  5. Do you know anyone who smokes with frequency? Who?
  6. What are the possible health consequences of this habit?
- Após a discussão, será entregue aos alunos a *Reading Activity 1* (anexo) com o gênero textual “quadrinhos”. Serão utilizadas oralmente as seguintes questões:
  1. What is the text genre presented? What are its characteristics?
  2. Where and when was this text published? Who is its author?
  3. What is the main point in the text?
  4. What is the relation between the text and the images presented before?
- Explicar aos alunos que irão ler a história pela primeira vez e para que compreendam sugerir que grifem as palavras chave (*nouns, numbers, verbs*).
- A seguir, conferir com os alunos quais as palavras encontradas para cada grupo gramatical e resolver problemas com relação ao vocabulário.
- Sugerir que os alunos formem duplas e resolvam a primeira atividade (*True or False*). Auxiliar as duplas enquanto respondem os exercícios.
- Para realizar a correção, solicitar que alguns pares leiam à alternativa, respondam e justifiquem como chegaram a tal conclusão.
- Pedir para que os alunos formem trios, para debaterem uma nova atividade a partir da leitura do texto. Instruir os alunos a fazerem a leitura das questões em voz alta no grupo, discutirem sobre o que é proposto e enfim, se julgarem necessário, anotarem o que concluírem, pois as questões serão retomadas com a sala toda.
- Após os trios terminarem as questões, sortear trios para comentarem as respostas para a sala.

Esclarecer dúvidas e comparar respostas diferentes durante a verificação.

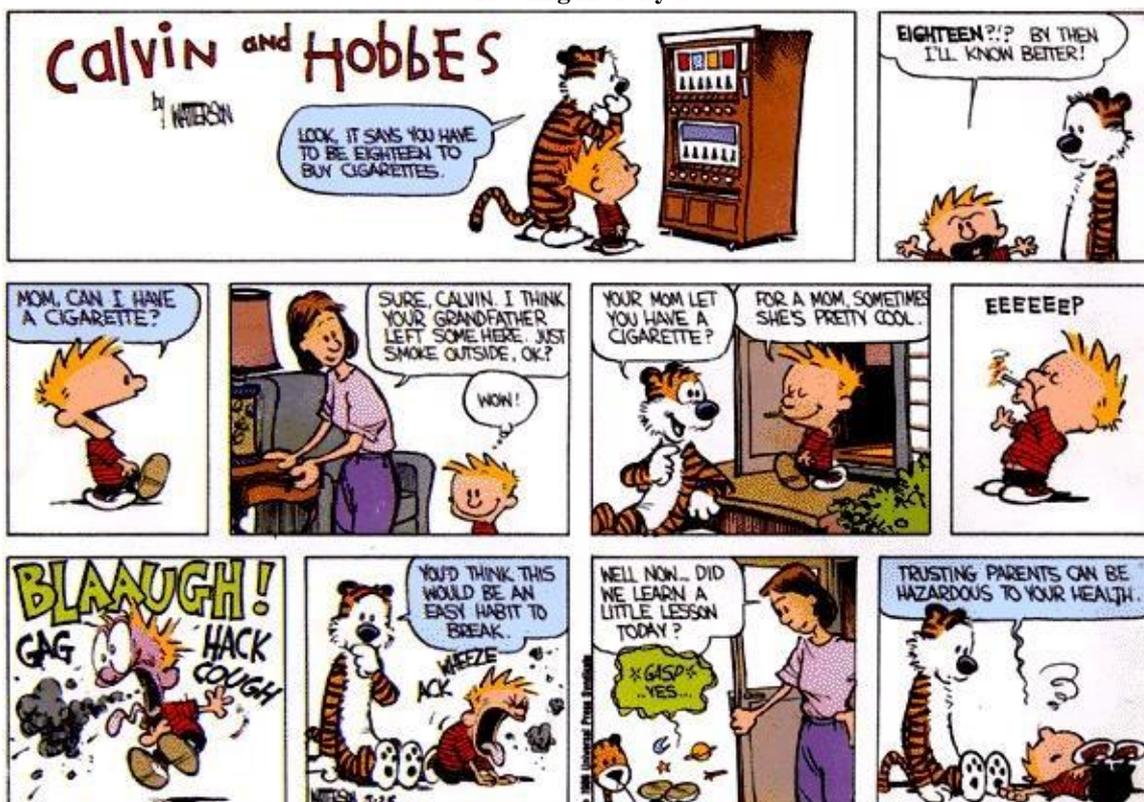
- Sugerir que os alunos retornem aos seus lugares individuais e instruí-los a responderem a atividade final (*Post-Reading*). Explicitar que serão respostas discursivas individuais e atentar para a necessidade de respostas completas, condizentes com os questionamentos.
- Ao término da atividade, recolher as atividades dos alunos.

## REFERÊNCIAS

CORADIM, J. N. Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: Propostas Didáticas para a Educação Básica. **Ensino de Língua Inglesa e Letramento Crítico: Uma Proposta Didática de Leitura e Produção Escrita**. Pontes. 2014, p. 99-124.

25 Great Calvin and Hobbes Strips. *Why Bill Watterson is our hero*. Published on September 8, 2004. Disponível em <http://edition.cnn.com/2016/12/13/health/drug-use-teens/>. Acessado em 08 jun. 2017.

### Reading Activity 1



Available at <http://www.progressiveboink.com/2012/4/21/2912173/calvinhobbes> accessed on March 25, 2017.

Read the text to perform the following activities.

### Comprehension

#### 1. True or false?

- A. ( ) The condition to smoke is to reach the cigarettes.
- B. ( ) Calvin believes that smoking now will prepare him to smoke when he becomes 18.
- C. ( ) The cigarettes belonged to Calvin's father.
- D. ( ) Calvin's mother doesn't impose conditions to Calvin smoking.
- E. ( ) Hobbes gets surprised by the mother's permission.
- F. ( ) Calvin's mother just allowed him to smoke in order to give him a lesson.
- G. ( ) Calvin doesn't learn any lesson smoking.

**2. Read the text and discuss these questions with a partner.**

1. Why is Calvin careful about smoking cigarettes? Do you agree with this measure?
2. How does Calvin's mother react to the request of her son?
3. How does Calvin feel when he is allowed to smoke by his mother?
4. How does Calvin feel after smoking the cigarette?
5. According to Calvin, what is the lesson learned with his attitude?

**Post-reading Activity**

A partir da leitura e discussões em sala, responda às questões a seguir.

1. Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)?
2. Para quem este texto é direcionado?
3. Como você julga a atitude da mãe de Calvin ao permitir que o filho utilizasse cigarros?
4. De acordo com a mãe de Calvin, qual a lição aprendida pelo filho?
5. Você acha que essa atitude pode contribuir para que Calvin não se interesse mais por cigarros? Como?
6. Por que você acha que adolescentes se interessam por cigarros?
7. Você concorda com a atitude destes adolescentes? Por quê?
8. Quais as consequências do hábito de fumar nesta idade?
9. Como você acha que os pais podem agir para evitar tal interesse?

## APÊNDICE D

### PLANO DE AULA READING ACTIVITY 2

<b>PLANO DE AULA</b>
<b>TEMA:</b> <i>Disposable Products End</i>
<b>OBJETIVOS</b>
<b>GERAL:</b> Desenvolver a criticidade por meio da compreensão textual, com base na leitura do gênero textual “propaganda” e atividades explorando vocabulário, conteúdo e estruturas do texto.
<b>CONTEÚDO</b>
Gênero textual “propaganda” sobre o tema “Produtos Descartáveis”.
<b>METODOLOGIA</b>
<p><b>Contextualização:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Serão projetadas imagens de campanhas do grupo Greenpeace;</li> </ul> <p style="text-align: center;">Picture 1</p>  <p>Disponível em: <a href="https://brightershadeofgreen.files.wordpress.com/2013/06/plastics-greenpeace-campaign.jpg">https://brightershadeofgreen.files.wordpress.com/2013/06/plastics-greenpeace-campaign.jpg</a> Acessado em 08 jun. 2017.</p> <p style="text-align: center;">Picture 2</p>



Disponível

em:

[http://www.efectimedios.com/blog/imagenes/galerias/356/Publicidad%20indoor%20outdoor%20medios%20o%20of%20home%20\(49\).jpg](http://www.efectimedios.com/blog/imagenes/galerias/356/Publicidad%20indoor%20outdoor%20medios%20o%20of%20home%20(49).jpg) Acessado em 08 jun. 2017.

Picture 3



Disponível em: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/41/08/42/410842b646cd0d8cab7e2bec2cf22eb9--healthy-environment-climate-change.jpg> Acessado em 08 jun. 2017.

➤ Os alunos serão divididos em grupos (cada fila representará um grupo, sendo seis grupos de aproximadamente cinco alunos) para responder às seguintes questões:

1. What's the type of text in the pictures?  
 chart                       advertisement                       cartoon
2. What's the purpose these texts?  
 sell a product                       promote a brand                       set a campaign
3. What's the organization present in all these pictures?  
 Care                       Peta                       Greenpeace
4. What alternative defines the mission of this organization?  
 environment, peace and attitudes for the future  
 environment, animals and pollution  
 peace, love and harmony

5. In how many countries is Greenpeace active?

30 countries       43 countries       48 countries

6. In what Brazilian capitals is Greenpeace active? Check all the possibilities:

Belo Horizonte       Brasília       Curitiba  
 Manaus       Porto Alegre       Recife  
 Rio de Janeiro       Salvador       Belém       São Paulo

**Answer key:** 1. Advertisement; 2. Set a campaign; 3. Greenpeace; 4. environment, peace and attitudes for the future; 5. 43 countries; 6. All except Curitiba, Porto Alegre and Belém.

- Após questionados sobre o tema abordado nas imagens e ainda, sobre o Greenpeace, será projetado o vídeo institucional da organização para acrescentar informações (<https://www.youtube.com/watch?v=qjpYVYnFHtg>)
- Os grupos irão discutir as questões a seguir e deverão elaborar um parágrafo respondendo-as como um todo e apresentarão à classe:

1. What's the kind of video presented? When and where was this video published?
2. Is this organization important? For what?
3. Do you know other initiatives similar to this one? Describe it.

- Após a discussão sobre a organização ambiental, a figura quatro será apresentada:

Picture 4



Disponível em: <https://www.kleenex.com/-/media/images/kleenex/products-new/anti-viral/boxes-upright/antiviralgreen.png> Acessado em 08 jun. 2017.

- Ainda nos grupos por fila, os alunos desenvolverão a seguinte atividade:

**MATCH THE COLUMNS TO FORM SENTENCES:**

1. The image represents...
  2. The brand presented...
  3. This type of product includes...
  4. You can buy this kind of product...
  5. After using it...
  6. It may cause an environmental problem...
  7. To produce this product...
- ...if disposed improperly.  
 ...facial tissues, hand wipes, and bathroom hand towels.  
 ...a product used to clean your nose when you have cold.  
 ...it's necessary to cut trees as it's made of paper.  
 ...at supermarkets, drugstores or convenience stores.  
 ...is from an American company named Kleenex.  
 ...people generally dispose the product immediately.

**Answer key:** 6 – 3 – 1 – 7 – 4 – 2 – 5

- Entregar aos alunos a *Reading Activity 2* (anexo) com o gênero textual “propaganda”. Serão utilizadas oralmente as seguintes questões:
1. What is the text genre presented? What are its characteristics?
  2. Where and when was this text published? Who is its author?
  3. What is the main point in the text?
  4. What is the relation between the text and the images presented before?
- Explicar aos alunos que irão ler a propaganda pela primeira vez e para que compreendam sugerir que grifem as palavras chave (*nouns, numbers, verbs*).
- A seguir, conferir com os alunos quais as palavras encontradas para cada grupo gramatical e resolver problemas com relação ao vocabulário.
- Sugerir que os alunos resolvam individualmente a primeira atividade (*Matching*). Auxiliar os alunos enquanto respondem os exercícios.
- Antes de realizar a correção juntamente com todos os alunos, pedir para que os alunos comparem com o colega mais próximo as respostas. Solicitar que alguns alunos leiam as opções em inglês com o termo o qual associaram ao inglês.
- Pedir para que os alunos formem grupos de 3 ou 4, para desenvolverem uma nova atividade a partir da leitura do texto. Instruir os alunos a fazerem a leitura das questões em voz alta no grupo, discutirem sobre o que é proposto e enfim, responderem utilizando as próprias palavras.
- Após os grupos terminarem as questões, sortear trios para comentarem as respostas para a sala. Esclarecer dúvidas e comparar respostas diferentes durante a verificação, bem como esclarecer termos em inglês.
- Sugerir que os alunos retornem aos seus lugares individuais e instruí-los a responderem a atividade final (*Post-Reading*). Explicitar que serão respostas discursivas individuais e atentar para a necessidade de respostas completas, condizentes com os questionamentos. Ao término da atividade, recolher as atividades dos alunos.

#### REFERÊNCIAS

CORADIM, J. N. Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: Propostas Didáticas para a Educação Básica. **Ensino de Língua Inglesa e Letramento Crítico: Uma Proposta Didática de Leitura e Produção Escrita**. Pontes. 2014, p. 99-124.

How to destroy Canada’s Boreal Forests in 3 easy Steps. Published on December 20, 2006. Disponível em <http://www.greenpeace.org/canada/fr/campagnes/Forets/foret-boreale/RessourceA1/Fiches-thematiques/pub-heraldtribune-french/> . Acessado em 08 jun. 2017.

#### Reading Activity 2

# HOW TO DESTROY CANADA'S ANCIENT BOREAL FOREST, IN 3 EASY STEPS:

STEP 1: PULL OUT A KLEENEX FACIAL TISSUE

STEP 2: PUT IT TO YOUR NOSE

STEP 3: BLOW



Canada's ancient Boreal forest, essential in the fight against global warming and home to woodland caribou and billions of migratory birds, is being clearcut to supply the Kimberly-Clark Corporation with hundreds of thousands of trees to make disposable tissue products, including Kleenex facial tissue. Every day, the Boreal forest is flushed down the toilet or thrown away by unsuspecting consumers across Europe.

By choosing more recycled fibre and less trees for its disposable tissue products, and by committing to environmentally sound logging operations, Kimberly-Clark could end its part in the destruction of ancient forests like the Boreal.

Tell Kimberly-Clark that you want it to stop destroying the Canada's Boreal forest. Visit [www.stopkleenex.com](http://www.stopkleenex.com)

**GREENPEACE**

Available at <http://www.greenpeace.org/canada/fr/campagnes/Forets/foret-boreale/RessourceA1/Fiches-thematiques/pub-heraldtribune-french/>. Accessed on March 16, 2017.

## Comprehension

### 1. Match the words from the text with their equivalents in Portuguese.

- |                   |                        |
|-------------------|------------------------|
| A. global warming | ( ) desmatar           |
| B. woodland       | ( ) lenço              |
| C. to clear-cut   | ( ) consumidores       |
| D. disposable     | ( ) aquecimento global |
| E. tissue         | ( ) comprometer-se     |
| F. consumers      | ( ) floresta           |
| G. choosing       | ( ) descartável        |
| H. committing     | ( ) escolher           |

### 2. Read the text again and answer the questions in English.

1. What is the problem present in the text?
2. What is the main cause of the problem?
3. Who are the responsible for this problem?
4. What are the measures after this initiative?
5. Who is responsible for the initiative?
6. How can you participate in this campaign?

**Post-reading**

A partir da leitura e discussões em sala, responda às questões a seguir.

1. Onde este texto foi publicado? Para quem o texto está direcionado?
2. Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)? Como este objetivo é sustentado?
3. Como se comparam as atitudes de nosso país com relação ao uso de produtos descartáveis?
4. Como você avalia a atitude de empresas, como a referida no texto, com relação aos recursos naturais que utilizam em seus produtos?
5. Você acha que essa mesma campanha deveria ser tomada em nosso país? Por quê?
6. O que você e sua família fazem para reduzir o uso de produtos descartáveis em casa?
7. Quem poderia se beneficiar da redução no uso de descartáveis? Como?

## APÊNDICE E

### PLANO DE AULA READING ACTIVITY 3

<b>PLANO DE AULA</b>
<b>TEMA:</b> <i>Teen Obesity</i>
<b>OBJETIVOS</b>
<b>GERAL:</b> Desenvolver a criticidade do aluno por meio da compreensão textual, com base na leitura de artigo de opinião <i>online</i> e atividades, explorando vocabulário, conteúdo e estruturas desse gênero.
<b>ESPECÍFICOS:</b> - compreender a ideia central do texto; - estabelecer relações entre o tema abordado e o conhecimento prévio sobre o este; - Desenvolver a argumentação dos alunos sobre o assunto proposto pelo texto; - apresentar opiniões diversas sobre o tema proposto por meio de respostas argumentativas.
<b>CONTEÚDO</b>
Artigo <i>online</i> sobre o tema “Obesidade Infantil”.
<b>METODOLOGIA</b>
<p>➤ Os alunos irão assistir a um trecho do filme <i>Wall-e</i>. Anteriormente à cena, irão ser apresentados aos seguintes questionamentos para serem pensados durante a cena:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) What's your opinion about living in a time in which all your activities were performed by robots and machines?</li> <li>2) Would you like to have machines do all of your physical activities for you?</li> <li>3) What would the consequences be if people didn't have to exercise at all during the whole day?</li> <li>4) Would life be better or worse if you had robots to do everything for you? Explain it.</li> <li>5) Do you think life in 2642 will be better or worse? Justify your answer.</li> </ol> <p>Adapted from: <a href="http://moviesegmentstoassessgrammarggoals.blogspot.com.br/2008/11/wall-e-future-will.html">http://moviesegmentstoassessgrammarggoals.blogspot.com.br/2008/11/wall-e-future-will.html</a></p> <p>➤ Após assistirem ao filme e discutirem as questões em pequenos grupos (de 3 a 4 alunos), os alunos serão apresentados às seguintes imagens:          Figura 1 - Outdoor playing</p>



Disponível em <http://www.communityplaythings.com/-/media/images/cpus/inspiration/room-inspirations/aa-listing-images/outdoor-listing.jpg>. Acessado em 08 jun. 2017.

Figura 2 - Den-making



[https://c1.staticflickr.com/7/6226/7005418559\\_c663f3232b\\_b.jpg](https://c1.staticflickr.com/7/6226/7005418559_c663f3232b_b.jpg)

Figura 3 - How kids play today



Disponível em <https://insights.viacom.com/wp-content/uploads/2015/08/Kids-playing-video-game-97577269-1280x852.jpg>. Acessado em 08 jun. 2017.

Figura 4 – Children watching TV



Disponível em <http://www.cfah.org/hbns/images/042612sedentary.jpg>. Acessado em 08 jun. 2017.

Figura 5 – Children Nowadays



Disponível em <http://www.themalaysiantimes.com.my/wp-content/uploads/2014/06/children-sedentary-back-pain.jpeg>. Acessado em 08 jun. 2017.

- Neste momento, os alunos serão questionados sobre o modo como as personagens se divertem nas figuras.
  1. What kinds of activities are presented in the pictures?
  2. What do you have in common with these children in the pictures?
  3. What are/were your favorite pastimes as a child?
  4. How do you judge these activities in terms of health?
  5. What are the similarities and differences among the characters from the movie *Wall-e* and the ones presented in the pictures?
- A partir da discussão proveniente das imagens e atitudes presentes na cena do filme e nas imagens das crianças, os alunos serão apresentados ao termo *couch potato* por meio das seguintes imagens:
 

Figura 6 – Couch Potato



Disponível em <http://www.unsv.com/voanews/specialenglish/scripts/2011/10/23/0040/couch-potato.jpg>.

Acessado em 08 jun. 2017.

Figura 7 – A real couch potato



Disponível em <http://get-a-wingman.com/wp-content/uploads/2015/08/coach-potato-659x273.jpg> Acessado em 08 jun. 2017.

- De acordo com a compreensão e discussão do termo *couch potato*, os alunos serão apresentados ao texto jornalístico, sendo novamente questionados:
  1. Based on the text and the expression *couch potato*, identify the central idea.
  2. What are the main characteristics of a *couch potato*?
  3. Do consider yourself one? Why (not)?
  4. Do you know anybody with this lifestyle? Who?
  5. What are the possible consequences of this attitude to our health?
- Explicar aos alunos que irão ler o artigo pela primeira vez e para que compreendam sugerir que grifem as palavras-chave (*nouns, numbers, verbs*).
- A seguir, conferir com os alunos quais as palavras encontradas para cada grupo gramatical e resolver problemas com relação ao vocabulário.
- Sugerir que os alunos permaneçam nos grupos de 3 ou 4 e resolvam a primeira atividade (*Find in the text*). Auxiliar os grupos enquanto respondem os exercícios.
- Realizar a correção solicitando que alguns alunos de grupos diferentes leiam e localizem no texto o termo encontrado.
- Pedir para que os grupos leiam o texto novamente em busca das informações solicitadas no segundo exercício. Ler a atividade e os tópicos propostos juntamente com os alunos, para auxiliar na compreensão da atividade.
- Após os grupos terminarem de encontrar e resumir as informações, sortear grupos para comentarem as respostas para a sala. Esclarecer dúvidas e comparar respostas diferentes durante a verificação.
- Sugerir que os alunos retornem aos seus lugares individuais e instruí-los a responderem a atividade final (*Post-Reading*). Explicitar que serão respostas discursivas individuais e atentar para a necessidade de respostas completas, condizentes com os questionamentos. Ao término da atividade, recolher as atividades dos alunos.

## REFERÊNCIAS

CORADIM, J. N. Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: Propostas Didáticas para a

Educação Básica. **Ensino de Língua Inglesa e Letramento Crítico:** Uma Proposta Didática de Leitura e Produção Escrita. Pontes. 2014, p. 99-124.

Daily Mail. *Couch potato lifestyles of the internet generation 'creating weak children'*. Published on May 23, 2011. Disponível em <http://www.dailymail.co.uk/health/article-1389809/Couch-potato-lifestyles-internet-generation-creating-weak-children.html>. Acessado em 08 jun. 2017. Acessado

### Couch potato lifestyles of the internet generation 'creating weak children'

By David Derbyshire for MailOnline

**UPDATED:** 13:53 GMT, 23 May 2011



Childhoods dominated by computer games, TV and Facebook have resulted in a generation of ten-year-old weaklings, research suggests.

Modern primary school children are less fit and less muscular than they were a decade ago, leaving them unable to carry out simple physical exercises that youngsters once took.

Experts say computer games and social networking have replaced outdoor play, den-making and tree-climbing for millions of children.

Over-anxious parenting has also contributed to the

decline in children's fitness.

Dr Gavin Sandercock, a child fitness expert at Essex University, said: 'This is probably due to changes in activity patterns among English ten-year-olds'.

Tam Fry, of the Child Growth Foundation, said: 'We are not giving children enough physical exercise in schools. 'They are supposed to get two hours a week at school when they actually need one hour every day.'

Adapted from <http://www.dailymail.co.uk/health/article-1389809/Couch-potato-lifestyles-internet-generation-creating-weak-children.html> Accessed on May 23, 2017.

#### Comprehension

##### 1. Find in the text the following words and expressions:

- a) diminuir \_\_\_\_\_
- b) devido a \_\_\_\_\_
- c) padrões \_\_\_\_\_
- d) ansioso \_\_\_\_\_
- e) jovens \_\_\_\_\_
- f) suficiente \_\_\_\_\_
- g) fraco \_\_\_\_\_
- h) incapacitar \_\_\_\_\_

##### 2. Read the text and complete the chart with the information from the text:

<b>PROBLEMS WITH THE BRITISH TEENAGERS' LIFESTYLE</b>	
<b>PARENTS CONTRIBUTION TO THIS PROBLEM</b>	
<b>SCHOOL CONTRIBUTION TO THIS PROBLEM</b>	

**Post-reading:** A partir da leitura e discussões em sala, responda às questões a seguir.

1. Where was the text published? At whom was the text directed?
2. Como o seu estilo de vida se compara ao dos adolescentes britânicos?
3. Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)?
4. Qual é o argumento central do texto? Como este argumento é sustentado?
5. Are the teenagers described in the text like you and the teenagers you know? What are your similarities and differences?
6. Do you agree with the parents' attitude mentioned in the text? Why/Why not?
7. Como você acha que os pais poderiam agir para melhorar o estilo de vida dos filhos?
8. Você acha que a postura da escola com relação aos esportes poderia ser diferente? Como?

## APÊNDICE F

### PLANO DE AULA READING ACTIVITY 4

<b>PLANO DE AULA</b>
<b>TEMA:</b> <i>Homeless People</i>
<b>OBJETIVOS</b>
<b>GERAL:</b> Desenvolver a criticidade por meio da compreensão textual, com base na leitura do gênero “carta” e atividades explorando vocabulário, conteúdo e estruturas do texto.
<b>ESPECÍFICOS:</b> - compreender a ideia central do texto; - estabelecer relações entre o tema abordado e o conhecimento prévio sobre ele; - argumentar sobre o assunto proposto pelo texto; - apresentar opiniões por meio de respostas discursivas.
<b>CONTEÚDO</b>
Gênero “carta” sobre o tema “Desigualdade social: moradores de rua”.
<b>METODOLOGIA</b>
<p>➤ A aula será iniciada com a seguinte imagem:</p> <p>Figura 1</p>  <p>Disponível em: <a href="http://portalsuaescola.com.br/wp-content/uploads/2016/04/desigualdade-social.jpg">http://portalsuaescola.com.br/wp-content/uploads/2016/04/desigualdade-social.jpg</a> Acessado em 08 jun. 2017..</p> <p>➤ Os alunos serão divididos em dois grandes grupos, cada um relacionado a um dos lados da imagem, e deverão decidir a seguintes informações sobre a realidade observada:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Where is it located?</li> <li>2. Who lives here?</li> <li>3. What kinds of occupations people here have?</li> <li>4. What do people do in their free time?</li> <li>5. What are the advantages of living in this place?</li> <li>6. What are the disadvantages of living in this place?</li> </ol> <p>➤ Após discutirem no grande grupo, os alunos irão compartilhar a visão que tiveram do local o qual</p>

- discutiram. Sugerir que 1 ou 2 alunos reportem as respostas do grupo para a sala toda.
- Em seguida, os alunos serão apresentados às seguintes imagens e serão questionados: Observe the image and list the problems presented.

Figura 2



Disponível

em:

[http://ep00.epimg.net/internacional/imagenes/2016/01/02/actualidad/1451775291\\_943339\\_1451775964\\_noticia\\_normal.jpg](http://ep00.epimg.net/internacional/imagenes/2016/01/02/actualidad/1451775291_943339_1451775964_noticia_normal.jpg) Acessado em 08 jun. 2017.

Figura 3



Disponível

em:

[http://A2.glbimg.com/eQ-YeCrmPwULX6MEf7aDjq3nxD8=/s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2015/02/03/000\\_was8899314.jpg](http://A2.glbimg.com/eQ-YeCrmPwULX6MEf7aDjq3nxD8=/s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2015/02/03/000_was8899314.jpg)

Acessado em 08 jun. 2017.

Figura 4



Disponível em: <https://d39rqydp4iuyht.cloudfront.net/store/product/image/44473.gif> Acessado em 08 jun. 2017.

- Ao observarem às imagens, os alunos discutirão as seguintes questões em grupos de 3 a 4 pessoas. Durante as discussões, os grupos serão observados e auxiliados.
  1. Who might these homeless people be?
  2. What are the possible reasons for living in such conditions?
  3. What kinds of problems they may face in their daily routine?
  4. Is it a social problem present in your city?
  5. How can society reduce this problem?
  
- Ao final da atividade, será apresentado o vídeo “‘Golden Voice’ homeless man finds job, home after viral video success”, o qual consiste num trecho de documentário sobre a vida de um morador de rua, ex-radialista, que muda ao redescobrirem o potencial de sua voz. (<https://www.youtube.com/watch?v=6rPFvLUWkzs>)
- Para que os alunos compreendam o vídeo, serão apresentadas as questões norteadoras anteriormente ao vídeo:
  1. O que Ted Williams fazia antes de virar morador de rua?
  2. De acordo com sua mãe, como ele se tornou morador de rua?
  3. Como descobriram seu potencial com a voz?
  4. Você conhece alguma história parecida com esta? Comente.
  
- Explicar aos alunos que irão ler a carta pela primeira vez e para que compreendam sugerir que grifem as palavras-chave (*nouns, numbers, verbs*).
- A seguir, conferir com os alunos quais as palavras encontradas para cada grupo gramatical e resolver problemas com relação ao vocabulário.
- Sugerir que os alunos resolvam a primeira atividade individualmente. Sugerir que os alunos formem para comparar as respostas dos exercícios. Auxiliar os grupos neste processo.
- Realizar a correção solicitando que alguns alunos de grupos diferentes leiam e justifiquem suas opções.
- Pedir para que os grupos leiam o texto novamente em busca das informações solicitadas no segundo exercício. Ler a atividade e os tópicos propostos juntamente com os alunos, para auxiliar na compreensão da atividade.
- Após os grupos terminarem de encontrar e resumir as informações, sortear grupos para comentarem

as respostas para a sala. Esclarecer dúvidas e comparar respostas diferentes durante a verificação. Sugerir que os alunos retornem aos seus lugares individuais e instruí-los a responderem a atividade final (*Post-Reading*). Explicitar que serão respostas discursivas individuais e atentar para a necessidade de respostas completas, condizentes com os questionamentos. Ao término da atividade, recolher as atividades dos alunos.

#### REFERÊNCIAS

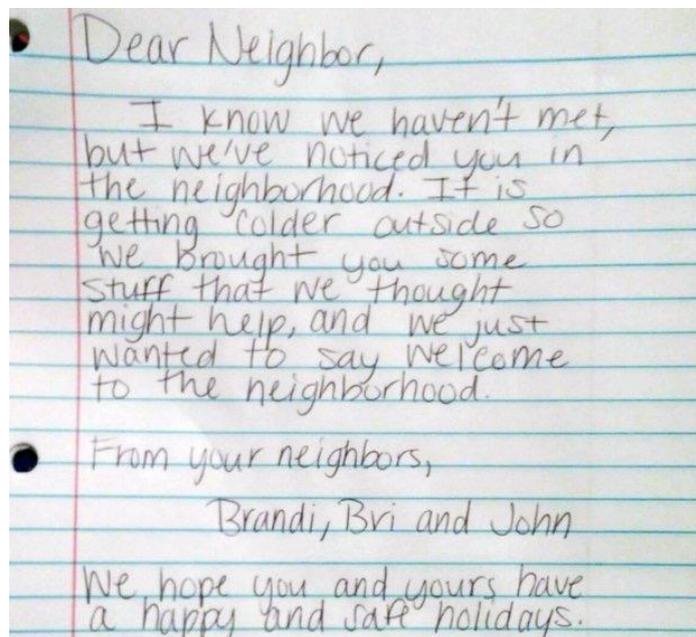
CORADIM, J. N. Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: Propostas Didáticas para a Educação Básica. **Ensino de Língua Inglesa e Letramento Crítico: Uma Proposta Didática de Leitura e Produção Escrita**. Pontes. 2014, p. 99-124.

Metro News. Couple write touching letter to homeless neighbour who lives in a tent. Published on November 29, 2016. Disponível em <http://metro.co.uk/2016/11/29/couple-write-touching-letter-to-homeless-neighbour-who-lives-in-a-tent-6289940/#ixzz4iESKpi5X> <http://metro.co.uk/2016/11/29/couple-write-touching-letter-to-homeless-neighbour-who-lives-in-a-tent-6289940/> Acessado em 08 jun. 2017.

#### Reading Activity 4

##### Couple write touching letter to homeless neighbour who lives in a tent

Hattie Gladwell for Metro.co.uk



Adapted from: <http://metro.co.uk/2016/11/29/couple-write-touching-letter-to-homeless-neighbour-who-lives-in-a-tent-6289940/> Accessed on May 23, 2011.

#### Comprehension

**1. Analise as proposições de acordo com o texto.**

- A. ( ) A carta foi escrita por uma família.
- B. ( ) Quem recebeu a carta conhece o remetente.
- C. ( ) Quem escreveu a carta considera o destinatário como um vizinho.
- D. ( ) O destinatário mora numa casa em frente à família remetente.
- E. ( ) A família escreveu a carta para dar boas vindas ao novo morador.
- F. ( ) A família oferece ajuda ao vizinho por meio da carta.
- G. ( ) Além da carta, a família entrega mais algumas coisas ao novo morador.

**2. Leia o texto novamente o texto e responda às seguintes questões:**

1. Quem é o novo vizinho desta família?
2. Qual o problema com o vizinho desta família?
3. Como a família decide ajudá-lo?
4. Como a família encerra a carta?
5. Em que época do ano a carta provavelmente foi escrita? Justifique com base no texto.

**Post-reading: A partir da leitura e discussões em sala, responda às questões a seguir.**

1. Quem escreveu o texto? Para quem o texto é direcionado?
2. Qual o objetivo do texto (informar, narrar, alertar, conscientizar, etc.)?
3. Você acha eficiente o meio de comunicação utilizado pelo autor? Por quê?
4. O que você acha da atitude do remetente da carta com relação ao bem estar de seu vizinho?
5. Como você julga a atitude desta família com relação à condição social do novo morador do bairro? Existe outra maneira de lidar com esta situação? Qual (is)?
6. Você percebe moradores como este em seu bairro ou em alguma região de sua cidade? Se sim, como estes moradores são tratados?
7. Por que você acha que pessoas moram nas ruas?
8. O que pode ser feito para que moradores de rua tenham uma melhor condição de vida?

**APÊNDICE G****QUESTÕES NORTEADORAS PARA OS DIÁRIOS REFLEXIVOS****Questões Norteadoras para os Diários Reflexivos****Aspectos analisados:**

- \* plano de aula (plano idealizado x plano aplicado);
- \* atividades elaboradas;
- \* estratégias de ensino;
- \* postura do professor;
- \* postura/participação dos alunos/posicionamento crítico;
- \* tempo destinado para cada atividade;
- \* nível de desenvolvimento da criticidade dos alunos;
- \* modo de desenvolvimento das atividades escritas por parte dos alunos;
- \* imprevistos;
- \* dificuldades de desenvolvimento do plano, se alguma;

**Avaliação:**

- \* Como você avalia a sua postura enquanto professora no desenvolvimento dessa aula? Você conseguiu atingir o objetivo da aula? Como você pode fazer tal afirmação?
- \* Como você avalia a postura dos alunos quanto ao seu desenvolvimento crítico nessa aula? Eles conseguiram atingir o objetivo da aula? Como você pode fazer tal afirmação?
- \* Como você avalia essa aula considerando seus objetivos?