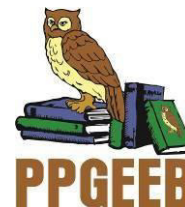


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

SAMARA OLIVEIRA DE GÓIS

LEITURA SÓCIO INTERATIVA EM LÍNGUA INGLESA:
uma proposta metodológica de ensino à luz da Linguística Aplicada

São Luís
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SAMARA OLIVEIRA DE GÓIS

LEITURA SÓCIO INTERATIVA EM LÍNGUA INGLESA:
uma proposta metodológica de ensino à luz da Linguística Aplicada

São Luís
2019

SAMARA OLIVEIRA DE GÓIS

LEITURA SÓCIO INTERATIVA EM LÍNGUA INGLESA:

uma proposta metodológica de ensino à luz da Linguística Aplicada

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na área de concentração: Ensino da Educação Básica e linha de pesquisa: Ensino de língua inglesa, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marize Barros Rocha Aranha.

São Luís
2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a)
autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Góis, Samara Oliveira de.

Leitura sócio interativa em Língua Inglesa : uma proposta metodológica de ensino à luz da Linguística Aplicada / Samara Oliveira de Góis. - 2019.
199 f.

Orientador(a): Marize Barros Rocha Aranha. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Ensino Médio. 2. Estratégias de leitura. 3.
Língua Inglesa. I. Barros Rocha Aranha, Marize. II.
Título.

SAMARA OLIVEIRA DE GÓIS

LEITURA SÓCIO INTERATIVA EM LÍNGUA INGLESA:

uma proposta metodológica de ensino à luz da Linguística Aplicada

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na área de concentração: Ensino da Educação Básica e linha de pesquisa: Ensino de língua inglesa, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Marize Barros Rocha Aranha (Orientadora)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UFMA)

Prof. João Batista Bottentuit Junior (2º Examinador)
Doutor em Ciências da Educação (UFMA)

Prof^a. Vilma de Fátima Diniz de Souza (3ª examinadora)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UFMA)

Aos meus pais, Zélia e Góis, por me possibilitarem ser quem eu sou, por me oferecerem tanto suporte e permitirem meu vôo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida, pelas bênçãos alcançadas em minha trajetória profissional, pelos desafios na caminhada e por todas as conquistas até aqui realizadas. Meu coração é só gratidão!

Aos meus amados pais, Góis e Zélia por todo carinho, amor, suporte e dedicação. Sem eles, essa jornada não faria sentido algum.

Às minhas irmãs, Aline, Larissa e Samyra, por me apoiarem nos momentos mais difíceis, serem minhas companheiras de vida nas horas boas e nas ruins.

Aos meus sobrinhos queridos, Heitor e Lara que me proporcionaram inúmeras alegrias desde que nasceram e se tornaram verdadeiros presentes em nossa família.

À minha querida orientadora, prof^a. Dr^a. Marize Barros Rocha Aranha por ter me apoiado desde a seleção até a reta final do mestrado com seus conhecimentos e direcionamentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em especial ao coordenador do curso, Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes e às professoras Dra. Vanja Dominice Coutinho, Dra. Maria José Albuquerque e ao prof. Dr. João Batista Bottentuit Júnior. Gostaria de salientar o quão importante foi o contato com profissionais tão humanos e que acrescentaram significativamente à minha formação profissional e pessoal.

Aos meus colegas da segunda turma do PPGEEB, em especial à Cristiane, Rosângela e Maricéia pela rede de apoio, principalmente na reta final. Obrigada pelos aconselhamentos na elaboração do meu produto de pesquisa e pela companhia diária em nossas manhãs de estudo e compartilhamento de conhecimentos.

À todas as minhas amigas (da vida, da graduação, do trabalho, da academia) que compreenderam os momentos de afastamento em prol da realização do meu objetivo e acreditaram que eu chegaria até aqui, me incentivando sempre a seguir firme.

Por fim, agradeço ao Centro de Ensino professor Barjonas Lobão e aos participantes desta pesquisa. Muito obrigada!

*Aprender uma língua transforma
identidades.*

(Almeida Filho)

RESUMO

Este estudo trata da habilidade de leitura em língua estrangeira Inglês na perspectiva de ensino em salas de aula no Ensino Médio de uma escola pública estadual de São Luís. O objetivo geral da investigação foi verificar em que medida um Caderno de Orientações Pedagógicas como proposta metodológica e aplicação prática de sequências didáticas, contendo gêneros textuais e estratégias de leitura pode ser eficiente. O trabalho partiu inicialmente de um estudo bibliográfico, levantando alguns fatos históricos relevantes sobre o ensino de línguas no Brasil e contextualizou a escolha do ensino (ou não) de línguas estrangeiras, em especial a inglesa, de acordo com os interesses e decisões políticas de cada momento. Foram utilizados também trechos dos documentos oficiais referentes às políticas educacionais brasileiras LDB (1996), PCN (1998; 2000) e Brasil (2017), como referência do que tem sido estabelecido e o foco no desenvolvimento da habilidade linguística de leitura como prioridade na Educação Básica. Em seguida, algumas concepções de leitura em língua inglesa e seus mecanismos foram definidos, partindo da Linguística Aplicada e tomando como pressupostos as ideias de Almeida Filho (1999; 2013), Brown (1994), Lima Júnior (2016), Moita Lopes (1996) e Oliveira (2014; 2015) principalmente. Para o desenvolvimento desta pesquisa, partimos do seguinte questionamento: Em que medida a aplicação de uma sequência didática com estratégias de leitura numa perspectiva sócio interacionista pode auxiliar no ensino e aprendizado de língua inglesa? Quanto a materialização, utilizamos como metodologia alguns aspectos da pesquisa-ação, do tipo intervenção pedagógica, com abordagem quanti-qualitativa. A amostra de sujeitos participantes foi composta por uma professora de Inglês e 2 turmas de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Maranhão. Os instrumentos de coleta de dados foram: a observação participante, ficha de observação, entrevistas semi-estruturadas e a aplicação de dois questionários mistos (diagnóstico e pós-intervenção). As formas representativas de análise de dados foram números percentuais representados em gráficos de rosca quantitativamente, e na parte qualitativa, utilizamos a análise de conteúdo semântico segundo Bardin (2016). Os resultados obtidos permitem concluir que a proposição metodológica elaborada e a aplicação das sequências didáticas foram

uma experiência significativa para os participantes da pesquisa, incitando a reflexão e o início da mudança de concepção sobre o processo tradicional de leitura em língua inglesa.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Língua Inglesa. Ensino Médio.

ABSTRACT

This study deals with the reading ability of English as a Foreign Language in the perspective of teaching high school classrooms of a public school in São Luís. The general objective of the research was to check in what ways a Pedagogical Guidance Book as a methodological proposal and practical application of didactic sequences, containing textual genres and reading strategies could be efficient. The work initially started from a bibliographical study, raising some relevant historical facts about the teaching of languages in Brazil and contextualizing the choice of teaching (or not) foreign languages, especially English, according to the interests and political decisions of each historical moment. Excerpts from official documents referring to Brazilian educational policies, LDB (1996), PCN (2000) and Basil (2017) were also used as reference of what has been established and the focus on the development of language reading skill as a priority in Basic Education. Then, some conceptions of reading in English language and its mechanisms were defined, starting from Applied Linguistics and taking as assumptions the ideas of Almeida Filho (1999; 2013), Brown (1994), Lima Júnior (2016), Moita Lopes (1996) and Oliveira (2014; 2015) mainly. To develop this research, we have started from the following question: In what way can the application of a didactic sequence with reading strategies in a social interactionist perspective help in the teaching and learning of English language? To its materialization, we used as methodology some aspects of an action research, from pedagogical intervention type, in a quantitative and qualitative approach. The sample of participating subjects consisted of an English teacher and two groups of Senior high school students from a public school in Maranhão. The data collection instruments were: participant observation, observation form, semi-structured interviews and the application of two mixed questionnaires (diagnosis and post-intervention). The representative forms of data analysis were percentage numbers represented in quantitative graphs, and in the qualitative part, we use semantic content analysis according to Bardin (2016). The obtained results allow to conclude that the elaborated methodological proposition and the application of the didactic sequences were a significant experience to the research participants, encouraging their reflection and the beginning of a change of conception about the traditional process of reading in English language.

Keywords: Reading strategies. English language. High school.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C.E. Prof. Barjonas Lobão	Centro de Ensino Professor Barjonas Lobão
EL	Estratégias de Leitura
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Gêneros Textuais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Eduacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
SD	Sequência didática
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
SAS	Sistema Ari de Sá

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantidade de alunos que optavam por Inglês	68
Quadro 2	Quantidade de alunos que frequentavam as aulas.....	69
Quadro 3	Critérios para a elaboração do questionário inicial aplicado com os discentes.....	73
Quadro 4	Critérios para a elaboração do questionário pós-intervenção aplicado com os discentes.....	75
Quadro 5	Análise de gêneros textuais dos últimos ENEM.....	80
Quadro 6	Cronograma de aplicação ENEM 2018.....	81
Quadro 7	Cronograma de aplicação de sequências didáticas.....	84
Quadro 8	Organização da aplicação das sequências didáticas.....	87
Quadro 9	Sobre a opção pela Língua Estrangeira (Inglês) para estudar no Ensino Médio	88
Quadro 10	Sobre a maior dificuldade em ler textos em inglês.....	90
Quadro 11	Sobre alguma estratégia para ler textos em Inglês que aprenderam na escola	91
Quadro 12	Sobre os materiais didáticos de inglês no incentivo à leitura.....	94
Quadro 13	Sobre como a leitura em Inglês ajuda na vida dos alunos.....	104
Quadro 14	Análise da entrevista inicial – eixo: Apresentação e trajetória profissional.....	105
Quadro 15	Análise da entrevista inicial – eixo: Disciplina inglês no C.E. Prof. Barjonas Lobão	109
Quadro 16	Análise da entrevista inicial – eixo: Disciplina inglês no C.E. Prof. Barjonas Lobão	111
Quadro 17	Sobre a atividade que os alunos mais gostaram	113
Quadro 18	Sobre o que os alunos relataram que aprenderam.....	114
Quadro 19	Avaliação dos alunos sobre sua confiança para ler e compreender textos em LI	117
Quadro 20	Sobre os textos utilizados na aplicação da SD como facilitadores	118
Quadro 21	Comentários e sugestões na avaliação geral da pesquisa	120
Quadro 22	Análise da entrevista final – eixo: Contribuições da experiência .	121
Quadro 23	Análise da entrevista final – eixo: Avaliação da aplicação da pesquisa	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Sobre o sexo dos alunos.....	77
Gráfico 2	Sobre a idade dos alunos	78
Gráfico 3	Sobre o local em que os alunos cursaram o Ensino Fundamental	78
Gráfico 4	Sobre os alunos que frequentaram curso de inglês.....	79
Gráfico 5	Sobre a capacidade dos alunos de ler em inglês.....	81
Gráfico 6	Sobre a importância da leitura em inglês para os alunos	82
Gráfico 7	Sobre o peso da disciplina inglês nos estudos	83
Gráfico 8	Sobre os procedimentos dos alunos ao lerem textos em inglês	85
Gráfico 9	Sobre a frequência que lêem textos em inglês	85
Gráfico 10	Sobre a leitura em inglês na formação como cidadão	86
Gráfico 11	Sobre os materiais didáticos de inglês no incentivo à leitura	87
Gráfico 12	Avaliação dos alunos sobre as explicações recebidas na aplicação das sequências didáticas	103
Gráfico 13	Avaliação dos alunos sobre o aprendizado de estratégias de leitura na aplicação das sequências didáticas	108
Gráfico 14	Avaliação dos alunos sobre gêneros textuais utilizados na aplicação das sequências didática.....	110
Gráfico 15	Avaliação dos alunos sobre os materiais didáticos utilizados na aplicação das sequências didáticas	110
Gráfico 16	Avaliação dos alunos sobre a frequência de aulas com foco em estratégias de leitura e gêneros textuais	112

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1	Fachada do C. E. Prof. Barjonas Lobão.....	65
Foto 2	Entrada do C. E. Prof. Barjonas Lobão	65
Foto 3	Sala dos professores do C. E. Prof. Barjonas Lobão	66
Foto 4	Biblioteca do C. E. Prof. Barjonas Lobão	66
Foto 5	Refeitório do C. E. Prof. Barjonas Lobão	66
Foto 6	Sala de aula do C. E. Prof. Barjonas Lobão.....	66
Foto 7	Prédio anexo C. E. Prof. Barjonas Lobão	67
Foto 8	Área de vivência no Prédio anexo	67
Foto 9	Aplicação de questionário diagnóstico no C. E. Prof. Barjonas Lobão	72
Foto 10	Registro de observação participante em 28 de agosto de 2018	74
Foto 11	Registro de observação participante em 14 de setembro de 2018	74
Foto 12	Aplicação de SD no C. E. Prof. Barjonas Lobão (atividade em pares)	120
Foto 13	Aplicação de SD no C. E. Prof. Barjonas Lobão (atividade em trios)	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Competências gerais da Educação Básica BNCC.....	36
Figura 2	As 4 macrohabilidades no ensino de línguas estrangeiras	41
Figura 3	Modelo ascendente de leitura (<i>bottom-up</i>).....	43
Figura 4	Modelo descendente de leitura (<i>top-down</i>)	46
Figura 5	Modelo interativo de leitura	47
Figura 6	Modelo sócio-interacional de leitura.....	49
Figura 7	Componentes de competência comunicativa.....	58
Figura 8	Fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas	60
Figura 9	Modelo espiral de pesquisa-ação.....	64
Figura 10	Enquadramento metodológico da pesquisa	65
Figura 11	Interface do aplicativo <i>Audio To Text</i> disponível na <i>Apple store</i>	70
Figura 12	Capa do material didático do Sistema Ari de Sá.....	99
Figura 13	Capa do livro didático de inglês <i>Alive High</i>	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	FATOS HISTÓRICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL.....	23
2.1	Da colônia ao império	24
2.2	Da república até hoje	29
3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA A ANÁLISE DA HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	39
3.1	Concepções de leitura em língua estrangeira – Inglês	42
3.1.1	Modelo decodificador	42
3.1.2	Modelo psicolinguístico.....	45
3.1.3	Modelo interacional	46
3.1.4	Modelo sócio interacional	48
3.2	Definição de estratégias no ensino da habilidade de leitura em língua estrangeira.....	50
3.2.1	Cognitivas.....	52
3.2.2	Metacognitivas	53
3.3	Conhecimentos necessários para o desenvolvimento da habilidade de leitura.....	55
3.3.1	Conhecimentos linguísticos	56
3.3.2	Conhecimentos enciclopédicos	57
3.3.3	Conhecimentos textuais	57
3.4	Papel do professor de Inglês na formação de um aluno leitor autônomo	58
4	PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO DE LEITURA À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA	62
4.1	Metodologia da pesquisa.....	62
4.1.1	Enquadramento metodológico e delineamento da pesquisa	62
4.1.2	Caracterização do local da pesquisa.....	65
4.1.3	Sujeitos da pesquisa	67
4.1.4	Instrumentos de coleta de dados e técnicas de análise de dados	69

4.2	Análise e discussão dos dados	75
4.2.1	Antes da intervenção.....	76
4.2.1.1	<i>Questionário diagnóstico.....</i>	<i>77</i>
4.2.1.2	<i>Entrevista inicial</i>	<i>90</i>
4.2.1.3	<i>Ficha de observação</i>	<i>98</i>
4.2.2	Após a intervenção.....	102
4.2.2.1	<i>Questionário pós-intervenção.....</i>	<i>102</i>
4.2.2.2	<i>Entrevista pós-intervenção.....</i>	<i>114</i>
4.3	Descrição do produto da pesquisa.....	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS.....	126
	ANEXO A - PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO ALIVE HIGH.....	131
	ANEXO B - PÁGINAS DO MATERIAL SAS	133
	ANEXO C -TESTE APLICADO SOBRE FALSOS COGNATOS....	139
	ANEXO D - LETRA DA MÚSICA “ILEGAL”	144
	ANEXO E - LETRA DA MÚSICA “ÉCHAME LA CULPA”	145
	APÊNDICE A - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	147
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM A	
	PROF^a	148
	APÊNDICE C - APÊNDICE D FICHA DE OBSERVAÇÃO	149
	APÊNDICE - D FICHA DE OBSERVAÇÃO.....	152
	APÊNDICE - E QUESTIONÁRIO: análise pós-intervenção aluno(a)	
		153
	APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM A PROF^a	
		155
	APÊNDICE G- CARTA DE A APRESENTAÇÃO PARA	
	CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO	156
	APÊNDICE H - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	157
	APÊNDICE I -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	
	ESCLARECIDO	158
	APÊNDICE J – PRODUTO DA PESQUISA – CADERNO DE	
	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	159

1 INTRODUÇÃO

Professores e alunos não ensinam e aprendem a esmo. (Almeida Filho)

Percebemos na atualidade, uma crescente busca pelo aprendizado de outros idiomas, além do materno, em uma sociedade que vivencia o movimento de globalização e busca dialogar com o mundo. Neste âmbito, o conhecimento de uma língua estrangeira (LE), especialmente a Inglesa, é um instrumento de comunicação imprescindível na formação acadêmica do cidadão do futuro.

Ao compararmos este cenário mundial à realidade da educação pública brasileira, percebemos que ainda se faz necessária a valorização e o incentivo ao aprendizado de outros idiomas, pois o ensino de línguas não é prioridade em nossas escolas públicas. Na educação básica regular, o acesso formal às aulas deste idioma é tardio, com previsão de obrigatoriedade apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental segundo as Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Nas escolas públicas brasileiras geralmente são adotadas as línguas estrangeiras Inglês ou Espanhol, escolhidas dependendo da necessidade local e social de cada escola. O que percebemos ao alinharmos a lei 9.394 (LDB) aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 1998) é a inclusão de pelo menos uma língua estrangeira como instrumento agregador ao cidadão em formação.

No Ensino Médio, ainda segundo a LDB (BRASIL, 1996), é previsto no artigo 36 que: “III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996, p. 31), ou seja, as escolas da última etapa da educação básica podem, se assim, desejarem e tiverem estrutura física e de pessoal, inserir uma segunda língua como optativa.

Dominar uma LE, principalmente a Língua Inglesa (LI) é ter mais possibilidades de se comunicar com pessoas do mundo todo e não apenas com os povos que a têm como língua oficial, tendo em vista seu status de língua internacional ou franca. É também ter acesso à pesquisas acadêmico-científicas em primeira mão, conseguir manipular recursos tecnológicos com eficiência e

autonomia bem como potencializar a participação no mundo.

Nesse sentido, concordamos com as ideias Lopes (1996) ao pensarmos nas possibilidades da educação linguística e o uso imediato que os alunos brasileiros poderão fazer deste idioma. Destarte, traçar um objetivo prioritário seria mais relevante na escola, ensinar a ler, tendo em perspectiva a realidade iminente que os alunos ao finalizarem a educação básica almejam: a leitura e compreensão de textos diversos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os PCN (BRASIL, 1998) também corroboram a ideia de que a habilidade de leitura pode ser um caminho mais coerente a ser adotado nas aulas de línguas estrangeiras nas escolas regulares, pensando em um mínimo a ser contemplado na educação básica. Tendo em vista, principalmente, o uso e a necessidade deste conhecimento para realização de exames formais acadêmicos como, por exemplo, vestibulares, o próprio ENEM e admissão aos cursos de pós-graduação. Eles requerem o domínio da habilidade de leitura em essência.

Deste modo, fica bem claro neste documento que a habilidade de leitura deve ser o foco e a partir dela, as demais são contempladas. Ao selecionar textos a serem trabalhados em sala de aula, os professores têm a possibilidade de expor os alunos a outras habilidades linguísticas, caminhar por temas transversais, ou mesmo textos autênticos que venham corroborar o objetivo de ampliar a visão de mundo dos aprendizes e de posicionarem-se criticamente diante do que lêem.

Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento mais recente lançado pelo governo esta perspectiva vem sendo modificada. As expectativas são organizadas por competências e habilidades por áreas do conhecimento. Ela não privilegia nenhuma habilidade linguística específica, mas articula esses eixos tentando descrever e garantir o que é essencial para aprendizagem. Sugere ainda que sejam articulados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar.

Acreditamos que as outras habilidades, como falar, ouvir e escrever, podem ser aliadas à leitura em sala de aula. Contudo, entendemos que baseado nos documentos oficiais e na realidade da escola pública brasileira, seja mais relevante dar ênfase na habilidade de leitura no 3º ano do Ensino Médio, sem reduzi-la indubitavelmente à mera decodificação de palavras ou tradução fiel de ideias.

O ato de ler suscita a interação entre leitor e texto, a construção de significados e o estabelecimento de ligação entre o idioma, o indivíduo e a sociedade na qual ele está inserido. Desta maneira, durante a leitura, novos conhecimentos são compreendidos a partir das representações individuais dos alunos, suas experiências de vida, seu contexto social. Daí se dizer que cada um lê de acordo com suas possibilidades, com seu perfil, com seu estoque de conhecimentos. (CINTRA; PASSARELLI, 2006, p. 153).

Assim, concordamos com a visão de que ler é um ato multifacetado que precisa de atenção ao ser realizado e mais do que novos documentos que possam guiar o que será ensinado, é necessário o planejamento de ações e estratégias por parte do professor que leva ao diagnóstico das necessidades de cada grupo de alunos.

O interesse pelo objeto dessa pesquisa surgiu a partir de nossas inquietações enquanto aprendiz de língua inglesa desde os 10 anos de idade e mais tarde, como professora de Língua Inglesa em uma escola da educação básica de São Luís – MA.

Os processamentos que nos pareciam instintivos ao ler um texto, não se apresentavam de forma tão evidente em algumas das nossas próprias salas de aula. Testemunhávamos alunos de 3º ano do Ensino Médio que não se sentiam capazes de realizar leituras a partir das suas próprias vivências e repetiam insistentemente que pouco sabiam sobre a língua.

Até que passemos por uma experiência em uma escola bilíngue particular na qual lecionamos por alguns anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Este local novamente nos despertou uma curiosidade sobre os processamentos cognitivos e metacognitivos do aprendizado de uma segunda língua, em função da experiência como professora alfabetizadora bilíngue com alunos de 6 anos de idade.

Ressaltamos que, como educadores, somos a favor de um ensino de qualidade e em nosso ímpeto, almejamos poder lecionar na perspectiva de desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas integradas em escolas públicas da educação básica e colocarmos isto em prática.

Todavia, com o fechamento da educação básica no 3º ano do Ensino Médio e por conhecermos a atual realidade desta série que pode ser decisiva no

futuro dos alunos, além das limitações de professores proficientes e de tempo, nos propomos a iniciar esta mudança com o foco em leitura.

Outro ponto que determina a relevância deste estudo é o baixo número, até o presente momento, de pesquisas científicas a nível de mestrado no Maranhão voltada para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, de acordo com a consulta realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Encontramos um grande número de pesquisas no Brasil, porém ao filtrarmos à pesquisas aplicadas ou das universidades maranhenses este número cai drasticamente. Em nosso estado, localizamos apenas 143 a nível de Mestrado e 15 de Mestrados Profissionais. Ao analisarmos estas, a maioria tratava-se do ensino de língua materna, apenas 3 voltavam-se especificamente ao ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Desta forma, acreditamos que esta investigação possa contribuir para preencher esta lacuna, na perspectiva de uma pesquisa aplicada voltada para a língua inglesa e estratégias de leitura.

Considerando o contexto exposto, esta pesquisa teve como questão norteadora a busca de respostas para o seguinte problema: Em que medida o produto desta pesquisa, um Caderno de Orientações Pedagógicas como proposta metodológica à luz da Linguística Aplicada contendo gêneros textuais e estratégias de leitura em Língua Inglesa, pode colaborar no aprendizado dos alunos de 3º ano do Ensino médio em uma escola pública?

Assim, intentemos como objetivo geral desta pesquisa verificar em que medida um Caderno de Orientações Pedagógicas como proposta metodológica e aplicação prática de uma sequência didática, contendo gêneros textuais e estratégias de leitura pode ser eficiente.

Quanto aos objetivos específicos, buscamos verificar quais estratégias de leitura são utilizadas pelos alunos de maneira consciente para compreensão de textos em Língua Inglesa, identificar as dificuldades micro linguísticas enfrentadas pelos alunos ao ler textos em Inglês norteando as estratégias de leitura que serão propostas e fazer um levantamento dos materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados durante o planejamento e realização das aulas de Língua Inglesa.

Para atender os objetivos supracitados, dividimos o texto da dissertação

em cinco seções. Sendo que esta **primeira**, intitulada introdução, contempla a apresentação contextualizada sobre o tema, os objetivos, geral e específicos, as questões de partida da investigação e apresenta de forma detalhada a estrutura da dissertação.

Na **segunda** seção, olhamos para o passado, buscando compreender de que maneira o ensino de línguas estrangeiras, em especial a Língua Inglesa, se deu no Brasil, considerando as decisões políticas e os fatos históricos circunstanciais que favoreceram ou excluíram o ensino formal desse idioma nas escolas regulares e documentos oficiais. Para isso, dividimo-na em duas subseções. A primeira contempla a História das línguas estrangeiras a partir da chegada dos portugueses ao Brasil, perpassando pelo período do Brasil-colônia e império findado em 1889. A segunda subseção dá continuidade no tempo e espaço, tomando como ponto de partida a proclamação da república até o momento atual.

Na **terceira** seção, realizamos uma incursão teórica sobre fundamentos da Linguística Aplicada para a análise da habilidade de leitura em língua estrangeira. Revistamos as concepções de leitura em língua estrangeira, descrevendo alguns modelos existentes e as definições dos tipos de estratégias e conhecimentos necessários para o desenvolvimento desta habilidade. Ressaltamos também em uma subseção a importância do papel do professor neste processo.

Na **quarta** seção, intitulada proposta metodológica de ensino de leitura à luz da linguística aplicada, apresentamos três subseções. A primeira descreve a abordagem teórico-metodológica utilizada, o enquadramento e o delineamento metodológico da pesquisa. Foram descritos também o local da pesquisa e seus sujeitos, os instrumentos de coleta dos dados e as formas de análise empregadas. Fundamentamos esta subseção, utilizamos alguns autores como: Gil (2008), Minayo (2001), André (2012) e Thiollent (1986).

Na segunda subseção, tratamos os dados coletados durante a pesquisa empírica em consonância com a abordagem quanti e qualitativa adotada. Concomitantemente, buscamos discutir os resultados obtidos entre si e interpretar os dados. As análises estão organizadas em dois momentos: diagnóstico, que antecede a pesquisa empírica e pós-intervenção, concluindo esta etapa.

Na última subseção, apresentamos o produto da dissertação que se materializou em um Caderno de Orientações Didáticas com foco na leitura em Língua Inglesa e gêneros textuais.

Nas **considerações finais**, fizemos um apanhado de todo percurso trilhado pela pesquisa no intuito de refletir e retomar as questões norteadoras que intentamos investigar. Apontamos as limitações enfrentadas frente ao que vivenciamos nesta pesquisa na área do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

2 FATOS HISTÓRICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

As línguas são contingências da história. (Tore Janson)

A aprendizagem de línguas é além de social, um fato político (LOPES, 1996). Percebemos que há um grande interesse da população em saber se comunicar com fluência em mais de um idioma, porém nem sempre sabe-se explicar o porquê e para quê.

Acreditamos que para compreendermos as motivações e os reais interesses do ensino e consequente aprendizado de uma LE na atualidade, é fundamental tentarmos conhecer um pouco da nossa própria história. Para tanto, buscamos nesta seção, voltar o olhar no tempo no passado e levantar alguns fatos socioeconômicos relevantes que influenciaram para que este tipo de ensino, especificamente de LI, fosse inserido nos currículos de nossas escolas. Segundo Janson (2015, p. 9) “a história, portanto, é afetada pelas línguas, e as línguas são parte da história”, por isso é crucial fazer este apanhado geral no início do nosso trabalho.

Pactuamos também com as ideias de Fausto (1996) de que qualquer estudo histórico pressupõe um recorte do passado feito a partir das concepções e da interpretação de dados que o pesquisador consegue vislumbrar.

Nossa perspectiva nesta seção não é, portanto, de dar conta de uma sequência histórica de mais de quinhentos anos do Brasil, mas sim, dar luz a fatos, utilizando o critério da relevância para o nosso objeto de estudo e que possam também nos levar a uma compreensão mais lúcida sobre como chegamos à esta concepção do ensino de línguas estrangeiras nas escolas e currículos do século XXI.

Portanto, o dividiremos em duas subseções. A primeira contempla fatos da história das línguas estrangeiras a partir da “descoberta” do Brasil até o final do século XIX e a segunda, dá continuidade à análise tomando como ponto de partida a proclamação da república no Brasil.

2.1 Da colônia ao império

Quando os portugueses aqui chegaram, no ano de 1.500, já encontraram povos nativos com cultura e língua estabelecidos. Eram os indígenas que habitavam essas terras, se organizavam em grupos para viver e assemelhavam-se quanto aos aspectos linguísticos. Historicamente nos remete ao tupi-guarani como língua primeira. Nesse sentido, admitimos que a Língua Portuguesa pode ser considerada a primeira língua estrangeira falada e ensinada no Brasil. (FAUSTO, 1996).

Ela era a língua dos colonizadores e por mais de dois séculos foi fortemente implantada por meio da catequização dos índios. Os jesuítas chegaram aqui com a missão bem clara de lecionar e “domesticar” o povo nativo, trazendo instrução baseado nos preceitos do Catolicismo e o ensino impositivo da língua dos brancos.

O estudo de Oliveira (1999) em sua dissertação de mestrado intitulada “A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)” reitera o papel dos primeiros missionários da Companhia de Jesus em nossas terras. Eles construíram escolas e participaram ativamente da fundação de vilas, que futuramente se tornariam cidades nessa empreitada.

Para que os ensinamentos religiosos jesuíticos fossem praticados, era preciso também que os nativos compreendessem a Língua Portuguesa, bem como lê-la e escrevê-la. Enquanto isso, as riquezas do novo mundo eram exploradas e o domínio europeu reinava. Como podemos verificar em Piletti (1991, p. 31):

Nas aldeias, ou em escolas ambulantes improvisadas, os índios recebiam dos europeus conhecimentos enriquecedores e novos que vinham sempre, da parte do colonizador, acompanhados da intenção de aprisioná-los ao mundo e à cultura do homem branco, retirando-lhes a autonomia.

Os jesuítas tinham praticamente o monopólio da educação regular no Brasil e por isso, também os filhos de colonos brancos e mestiços se submetiam à ela. Frequentavam as escolas de ordenação à formação de padres. É fácil deduzir que nem todos desejavam se submeter à formação jesuítica, porém não havia outra opção naquela época, conforme aponta Ghiraldelli Júnior (2001).

Por volta do ano de 1750, a influência dos jesuítas ainda era muito forte

em terras brasileiras. A Língua Portuguesa já havia sido declarada como língua oficial e o Tupi proibido. O poder dos jesuítas entrou em choque com o Ministro de Estado de Portugal na época, o Marquês de Pombal. Ele era o representante da coroa portuguesa na colônia e tinha a intenção de mudar administrativamente todos os âmbitos no Brasil em função da monarquia.

Foi então que, com o Alvará de 28 de junho de 1759 (OLIVEIRA, 1999), assinado pelo rei D. José I, o Marquês de Pombal conseguiu o que pretendia: diminuir o poder da Igreja e fortalecer o Absolutismo, por meio de algumas medidas que lhe dariam a possibilidade de interferir nas decisões religiosas (FAUSTO, 1996).

O Marquês realizou o que ficou conhecido na História como “reforma pombalina”, Ghiraldelli Júnior (2001, p. 15), em razão do seu próprio nome, e que daria mais liberdade aos índios e o direito de se casar com brancos, miscigenando assim o povo e fortalecendo a população numérica que aqui morava. Este fato, em particular, opunha-se a tudo que os jesuítas pregavam e lhes enfraquecia enquanto instituição religiosa. Assim, o ensino não estaria mais atrelado à Igreja e sim ao Estado, nascendo o que podemos chamar de ensino público.

Deste modo, para Oliveira (1999) após a assinatura de inúmeros alvarás e cartas régias, o Marquês de Pombal ordenou que todos os jesuítas fossem expulsos do Brasil, alguns até, queimados, desarranjando a estrutura sólida estrutural construída pelos jesuítas e o fechamento de seus colégios. Por conseguinte, o poder da coroa estaria fortalecido.

Neste período, segundo estudos, como o de Leffa (1999), mostram que quanto ao ensino de línguas, foi dada ênfase ao ensino das clássicas, predominantemente o Latim e o Grego aliados à outras disciplinas, como História e Geografia, as chamadas “aulas régias.”

Este fato se configura em função do que acontecia no restante da Europa e havia sido tomado como referência em outros países do velho continente e conseqüentemente nas colônias que dominavam. Às crianças abastadas eram ensinadas tanto o latim quanto o grego.

Com o declínio do Latim na Europa no final do século XVII e as viagens em busca de novos territórios, houveram mudanças no ensino formal de línguas clássicas e, por isso, outras começaram a ser lecionadas nas escolas.

Percebemos que o mesmo movimento adotado pelos europeus em sua terra-natal eram reproduzidos nas colônias, no sentido de manter a educação formal com os mesmos padrões.

Conforme o latim se retirava e outras línguas avançavam, tornou-se necessário aprender as línguas de outros países, a fim de ser possível viajar e se comunicar com estrangeiros. No século XVII, foram criadas escolas organizadas para ensinar francês aos ingleses, alemão aos suecos e assim por diante. De início, isso era importante sobretudo para um pequeno grupo de indivíduos de alta sociedade e diplomatas, mas com o tempo alguma instrução em línguas estrangeiras modernas se tornou parte normal dos currículos escolares em vários países. (JANSON, 2015, p. 179).

Na Europa, segundo Janson (2015) a língua que se fortaleceu em função do seu poder econômico foi a francesa durante o final do século XVII e boa parte do século XVIII. O então rei Luís XIV e sua era foram centrais nesse desdobramento. Para as pessoas importantes em qualquer lugar da Europa tornava-se cada vez mais valioso saber francês.

Assim, a língua francesa tornou-se, primeiro uma genuína língua nacional para a França e, mais tarde, como resultado do prestígio e de poder do Estado, avançou para um nível mais alto, desalojando o latim de sua posição de língua internacional.

Outro momento histórico que podemos evocar aqui que trouxe mudanças profundas à educação brasileira foi a vinda de D. João VI e a corte portuguesa para nossas terras. Neste período, o soberano na França era Napoleão Bonaparte e tinha como objetivo dominar todo território europeu. Ele determinou o “bloqueio continental”, que foi uma medida que proibia todas as nações da Europa Continental já conquistadas de negociar com sua grande inimiga, a Inglaterra.

Portugal que era uma velha aliada dos ingleses e também não queria se indispor com Bonaparte, mudou-se para o Brasil-Colônia como forma de escapar dos conflitos. A corte portuguesa chegou a Salvador, e depois, mudou-se para o Rio de Janeiro, tornando-se a nova sede do reino português. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001).

Esse fato acarretou várias mudanças culturais e econômicas à sociedade da época e conseqüentemente à educação brasileira que estava em formação. À colônia foi dado o status de Reino Unido de Portugal e Algarves e coube a D. João a implantação de algumas instituições como ministérios, academias militares,

colégios, cursos superiores não-teológicos e órgãos como a Casa da Moeda, o Supremo Tribunal, Imprensa Régia, Biblioteca Pública, Teatro Real de São João, o Museu Nacional e a fundação do Banco do Brasil. Conforme observamos:

Durante sua permanência no Brasil, D. João incentivou o aumento das escolas régias – equivalentes, hoje, ao ensino médio –, apoiando também o ensino de primeiras letras e as cadeiras de artes e ofícios. O príncipe regente criou, ainda, nosso primeiro estabelecimento de ensino superior, a Escola de Cirurgia, na Bahia, em 1808. No Rio, ampliava-se a Academia Militar, enquanto na Bahia e no Maranhão solidificavam-se escolas de artilharia e fortificação. Bibliotecas e tipografias começaram a funcionar, sendo a Imprensa Régia, na capital, responsável pela impressão de livros, folhetos e periódicos, nela publicados entre 1808 e 1821. (PRIORE; VENÂNCIO, 2010, p. 115-116).

Neste panorama, fez-se necessário a inserção do ensino de outras línguas no currículo das escolas militares como a Francesa e a Inglesa, principalmente em função da abertura dos portos ao comércio em 1808, imigração de profissionais que falavam estes idiomas e da influência das boas relações com esses países.

Observamos que a intenção da implementação do ensino de novas línguas no Brasil era a de proporcionar um uso prático e funcional, no qual trazia em seu bojo aspectos culturais e literários, conforme relata Oliveira (1999, p. 26) “os alunos deveriam também conhecer o seu “gênio”, “elegância” e “estilo”, servindo-se para tanto “dos melhores modelos do século de Luís XIV”, o que mostra que o interesse pelas novas disciplinas.”

Por outro lado, havia um problema de metodologia que travava a expansão do ensino de línguas. Uma vez que era bem similar à das línguas clássicas lecionadas tanto na Europa quanto no Brasil, ou seja, baseadas mecanicamente na leitura, repetição e tradução.

Basicamente, o método adotado era o da gramática e tradução. Conforme o estudo de Oliveira (2014) é aquele que prioriza o estudo das estruturas gramaticais da língua estrangeira e da tradução dos textos. O ensino dessa gramática é feito de forma dedutiva, no qual o professor ensinava formalmente as regras sintáticas de maneira expositiva e em seguida, era esperado que os alunos aplicassem-nas nas suas traduções de textos literários.

Muito embora as duas disciplinas tivessem sido criadas na mesma época e com os mesmos fins no Brasil, parece que as intenções tenham atingido apenas a língua francesa (OLIVEIRA, 1999). Acreditamos que se deva a dois

fatos: o poderio econômico e cultural da França enquanto nação que se expandia e se fortalecia no cenário mundial como potência e o segundo pelo fato de ser considerada a “língua universal”, cujo conhecimento era requisito obrigatório para o ingresso nos cursos superiores.

Em 1821, com o retorno da família real a Portugal, encerrou-se o período do Brasil-colônia. No dia 7 de setembro de 1822, o príncipe regente D. Pedro I proclamou o grito de independência tornando o Brasil seu império. (OLIVEIRA, 1999). Na sequência, outorgou a Constituição de 1824 e nela, continha um tópico específico sobre a educação.

Segundo Ghiraldelli Júnior (2001), na referida carta magna estava discriminado que o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Todavia, mais uma vez, havia um descompasso entre os documentos e a realidade. Pouquíssimos eram os professores no país e as escolas eram compostas basicamente por monitores que não tinham preparo pedagógico adequado. Apenas acompanhavam o aluno e respondiam ao único professor da escola.

Conforme o estudo de Oliveira (1999) houveram duas leis nesse período que transformaram os rumos educacionais do Império. Uma foi a lei apresentada pela Assembleia Constituinte em 20 de outubro de 1823, que instituía a liberdade de ensino sem restrições, abolindo o privilégio do Estado para dar educação. Esta redirecionou o curso no sentido de descentralizar do Estado o dever de oferecer educação. Logo, várias escolas com até 500 alunos foram abertas e tomavam suas próprias decisões autonomamente. Havia também uma questão administrativa quanto às decisões curriculares do ensino que agravava ainda mais este panorama:

Ainda que não se tenha estatísticas exatas sobre aspectos importantes do ensino de línguas desse período, muitos deles dependentes de decisões locais tomadas pelas congregações das escolas, tais como a carga horária semanal de cada língua ensinada, o que se tem, através de leis, decretos e portarias. (LEFFA, 1999, p. 17).

A outra foi a que determina a criação de dois cursos jurídicos no Império, no intuito de fornecer pessoal qualificado para ocupar os cargos administrativos dos grandes órgãos. Entre as disciplinas oferecidas foram citadas no estudo de Oliveira (1999) as línguas grego, francês e inglês, esta última em

menor escola.

Como ponto alto do Brasil-império na educação, é interessante destacar a criação do Colégio Pedro II em 1837, no qual a língua inglesa também era lecionada e a instituição servia de modelo de ensino secundário, além de ser a única supervisionada pelo Ministério do Império.

2.2 Da república até hoje

Dando um salto na História, após o período do Brasil império no qual a monarquia de D. Pedro II caiu, em 1889 foi proclamada a república por Marechal Deodoro da Fonseca, através de um golpe militar.

Neste período, os idiomas Inglês e Alemão foram colocados como exclusivos, tendo em vista que o Grego havia sido excluído dos currículos e outros, como o Italiano, tornaram-se facultativos. Desse modo, os discentes tinham que optar apenas entre Inglês e Alemão. (OLIVEIRA, 1999).

Com a mudança de governo e de paradigma, as pessoas buscavam mais do que trabalho braçal, portanto, começavam a pensar mais na qualidade dos estudos e galgar profissões que dependiam de uma certa escolarização. Diante disso, o papel da escola começou a ser repensado, em consonância com o recorte de Ghiraldelli Júnior (2001, p. 20):

Pode-se ver durante a Primeira República dois grandes movimentos a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas: aqueles movimentos que chamamos de o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O primeiro movimento ia em um sentido quantitativo, o segundo em um sentido qualitativo. O primeiro solicitava abertura de escolas. O segundo se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino. Tais movimentos se alternaram e em alguns momentos se somaram durante a Primeira República.

Por outro lado, só no período da República Velha, após a 1ª Guerra Mundial entre os anos 1914 e 1918, as pessoas começaram a se dar conta de que apesar da mudança de perspectiva, muito pouco estava, de fato, diferente. Ainda segundo dados de Ghiraldelli Júnior (2001) em 1920, 75% ou mais da população em idade escolar no Brasil era analfabeta. Era como se a república não tivesse dado certo, tendo em vista que a escolarização não era uma prioridade do governo.

Com o crescimento e urbanização das cidades, o processo de

industrialização tardio e as notícias de grandes reformas culturais vindas da Europa, propiciaram a explosão de um novo movimento de mudança de paradigma que deu início ao que foi chamado de Modernismo. Os intelectuais da época se reuniram em prol do rompimento com o pensamento e estética que estavam arraigados nos conceitos e trouxeram ideias de vanguarda da Europa. A partir deste fato, criou-se também a necessidade de uma grande reforma no sistema educacional brasileiro.

Em outro momento, especificamente em 1931, através do decreto nº 20.833 de 21 de dezembro do referido ano, foram adotadas diretrizes que favoreciam o ensino de línguas estrangeiras modernas mesmo que tardiamente. Elas estabeleciam como método o ensino da língua através da própria língua e não mais tradução e leitura, como aconteciam com as línguas clássicas. Em conformidade com Oliveira (1999, p. 78):

O mesmo documento legal indicava os autores e obras cujos trechos - escolhidos pelo professor dirigente - deveriam ser lidos e interpretados na última série de inglês (art. 32): Dickens - *David Copperfield*, Emerson - *Essays*, E. Poe - *Tales*, George Eliot - *Silas Marner*, Goldsmith - *The Vicar of Wakefield*, Jerome K. Jerome - *Three men in a boat*, Kipling - *Plain tales from the hills*, Lamb- *Tales from Shakespeare*, Mark Twain- *Life on the Mississippi*, Shakespeare - *Julius Caesar*, Stevenson - *The art of writing*, e Thackeray- *The four Georges*.

Assim, faz sentido a análise do linguista aplicado Leffa (1999, p. 3):

Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc.). O método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos depois de sua implementação na França.

À vista disso, percebemos na linha do tempo que a escolha das línguas a serem lecionadas aqui, partem da visão política e econômica de cada época: o *status* social, o poder dos seus países de origem e línguas que poderiam ser usadas na comunicação com pessoas reais.

Assim, há uma valorização das línguas das potências econômicas, neste momento, o Inglês dos Estados Unidos, que vai se valorizar em função da Segunda Guerra Mundial e anteriormente, a língua inglesa advinda do imperialismo britânico, advinda dos domínios bélico, político e cultural.

Foi a partir deste contexto que os Estados Unidos e conseqüentemente a Língua Inglesa sobressaíram-se e firmaram-se como uma potência mundial,

capaz de intervir política e culturalmente nas demais nações, bem como relata Aranha (2015, p. 17-18):

Além disso, pode-se dizer que a influência americana começou a atingir o mundo inteiro devido, também, à comercialização dos produtos da indústria cultural cinematográfica, fonográfica, publicitária, etc. O rádio, a televisão, as revistas, o cinema e os desenhos animado contribuíram bastante para que a Língua Inglesa alcançasse o estatuto de uma língua internacional ou universal.

Nesta época, também foi fundado o primeiro curso livre de idiomas do Brasil bem como uma movimentação por parte dos consulados dos países de Língua Inglesa para o fortalecimento de seu idioma.

Em 1934, foi fundada no Rio de Janeiro a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e em São Paulo, foi fundado em 1938, o Instituto Binacional de União Cultural Brasil - Estados Unidos, evidenciando os valores da Inglaterra e Estados Unidos, respectivamente. (OLIVEIRA, 2014).

Em 1942, com a “reforma Capanema” no governo de Getúlio Vargas, houve uma reestruturação do sistema educacional brasileiro e o Latim foi definitivamente substituído pelo ensino de Espanhol no Ensino Médio em dois ciclos: nos 4 anos do ginásio e nos 3 anos do clássico e científico. A proposta do então ministro Gustavo Capanema era que a reforma correspondesse à divisão econômico-social do trabalho, assim, todos estariam à serviço da nação. (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

Nesse período também surgiu o Manual do Espanhol do argentino naturalizado brasileiro, Idel Becker, que se tornou uma referência didática no ensino do idioma. Segundo Machado, Campos e Saunders (2007, p. 3): “no caso particular das línguas estrangeiras, a reforma foi coerente com a sua orientação geral e essa foi a época em que elas tiveram mais valorização, onde eram ensinados os idiomas clássicos e modernos.”

O ensino de LE continuavam em uma perspectiva estruturalista, perpassando pelo método direto e nos anos 50, chegou-se ao Audiolingualismo. De acordo com Oliveira (2014) em sua obra “Métodos de Ensino de Inglês”, este método baseia-se na participação passiva dos alunos, no qual retem e repetem as mesmas sentenças, por meio de exercícios de transformação ou substituição de parte delas, os chamados *drills*.

Nesta concepção, a língua é vista como um sistema formado pela

combinação de elementos gramaticais. Cabe ao aprendiz utilizar a memorização e a repetição exaustivamente como fórmula para se aprender uma língua estrangeira.

No Brasil, em 20 de dezembro de 1961, chegou-se a versão final da primeira LDB e foi lançada no governo de João Goulart. Dez anos depois, foi lançada em pleno regime militar uma nova versão. Quanto ao ensino de língua estrangeira, não podemos deixar de registrar o retrocesso que foi o da desobrigatoriedade desta disciplina no Ensino Médio, principalmente se levarmos em conta o espaço e a influência que a Língua Inglesa ganhava socialmente após a Segunda Guerra Mundial.

A Língua Francesa já não era mais a referência cultural e econômica, e por esta razão crescia a vontade e a necessidade de se aprender Inglês. Os quatro anos que a LDB contemplava no ensino de Língua Inglesa seria apenas como estudo opcional nos 4 anos do ginásio, a carga dos estados.

Esse fato abriu mais ainda o campo para cursos livres de idiomas no Brasil, que diga-se de passagem não possuem regulamentação própria e específica. Assim, as famílias mais abastadas teriam a possibilidade de complementar os estudos de idiomas de seus filhos nestes institutos.

Diferentemente dos alunos de classes mais baixas que não tiveram esse acesso. Uma reflexão pertinente neste ponto é sobre a cultura que se perpetua até hoje de que a escola regular não consegue realizar um estudo efetivo de línguas estrangeiras, de que não se aprende Inglês na escola e que não é de qualidade.

Na segunda metade do século XX, as pessoas se mostravam mais abertas a aprender idiomas e procuravam novas de ensinar que melhor respondessem às necessidades da sociedade:

Em um contexto geral, o surgimento de um grande projeto político voltado para a unificação dos países europeus, inicialmente conhecido como Mercado Comum Europeu, marcado pela diversidade linguística e pela consequente necessidade de se aprenderem e ensinarem línguas vizinhas, deu enorme alento à questão da inovação do ensino de línguas. As pessoas começavam a questionar sobre os resultados do ensino tradicional das línguas, devido ao investimento de anos de esforços e somas de investimentos gerando resultados muito menores do que se podia esperar. No Brasil, este questionamento também persiste gerando na década seguinte cursos de pós-graduação para condução de pesquisas aplicadas e o Movimento Comunicativista, que apresenta uma nova forma de ensinar e aprender línguas. (MACHADO; CAMPOS;

SAUNDERS, 2007, p. 10).

Segundo Oliveira (2014), foi neste contexto que fervilharam as propostas metodológicas de cunho comunicativo na Europa, com nomes como Hymes e Halliday. Em seu livro, ele dedica um capítulo e as intitula como: a abordagem natural, a abordagem comunicativa, aprendizagem baseada em tarefas, a abordagem lexical e a abordagem comunicativa intercultural. Elas apresentavam aspectos teóricos gerais em comum no ensino de línguas, conforme listamos:

- a) a língua é concebida como interação social, como comunicação e, por isso, não é considerada neutra quando está em uso;
- b) as estruturas gramaticais não são o eixo em torno do qual as devem girar, mas são alvo de atenção do professor nos sentido de auxiliar os alunos a aprenderem a usar tais estruturas adequadamente;
- c) o aprendiz não é visto como um papagaio ou uma esponja, mas sim, como um ser capaz de construir seus conhecimentos e de negociar sentidos nas interações sociais;
- d) o professor tem o papel de facilitar a aprendizagem dos seus alunos e não é um modelo a ser imitado;
- e) os erros dos alunos são tolerados porque são vistos como parte integrante e natural do processo de aprendizagem;
- f) o objetivo do ensino é auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa, o que implica a construção de conhecimentos gramaticais, discursivos e sociolinguísticos da língua assim como de estratégias de compensação e de comunicação. (OLIVEIRA, 2014, p. 140-141)

Este interesse explícito só foi refletido na versão mais atual da LDB, publicada no ano de 1996 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, na qual resgata a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira, escolhida pela comunidade e uma segunda língua opcional para todo Ensino Médio. Como é afirmado nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio percebemos o reconhecimento dessas mudanças:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes, de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (BRASIL, 2000, p. 25).

Em 1998, foram publicados oficialmente os PCN para o Ensino

Fundamental, trazendo embutido um discurso capitalista e competitivo que sugere a melhor qualidade das aulas, condições e trabalho dos professores e orientações que norteariam o ensino, sem ditar uma metodologia que venha a dar conta da realidade de sala de aula. Concordamos com o posicionamento de Aranha (2015, p. 138):

Ao examinarmos este documento, salta aos olhos as contradições que emanam do mesmo, contradições estas que dizem respeito não só ao poder público, mas à própria academia, a quem são encomendados os textos, que são extremamente contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que negam, reconhecem e até ressaltam a importância do ensino de línguas estrangeiras.

Essas contradições não se restringem apenas ao que tange o ensino de LE, mas à toda proposta do documento. Assume o papel limitado da educação básica no Brasil e os desafios do ensino de línguas a escola pública regular e por esta razão foca apenas no ensino de uma habilidade: a leitura.

No Ensino Médio, os PCN reconhecem a relevância do ensino de línguas estrangeiras como meio de acesso ao conhecimento e às tecnologias e, por isso, propõe que o aluno aprendiz de Língua Inglesa deve saber adequar-se às diversas situações de comunicação e leitura, revelando uma visão de língua mais parecida com os métodos comunicativos que surgiram nos anos 80 na Europa. (BRASIL, 2000).

Em 2005, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma grande mudança no ensino de línguas estrangeiras na educação básica: uma nova língua estrangeira foi inserida nos currículos dos anos finais do Ensino Fundamental. A língua espanhola, por meio da lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005 foi tomada como oferta obrigatória.

Foram cinco anos de adequação para a implementação gradual nas escolas e pareceu ser um avanço na área. Todavia, bem recentemente esta foi revogada em função da lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, assinada pelo presidente em exercício, Michel Temer.

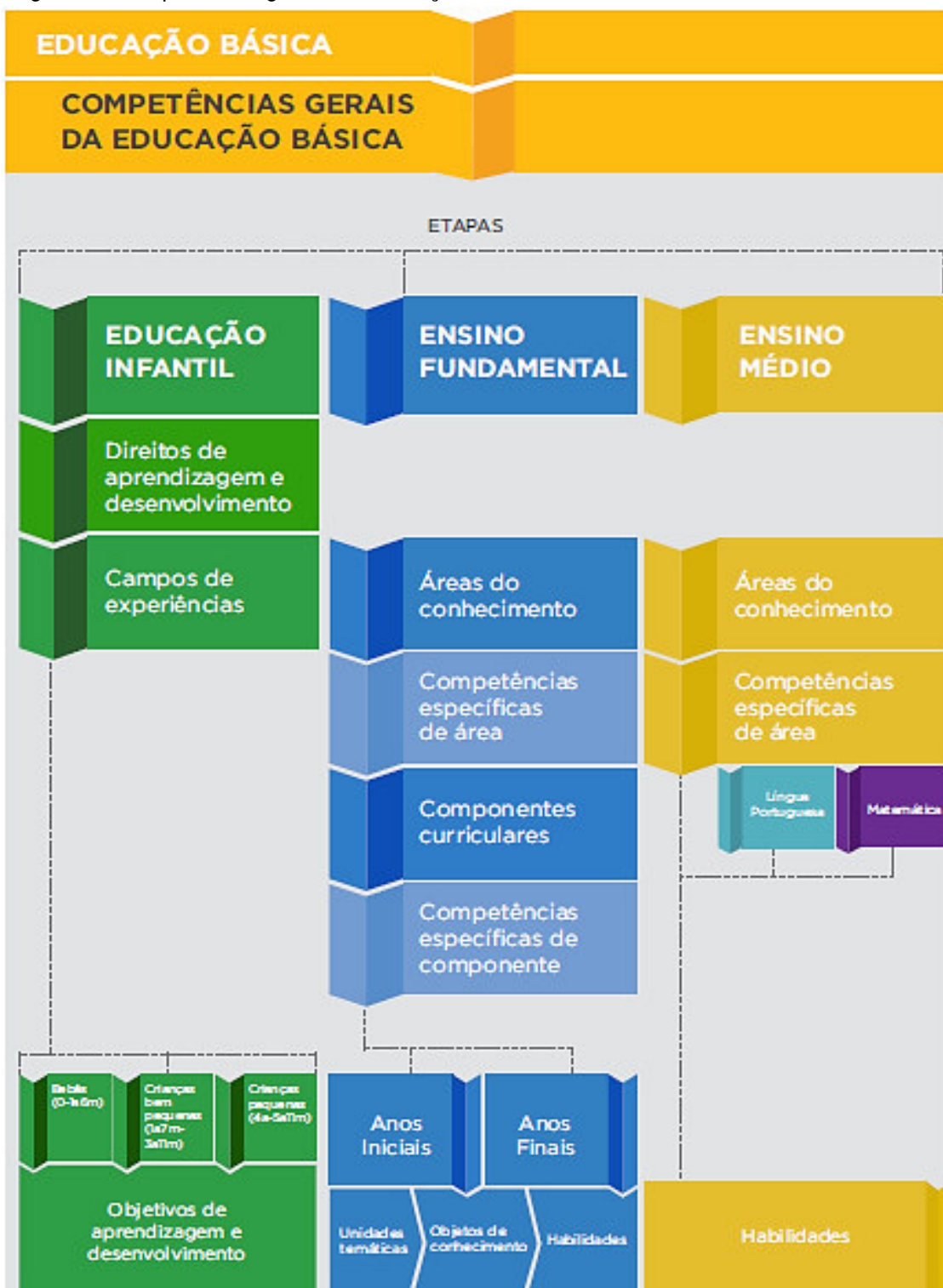
No fim de 2017, também tivemos a aprovação do presidente Michel Temer quanto ao texto da BNCC do Ensino Médio. Tem sido uma grande novidade e alvo de muitas críticas por partes de professores e profissionais da educação. Professores, gestores e escolas estão em processo de adaptação e estudo ainda tentando compreender essa nova proposta.

O documento abrange todas as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Na Educação Infantil, há dois eixos estruturantes: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e Campos de experiências. Este último definido objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, subdivididos por faixa etária.

O Ensino Fundamental está dividido na Brasil (2017) em 5 grandes áreas do conhecimento, abrangendo os componentes curriculares de forma integrativa. São elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Algumas são subdivididas, como a área de linguagens, compreendendo as disciplinas de língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa e também a área de ciências humanas, com as disciplinas de história e geografia.

No Ensino Médio, são apresentadas 4 áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas. Cada área estabelece competências específicas e cada uma delas é relacionada com um conjunto de habilidades que representam as aprendizagens essenciais propostas por área pela BNCC. Conforme figura do texto original.

Figura 1 - Competências gerais da Educação Básica BNCC



Fonte: BRASIL (2017, p. 24).

Os componentes curriculares que compõem a área de linguagem no Ensino Médio são os mesmos do Ensino Fundamental: arte, educação física, língua inglesa e língua portuguesa, porém apenas este último possui uma seção

específica de habilidades elencadas.

Quanto ao ensino de línguas estrangeiras, novos conceitos foram apresentados como a interculturalidade e multiletramentos, e outros conhecidos resgatados, como a interculturalidade e a visão da língua inglesa como franca. A forma organizacional do texto aparenta mudanças, enfatizando a questão social e a negociação de sentido a partir de diferentes formas de linguagem.

Traz à tona questões de constituição de identidades dos alunos quanto sujeitos à partir da realidade que vivem e dos meios, como por exemplo, o digital. São mencionados o uso real e social do idioma mas acreditamos ainda não ser suficiente, uma vez que não direciona a forma de alcançar estas habilidades e concordamos com Coutinho (2018, p. 6) que:

Considerando seu possível impacto sobre demais políticas dela decorrentes, é desejável que a BNCC procure ter um caráter inovador, desafiando educadores e educandos a romperem com visões estritamente linguísticas da língua. A organização nos eixos propostos, ainda que compreensível para os interlocutores com quem se quer dialogar através da BNCC, não levará necessariamente ao entendimento da língua como “híbrida, polifônica e multimodal.” Ao contrário, ao apresentar-se em formato familiar, essa organização poderá levar à sensação de que nada há de novo e, portanto, bastaria fazer mais do mesmo que já está sendo feito em sala de aula.

É interessante notar que o fato de falar em línguas estrangeiras no Brasil é tão antigo quanto seu descobrimento e ainda na atualidade, estamos repensando qual o melhor método, a melhor abordagem e os melhores materiais para isso. Poder fazer este recorte bibliográfico da história do Brasil nos revela alguns dos percalços sofridos desde a implantação deste ensino e toda a trajetória para compreendermos as bases da educação que temos hoje.

Atualmente percebemos que os Estados Unidos, devido à globalização das informações, o desenvolvimento de tecnologia em primeira mão e sua supremacia político-econômica nos influencia diretamente, seja culturalmente nas séries de TV quanto nos textos de nossos livros didáticos. Concordamos com o posicionamento de Oliveira (2014, p. 65) de que atualmente a principal razão de se aprender inglês é “geopolítica: o imperialismo econômico, político e cultural da Inglaterra e, principalmente Estados Unidos em relação à América Latina.”

Reiteramos, nosso entendimento que, de fato, a educação é política e a maneira como o ensino de línguas nos currículos brasileiros foi aqui desenhado, demonstra quais eram/são os interesses das classes dominantes e que cada

período histórico, dos cargos das pessoas que tomavam/am as decisões sobre o ensino e a ideologia do governo que comandava/a o país.

Na próxima seção da dissertação trataremos das discussões teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa sob o prisma da Linguística Aplicada.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA A ANÁLISE DA HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

É necessário saber articular conhecimentos teóricos resultantes de pesquisa sobre o objeto vivo que representam os processos interdependentes de ensinar e de aprender línguas. (Almeida Filho)

A Linguística Aplicada (LA) é uma ciência relativamente nova. Vários estudos foram realizados no final do século XX no sentido de buscar firmá-la no meio acadêmico e mostrar perspectivas futuras, como Cavalcanti (1986), Lopes (1996) e Menezes, Silva e Gomes (2009).

Havia um grande questionamento teórico-científico sobre a natureza de suas bases e a identificação de seu método. Uma grande discussão foi tomada para definição dos limites entre a Linguística e a ciência emergente, a Linguística Aplicada. Confusões terminológicas que levavam a estabelecer a LA como a área de aplicação, ou seja, a prática da Linguística (LOPES, 1996).

Atualmente falar de estudo e pesquisa em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos remete classicamente à LA, enquanto ciência. É, portanto, “entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso de linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual.” (LOPES, 1996, p. 23).

Podemos considerar válida a discussão entorno da forma mais eficaz de se realizar o ensino de línguas estrangeiras. Existem vários autores que buscam pelo o método mais apropriado para se aprender outra língua ou abordagens. Todavia, segundo Oliveira (2014) vivemos atualmente o que podemos chamar de era pós-método, ou seja, um momento em que o conceito de método está sendo questionado e problematizado de uma nova forma.

Outro ponto muito discutido nesta área é sobre o ensino das quatro habilidades ou macro-habilidades (OLIVEIRA, 2015). São elas: ler, escrever, falar e ouvir. Brown (1994) mostra em seu livro “*Teaching by principles*” uma tendência nem tão recente que busca a integração dessas quatro habilidades no currículo de aulas de Inglês, porém, concordamos com Oliveira (2015) que para efeito de

estudo, elas possam ser totalmente desvinculadas teoricamente, no sentido de melhor compreender cada uma, já em sala de aula esta intenção só se cumpre parcialmente.

Este debate provém da concepção de alguns métodos e até mesmo de aulas de Inglês instrumental no qual é possível dissociar completamente uma habilidade da outra. Oliveira (2015) em seu livro “Aula de Inglês” desenvolve um arcabouço teórico relacionado à prática de sala de aula de língua inglesa, no qual sugere que ao realizar o planejamento didático, o professor deve selecionar, no mínimo duas, para serem contempadas ou investir nos momentos de atividades ao final das aulas para integrar uma nova habilidade.

Em seu trabalho, dedica um capítulo a cada uma das macro-habilidades: *writing*, *speaking*, *listening* e *reading*, e subdivide-as em outras micro-habilidades conforme explicitaremos a seguir.

O *writing*, ou seja, escrever, para o autor esta habilidade perpassa fundamentalmente pelo desenvolvimento de elementos de coesão e coerência na produção textual e na concepção dessa habilidade para o professor de língua inglesa: escrita como produto ou processo.

Em ordem de complexidade, para Oliveira (2015), as micro-habilidades da escrita podem ser organizadas em: uso correto das convenções ortográficas e pontuação, ordenação correta das palavras, adequação do texto ao contexto de produção e recepção, uso adequado dos elementos coesivos, estruturação interna e lógica dos parágrafos, e revisão textual.

Outra habilidade é o *listening*, ou seja, capacidade de ouvir associada a interpretação e atribuição de sentido em um contexto comunicacional. Ouvir é uma prática que tem como base desenvolver o processo de audição, pode também ser considerada como a habilidade de entender e identificar o que os outros estão falando não apenas enquanto código, mas mensagem de sentido.

Segundo Oliveira (2015) esta é habilidade na qual os brasileiros tem maior dificuldade, portanto, as micro-habilidades sugeridas são: busca por informações específicas, reconhecimento de palavras, assimilação, elisão, busca por ideias gerais, realização de inferências

A terceira habilidade é o *speaking*, ou seja a fala. Falar fluentemente não diz respeito apenas sobre ter o conhecimento e saber as características da

língua formando frases oralmente, mas em ter a prática em realizar o processamento da informação e interação com seu interlocutor. Vários conhecimentos são necessários neste processo: interpretar e negociar significados, para então elaborar uma fala encadeada e manter uma conversa com outra pessoa.

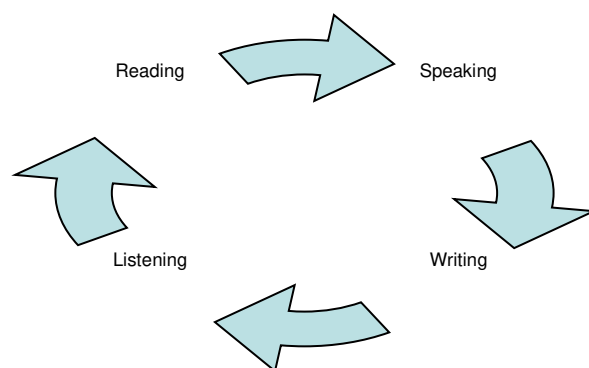
As micro-habilidades nela contempladas segundo Oliveira (2015) são: produção inteligível dos sons, uso apropriado dos elementos gramaticais e do vocabulário, uso apropriado dos registros, uso de estratégias de comunicação, negociação de sentidos, circunlocução, evitar um tópico e uso de linguagem não verbal.

A última macro-habilidade é o *reading*, ou seja, a leitura. Ela se materializa através do texto escrito e é considerada para alguns estudiosos de língua estrangeiras como o ponto principal para se poder dominar um outro idioma no contexto formal de aprendizado.

O autor enfatiza que a leitura exige interação entre o texto e o leitor no processo de construção de sentido. Ao decorrer da leitura o leitor cria uma imagem do texto, levando em conta pistas e palavras associadas ao seus conhecimentos prévios na construção de sentidos. Em alguns métodos, a habilidade da leitura pode ser considerada a mais importante, uma vez que é habilidade mais enfatizada.

As micro-habilidades por ele listadas são: reconhecimento dos padrões ortográficos, reconhecimento das classes de palavras, busca por informações específicas, busca por ideias gerais e realização de inferências.

Figura 2 - As 4 macrohabilidades no ensino de línguas estrangeiras



Fonte: própria autora.

3.1 Concepções de leitura em língua estrangeira

Conforme explicitado anteriormente, a leitura é, sem dúvida a habilidade linguística mais estudada na área do ensino de línguas estrangeiras. Primeiramente em função do número de métodos que giram em torno desse ponto. Na educação brasileira não poderia ser diferente, assim vários documentos de políticas públicas como os PCN (BRASIL, 1998) favorecem seu ensino como eixo principal, além dos próprios livros didáticos (LIMA JÚNIOR, 2016).

Antes de mostrar a leitura como sistema complexo, é necessário entender algumas formas de concepção de leitura. Lima Júnior (2016) trata das práticas de leitura na educação básica e aborda dois tipos: intensiva e extensiva. A leitura intensiva, segundo o autor é aquela na qual utiliza-se um texto não muito longo para algum objetivo específico, seja gramatical, de vocabulário ou interpretação. Por outro lado, a extensiva está normalmente relacionada a materiais paradidáticos de leitura, cujo objetivo principal é proporcionar fluência (LIMA JÚNIOR, 2016).

Dessa maneira, para aprofundamento no estudo desta habilidade é necessário traçarmos um estudo de quatro tipos de concepções de leituras estruturantes baseado na direção do fluxo da informação:

3.1.1 Modelo Decodificador

A palavra decodificação ou ascendente vem do inglês (*bottom-up*), disseminado principalmente entre os anos 1930 e 1960. O leitor busca compreender a leitura através do significado de cada palavra ou de cada unidade gramatical. Dessa maneira, vai dando sentido à leitura a partir do próprio texto, fazendo papel de receptivo, e ao longo da narrativa vai extraíndo o que está escrito em cada página. Assim, tem-se a concepção de que o conteúdo está inserido somente no texto e não no leitor.

Os leitores podem ser tratados como recipientes passivos da informações, tratando as palavras e letras de um texto de maneira sistemática e completa, agindo como meros reprodutores do conteúdo impresso ou escrito. Seria o primeiro estágio de processamento. Pode-se entender então, em outras

palavras, que o sentido é centrado no texto, e não sofre nenhuma intervenção do conhecimento do leitor (LIMA JÚNIOR, 2016).

Segundo Carrell, Devine e Eskey (1995) as pesquisas em torno da leitura começaram a se expandir a partir dos anos 70. De acordo com ele, os primeiros estudos sobre línguas estrangeiras, para ser mais preciso a inglesa, obtiveram uma visão considerada passiva desse tipo de atividade. Ler em inglês até a década de 70 era considerado como um mero meio decodificador de compreender o sentido que o autor pretendia alcançar, feito por meio do reconhecimento de letras e palavras impressas. Brown (1994) associou este modelo de leitura a imagem de um cientista com uma lupa nas mãos examinando minuciosamente cada detalhe do texto, em busca de pistas para elaboração de significado.

No modelo de decodificação, considera-se o texto com sentido inerente, visto como fonte única de sentido, envolvendo um ponto de vista estruturalista, e uma linguagem logocêntrica, na qual as palavras estão no centro (LOPES, 1996). O texto seria o ponto de partida e de chegada na busca da compreensão. Dessa forma a leitura vai sendo encarada como uma habilidade passiva e receptiva, esperando que o leitor decodifique o sentido de cada palavra, fazendo com que se torne um receptáculo de um saber que está no texto (CORACINI, 1995).

As informações só podem ser enxergadas de um único ângulo, ou seja, a leitura contém somente o processamento de informações do tipo ascendente ou *bottom-up*, ou seja, o fluxo da informação vem do texto para o leitor. Esse tipo de processamento, apontado nos modelos estruturalistas de leitura, utiliza do modo indutivo e linear dos conhecimentos linguísticos visuais, e seu tratamento pode ser visto como composicional, ou seja, cria o conceito por meio da análise e síntese do conceito das partes (KATO, 1995). Representamos este modelo na figura 3:

Figura 3 - Modelo ascendente de leitura (*bottom-up*)



Fonte: própria autora.

De acordo com o que foi visto anteriormente, cada tipo de leitura estava sendo baseada pela visão de linguagem que predominava na época. A concepção estruturalista de linguagem se dá no reflexo do modelo de decodificação de leitura. Anteriormente a leitura podia ser observada como uma ajuda para se aprender estruturas corretas.

Segundo Lima Júnior (2016, p. 123) afirma que os “aprendizes de uma língua estrangeira dependem muito mais do processamento bottom-up, principalmente nos níveis iniciais.” Portanto, eles tinham que ler um determinado texto em voz alta com o intuito de exercitar cada vez mais a pronúncia, desse modo podemos ver claramente o foco na estruturação, na descrição dos elementos que fazem parte do texto seja no nível fonológico, sintático ou semântico. Pode-se observar então que o destaque, nesse modo de linguagem, estava mais voltado para o produto linguístico e não para o processo cognitivo ou social. (TAVARES; BECHER; FRANCO, 2011).

Vários teóricos da época criticava esse ponto de vista de leitura. Afirmavam que o modelo decodificador era impróprio para um processo de leitura e de certa forma desvalorizava a participação do leitor. Esse tipo de proposta não reconhecia que os alunos utilizavam suas expectativas sobre o ato de ler e utilizavam seus próprios conhecimentos da língua e seu funcionamento.

Levando tudo isso em consideração e vendo as inadequações do modelo decodificador, especialistas em leitura e linguístas enxergaram e começaram a repensar a leitura como um processo participativo, ou seja, o leitor começava a ocupar a posição de ativo sobre as informações apresentadas. Dessa maneira, o leitor seria capaz de realizar predições enquanto lida com o texto (CARREL; DEVINE; ESKEY, 1995).

Influenciada pelas correntes behaviorista e tomada por psicólogos comportamentais como Skinner e Watson, a partir do século XX a aprendizagem de línguas passou a ser constituída como formação de hábitos. Com o fim do modelo decodificador, uma nova concepção estava chegando, era a psicolinguística. (TAVARES; BECHER; FRANCO, 2011).

3.1.2 Modelo Psicolinguístico

De acordo com Tavares, Becher e Franco (2011), por volta do ano de 1960 nasceu o modelo psicolinguístico em inglês *top-down*, ou descendente, o oposto da proposta anterior. Esse novo modelo de leitura tem como foco de leitura a perspectiva do leitor, pode-se definir então que a partir daquele momento a construção de significado passa a ser de atribuições de sentidos como fato que ocorre na mente do leitor, não mais como processo de extração de sentido como era visto anteriormente.

Dessa maneira, passa a ser levado em conta o conhecimento prévio do leitor, onde o mesmo é ativado durante o processo de leitura. A atenção agora passa ser na previsibilidade, ou seja, na forma com o que o leitor prevê informações que estão no texto, diferente do modelo decodificador com formas de pistas textuais.

Goodman (1995) define nos modelos da psicologia cognitiva a psicolinguística como uma ciência que se preocupa com a relação entre pensamento e linguagem. Nela “a leitura não envolve apenas o *input* visual, mas também informações não-visuais, do universo do leitor.” (KATO, 1995, p. 80). Portanto, o leitor prevê ou levanta hipóteses sobre o que ele vai encontrar no texto, havendo uma comunicação entre as pistas visuais e o conhecimento armazenado em sua memória, bem como sua capacidade e realizar inferências.

Para Leffa (1999) esse tipo de texto tem o foco no leitor, pois proporciona que cada um tenha uma visão diferente, levando em conta que o leitor traz consigo um conhecimento anterior de mundo para o texto. Dessa forma os olhos de um leitor já não passeia mais pela mesma forma sobre um texto. O autor define ainda que a compreensão não tem início pelo o que os olhos estão vendo, mas sim pelo o que está atrás dele, o que já carrega consigo. Observe a figura para melhor compreensão:

Figura 4 - Modelo descendente de leitura (*top-down*)

Fonte: própria autora.

Brown (1994) também faz um jogo de imagens com este tipo de processamento textual. Ele compara esse modelo de leitura aos olhos de uma águia ao visualizar uma grande paisagem.

Assim, com a finalidade de proporcionar a clareza textual, o modelo psicolinguístico veio para introduzir maneiras de leituras que possam auxiliar o aluno que tem dificuldades linguísticas e lexicais. Algumas delas são: *skimming* e *scanning*, uma diz respeito a leitura para a compreensão geral, e a outra para a compreensão detalhada, respectivamente. Em consonância com o que diz Lima Júnior (2016, p. 123):

Após identificar os pedaços linguísticos do texto que fazem sentido para ele, o leitor passa, então, ao processamento top-down, no qual se utiliza do seu conhecimento de mundo, de suas experiências, de suas expectativas com relação ao tema e com relação à fonte do texto.

Como complemento, Pitelli (2006) afirma que o modelo psicolinguístico pode ser considerado como uma leitura com jogos de adivinhações, na qual o próprio leitor escolhe as pistas do que ele acha mais importante para reconstruir o seu próprio sentido do texto.

Essas pequenas pistas auxiliam para que o leitor colha amostras, corrija, rejeite ou confirme as previsões feitas em relação à mensagem. Esse novo modelo fez com o que o leitor tivesse uma participação dinâmica no processo de leitura.

3.1.3 Modelo interacional

A abordagem interacional ou interativa surgiu a partir nos anos 80 e nela é enfatizada a importância na interação leitor-texto no ato de ler. Esse entendimento sobre a leitura tem pontos positivos se comparado aos modelos anteriores de decodificação e o psicolinguístico.

Através da leitura é possível construir significado por meio do uso seletivo de informações e de todas as fontes de significado (fonêmica, morfológica, sintática, semântica), não havendo acordo com nenhuma ordem pré-estabelecida. Dessa forma o leitor utiliza em conjunto todos os níveis de processamento:

O modelo interacional de processamento da informação está apoiado em teorias de esquema. Nestas, esquemas são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) – ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento – que são empregadas no ato da compreensão. Assim, os esquemas do leitor são vistos como informando, na direção descendente, a informação oriunda do texto que está sendo processada de maneira ascendente. (LOPES, 1996, p. 139).

Dessa forma Lopes (1996) enxerga o modelo interacional de leitura, no sentido de fluxos de informações do discurso, podendo se entender como processos que fazem a comunicação entre o escritor e o leitor na negociação do significado do texto. Levando em conta o fluxo e a direção que o processo de informação toma, em diversos modelos de leituras encontrados, pode-se entender que funciona como um processo ascendente e descende ou ambos ao mesmo tempo. Vejamos a figura 5 que representa o fluxo das informações neste modelo:

Figura 5 - Modelo interativo de leitura



Fonte: própria autora.

Como já visto anteriormente o processo ascendente é considerado como o modelo de decodificação de leitura, onde o leitor usa basicamente os dados que são evidenciados e a sua tarefa é entender o que está escrito no texto, a informação vem do texto para o leitor.

Em contrapartida, o processo descende caracterizado como modelo psicolinguístico, tende a colocar o foco na contribuição do leitor para o ato de ler, portanto, o que o texto vai significar ou não a partir do que está na mente do leitor, dessa forma a informação flui do leitor para o texto.

Para melhor entendimento, é importante enfatizar que o modelo interacional não é apenas a organização mecânica entre os modelos ascendentes e descendentes, mas a combinação metodológica de ambos a depender das escolhas dos objetivos de leitura traçados pelo professor, conforme reforça Brown (1994, p. 299):

More recent research on teaching reading has shown that a combination of top-down and bottom-up processing, or what has come to be called interactive reading is almost always a primary ingredient in successful teaching methodology because both processes are important.

Depois de levar em consideração o uso da língua, o processo de comunicação ganhou mais ênfase e a instrução se tornou em ser mais centrada nos aprendizes e menos no ensino de estruturas linguísticas. Na visão interacional, a leitura é entendida principalmente como uma atividade social, e não apenas como um processo perceptivo e cognitivo. Logo, em consonância com “o ato de ler aqui é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto à informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo.” (LOPES, 1996, p. 138).

O entendimento sobre este modelo baseia-se, portanto, na construção de sentido de forma negociada entre o texto e o leitor, assim as informações fluem entre leitor e texto como uma mão de via dupla. Lima Júnior (2016) sugere que no ensino de línguas estrangeiras haja um equilíbrio nas tarefas de alunos de níveis iniciantes, proporcionando uma oportunidade de desenvolver várias formas de processamentos a depender do objetivo da leitura.

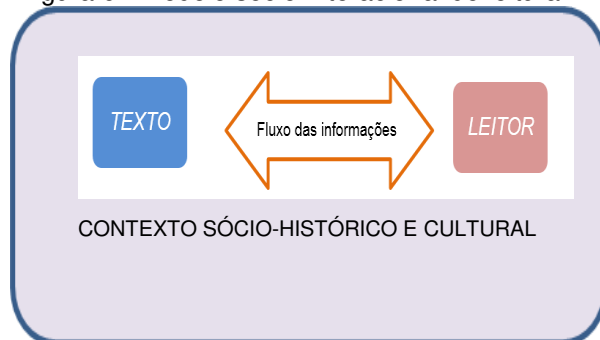
3.1.4 Modelo Sócio Interacional

Ao longo dos anos apareceram vários estudos que buscaram um modelo que melhorasse o ensino de línguas, dentre eles podemos citar: Cognitivismo, behaviorismo e o sociointeracionismo. Hoje em dia, um modelo que está em ascensão para se aprender ou ensinar línguas estrangeira é o sócio interacionismo, no qual abrange a perspectiva de leitura também.

Segundo Vygotsky *apud* Figueiredo (2019), nesta concepção o foco do ensino está na mediação, onde a abordagem de ensino e aprendizagem acontece

em contextos históricos, culturais e sociais. A aprendizagem é estabelecida através de tarefas desafiadoras e descobertas. Dessa maneira, o jovem passa a ter o apoio de seus pares como mediadores de aprendizagem, sejam elas professores ou alunos mais experientes.

Figura 6 - Modelo sócio-interacional de leitura



Fonte: própria autora.

Isso acontece dentro da sala de aula, podendo usar a língua estrangeira em situações reais que ajudam no contexto de cultura trazido pelos mesmos. Esse tipo de modelo que nos leva a ter contato social através da língua, seja por meio da escrita ou de oral é caracterizado com a abordagem sócio interacional. Nela é priorizado a comunicação e inter-relação entre os sujeitos, de acordo com o que prevem os PCN:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sócio interacional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado [...] as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. (BRASIL, 1998, p. 27).

Segundo Almeida Filho (2013, p. 13) “os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação, cujo objetivo é alcançar compreensão mútua.” Dessa maneira, é necessário que as metodologias e estratégias que estejam voltadas ao ensino de línguas estrangeiras levem o indivíduo a perceber, recriar e por fim refletir sobre seu mundo.

De acordo com esse ponto de vista, pode-se entender que na visão sócio interacional, o ser humano vive em sociedade, interagindo com as pessoas em diferentes contextos, pode ser na escola, em casa, no trabalho e etc.

Essa abordagem sócio-interacionista faz com o que se crie interconexões entre diversas pessoas, sejam elas aluno aluno, aluno professor, ou até mesmo aluno professor e mundo, dessa maneira todos juntos podem contribuir para a disseminação do conhecimento.

Nesta perspectiva, o professor deve estar atento na escolha das atividades para seus alunos. Segundo Oliveira (2014) em alinhamento com a visão de Vygotsky, as tarefas devem considerar o grau de maturidade dos aprendizes não podendo ser fáceis demais nem acima da sua capacidade em um dado momento, evidenciando o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vygotsky *apud* Oliveira (2014, p. 54) “a criança (e por extensão, acredito, um aprendiz adolescente ou adulto) será capaz de fazer sozinha aquilo que ela aprende com o auxílio dos outros.”

Textos que são trabalhados na concepção sócio interacional tendem a contribuir para o melhor desenvolvimento de alunos com suas habilidades de leitura. Dessa forma fica mais fácil a interação entre aluno e professor, o que leva a troca de saberes e valoriza as habilidades individuais, mesmo essas sendo diferentes. podem se complementar no sentido de dotá-los de novos conhecimentos. (SANTOS *et al*, 2013).

3.2 Definição de estratégias no ensino da habilidade de leitura em língua estrangeira

Segundo o dicionário Priberam (2019, p. 1) o termo estratégia pode ser definido como “combinação engenhosa para conseguir um fim”, ou seja um meio organizado para se atingir um objetivo.

Entretanto entre os linguistas aplicados, esta definição não parece estar tão clara assim. Oliveira (2015) esboça uma discussão teórico-metodológica buscando autores da área que traçam contrapontos e e similariedades entre os termos estratégia e microhabilidades.

Dentre eles, podemos elencar Afflerbach, Pearson e Paris (2008) *apud* Oliveira (2015, p. 54) que definem estratégias de leitura como “tentativas deliberadas e direcionadas a uma meta para controlar e modificar os esforços do leitor para decodificar o texto, entender as palavras e construir sentidos para o

texto”.

Por outro lado, Joly (2004, p. 205) compreendem as estratégias de leitura como:

Habilidades usadas para promover a compreensão em situações de leitura, caracterizando-se por serem planos flexíveis que os leitores usam, adaptados às diferentes situações, variando de acordo com o texto a ser lido e o plano ou abordagem elaborada previamente pelo leitor.

No estudo de Brown (1994) ele menciona os dois termos sem fazer necessariamente uma comparação. Pelo contrário, cria um quadro com 14 microhabilidades para leitura, que nos parecem objetivos para serem alcançados, como fins, e as estratégias seriam os meios práticos, procedimentais ou técnicas para chegar até eles.

Concordamos com o ponto elicitado por Oliveira (2015, p. 52) de que uma possível diferença estabelecida entre os termos seria em torno do grau de consciência e automação na utilização delas:

As estratégias são ações planejadas e conscientes usadas por um indivíduo para atingir determinado propósito e as habilidades são ações automáticas e inconscientes das quais o indivíduo lança mão para atingir o mesmo propósito. Consequentemente, uma mesma ação pode ser uma estratégia num momento de aprendizagem e transformar-se numa habilidade num momento posterior do processo de aprendizagem por se tornar uma ação automática.

Kleiman (1997) afirma que as estratégias são procedimentos utilizados constantemente para abordar o texto, e podem ser introduzidas a partir da percepção do próprio texto. Podem ser confirmados em comportamento verbal e não verbal do leitor, ou seja, pode ser definido como o tipo de resposta que o leitor dá sobre o texto: como ele o explica, se faz um resumo ou até mesmo da maneira como ele lida com o objeto, se o leitor sublinha partes importantes do texto ou até mesmo passa apenas os olhos rapidamente.

Oliveira (2015) entende essas estratégias e aconselha que sempre que oportuno, os professores devem inclui-las como componente de treinamento em suas aulas. Para melhor entendê-las, ele as organiza em categorias: cognitivas e metacognitivas, conforme veremos na sequência:

3.2.1 Cognitivas

Para Oxford (1990) as estratégias cognitivas tem a finalidade de alcançar aprendizado de línguas. Elas podem ser caracterizadas por conter vários tipos de atuações, entre eles, podemos citar o procedimento de repetição, da análise de expressão, até mesmo o de resumir para melhor compreensão textual. A principal função dessa estratégia é de manipular e transformar a língua-alvo pelo aprendiz. Essas estratégias são consideradas mais populares entre os aprendizes.

Para Joly (2004) a aprendizagem de estratégias cognitivas, representam aquelas que estão presentes durante a execução de uma tarefa, no qual ajudarão o iniciante a assimilar as informações. Oliveira (2015) corrobora essa visão e relata que são empregadas para prender com sucesso.

Pode-se entender também como estratégias cognitivas de aprendizagem, aquelas que tem o contato direto com a informação e o uso dessas técnicas repercutirá na forma com que o iniciante guarda, elabora e organiza as informações. (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011).

Oxford (1990) sugere quatro subáreas dentro das estratégias cognitivas, são elas: Prática, Recepção e envio de mensagens, Análise e raciocínio, e Criação de estrutura para *input* e *output*, ambas serão explicadas respectivamente:

Segundo Cardoso (2007) a **prática** é a mais importante e primeira subárea das estratégias cognitivas. Se não houver o ato de praticar, o aprendiz não conseguirá obter a proficiência desejada. Todavia para se ter e alcance da proficiência é necessário um nível grande de horas praticando, isso se dá pela complexidade da língua e outros fatores que podem também influenciar.

A **recepção e envio de mensagens** pode se caracterizar como uma estratégia essencial ao aprendizagem da língua alvo. Um exemplo disso é a rápida percepção da ideia fundamental de um texto, levando ao melhor entendimento. Essa estratégia contribui para que os aprendizes ganhem uma grande variedades de recursos, sejam eles impressos ou não. Dessa forma pode-se produzir mensagens comunicativas na língua alvo.

Uma das sub estratégias que são usadas nesse mecanismo de recepção e mensagens comunicativas tem como ênfase a inferência e dedução, dessa maneira consegue-se descobrir o significado do que está sendo ouvido e do

que está sendo lido na língua-alvo para a produção de mensagens. Os materiais podem ser impressos ou não para auxiliar na entendimento do texto. (CARDOSO, 2007).

Outra sub área usada com muita frequência na estratégia cognitivas são as de **análise e raciocínio**. Essas são utilizadas principalmente pelos adultos. Ao estudar a língua na qual eles pretendem aprender, eles constroem um esquema (modelo formal). Fazendo isso, criam-se análises de comparações da língua alvo com a língua materna. Na maioria das vezes, as regras são criadas e revisadas quando as informações são expostas. Porém, às vezes os aprendizes cometem erros, pelo fato de deixarem as regras muito generalizadas, ou até mesmo de transferirem para língua materna.

Um termo que pode ser descrito nesse ponto seria a interlíngua, termo que foi criado pelo linguista Selinker, dessa forma ele transfere a forma híbrida da língua em aprendizagem, que se inicia e situa em algum ponto de um intervalo na língua materna e termina na língua alvo. (CARDOSO, 2007).

Cardoso (2007) aborda também a **criação de estrutura para input e output** sendo a última área cognitiva. Ela permite que os iniciantes mostrem o conhecimento que obtiveram, e serve de base para o uso da língua-alvo nas habilidades de fala e escrita.

3.2..2 Metacognitivas

Para Oxford (1990) as estratégias metacognitivas são atos que vão mais adiante que dos mecanismos meramente cognitivos. Esses, por sua vez, se mostram como um caminho para que os aprendizes organizem suas formas de aprendizagem.

Oliveira (2015) reforça esse pensamento conceituando as estratégias metacognitivas como aquelas empregas pelo aprendiz para garantir que as estratégias cognitivas por ele empregadas sejam bem-sucedidas.

Elas também possuem sub-grupos. Dessa maneira eles centralizam seu aprendizado (*Centering your learning*), Organizando e planejando seu aprendizado (*Arranging and planning your learning*) e Avaliando seu aprendizado (*Evaluating your learning*).

De acordo com Cardoso (2007), no sub-grupo **organizando e planejando o seu aprendizado** apresentam-se em seis estratégias. Descobrir sobre o aprendizado da língua (*Finding out about language learning*), Organizando (*Organizing*), Estabelecendo metas e objetivos (*Setting Goals and objectives*), Identificando o porquê da atividade (*Identifying the purpose of a language task*), Planejando para uma tarefa (*Planning for a language task*), Procurando oportunidades de prática (*Seeking practice opportunities*). O sub-grupo **avaliando seu aprendizado** apresenta duas estratégias. Auto – monitoramento (*Self-monitoring*) e Auto-avaliação (*self-evaluation*).

Joly (2004) afirma que as estratégias metacognitivas podem ser relacionadas com a regulação dos meios cognitivos. Um exemplo disso são os exercícios auto reguladores usadas pelo aprendiz para realizar determinada tarefa.

Segundo Kopke Filho (2002), a palavra metacognição vem sendo muito usada em estudos, pelo fato de ser essencial para um bom desempenho dos alunos independente do exercício que ele esteja fazendo, pois traz ao indivíduo um conhecimento maior em relação aos seus recursos cognitivos e ao autocontrole que tal indivíduo pode ter sobre ele, ou seja, isso tudo diz respeito ao seu próprio controle de cognição.

O auto controle acontece a medida com que o indivíduo tem conhecimento de suas estratégias e na maneira com o que ele a usa em situações específicas. Dessa maneira quando um aluno possui a metacognição, ele poderá, por exemplo, encontrar onde estão suas maiores dificuldades em um determinado tipo de exercício, e assim mudar a maneira com que a estratégia vindo sendo usada, para que tal dificuldades sejam sanadas.

Para Cardoso (2007) as estratégias metacognitivas que foram mostradas são importantíssimas para um bom aprendizado da língua estrangeira. Acredita-se que a utilização de tais estratégias, durante o processo de aprendizagem de língua estrangeira tornem os aprendizes mais capazes, levando a busca para uma aprendizagem/ensino cada vez mais eficiente, tanto para com os alunos quanto para com os professores que ensinam a didática.

Oliveira (2015) reforça o ensino e o consequente aprendizado das estratégias metacognitivas para alunos de línguas estrangeiras e sugere que cada professor deve fazer esta mediação “reservando uma aula ou parte de algumas

aulas para ajudar seus alunos a se tornarem conscientes da necessidade de eles próprios monitorarem e avaliarem seu aprendizado.” (OLIVEIRA, 2015, p. 54).

3.3 Conhecimentos necessários para o desenvolvimento da habilidade de leitura

Para Koch e Elias (2006) o exercício da leitura e a criação de sentido são dirigidos por nossa própria experiência sociocognitiva que significa o conhecimento da língua e das coisas do mundo. São mobilizados para o leitor três amplos sistemas de conhecimentos: o conhecimento linguístico, o do mundo ou enciclopédico, e o interacional ou textual.

A leitura pode ser vista como um meio interativo, pois:

é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto e porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. (KLEIMAN, 2004, p. 13).

Pode-se dizer que os saberes do leitor são mútuos e compensatórios, pois quando acontece algum tipo de problema no meio textual em um nível determinado, outros tipos de saberes podem auxiliar a desalinhar a ambiguidade ou obscuridade, isso ocorre por meio do comprometimento com que o leitor tem com as suas demais memórias.

Devido a esse fato, verifica-se que a compreensão de textos escritos é um meio caracterizado pela ativação do conhecimento prévio. Trazemos aqui a teoria de esquemas enfatizada por Brown (1994). Segundo ele “o autor traz informações, conhecimento, emoções, experiências e cultura ao texto escrito.” Brown (1994, p. 299, tradução nossa).

É por meio da união dos vários conhecimentos que o leitor constrói o sentido do seu texto. Com isso o leitor não entenderá um texto sem que aja engajamento do seu conhecimento prévio. Seguiremos em sub-seções conforme a organização de Kleiman (2004) na qual são sistematizados em conhecimentos linguísticos, textual e do mundo, dialogando com as proposições de outros autores ao longo do texto:

3.3.1 Conhecimentos Linguísticos

O conhecimento linguístico tem uma grande importância na criação do texto, ele pode ser visto como um aspecto que utiliza-se de palavras, unidades discretas, distintas e menores. Podem ser relacionadas entre elas formando unidades maiores e de grande importância, que podem ser incluídas dentro de eum texto.

É por meio desse que o leitor percebe que um determinado tipo de texto pertence a determinado tipo de língua. Portanto, para a autora “É aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes que faz com que falemos português.” (KLEIMAN, 2004, p. 13).

Segundo Oliveira (2015), os conhecimentos linguísticos são aqueles que refletem a consciência do aprendiz sobre a língua estudada em seus aspectos semânticos, lexicais, morfológicos, sintáticos e fonológicos. É também tido pelo autor como premissa para comunicação. A depender do nível de conhecimento linguístico do aprendiz, o seu grau de competência comunicativa pode se diferenciar.

Widdowson (1991) afirma que as atitudes pedagógicas que realçam a maneira descontextualizada de aspectos interacionais, culturais e sociais ainda podem ser vistas em vários ambientes escolares. Para o autor forma pode ser definida como um aspecto do desempenho, é ela que mostra o controle do conhecimento das regras; ele define também o uso da linguagem como um aspecto do desenho que mostra a forma de uso de conhecimento linguísticos para uma boa comunicação.

O ato de ler não pode ser visto como um simples ato de decodificar palavras ou ideias. É necessário ir além desta concepção. É preciso entender também que ajuda do professor nessa tarefa é de suma importância e que ele precisa identificar e proporcionar oportunidades para que sejam quebradas as barreiras no ato de ler.

Para Chomsky (1965) deve-se observar que só o conhecimento linguístico não garante domínio da língua que estudada para a comunicação, seja escrita ou oral.

O autor ainda completa que para aos mecanismos de uso da língua é

necessário conhecimento gramatical, conceitual e semântico das palavras. Entende-se então que se o leitor não tiver bons conhecimentos no arranjo linguístico presente em um texto, ele não conseguirá fazer as conexões entre seus conhecimentos e o texto.

3.3.2 Conhecimentos Enciclopédicos

Em uma perspectiva interacionista como já foi elicitado neste trabalho, Fulgêncio e Liberato (2004, p. 13) consideram que “a leitura é o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto.” Dessa maneira pode-se entender que quanto mais conhecimentos o leitor tiver, mais fácil será sua interpretação sobre o texto, facilitando, portanto, a sua leitura.

Além disso, o leitor pode fazer intervenções, ou seja decifrar informações que estão implícitas, não tão claras, mas que são necessárias para uma melhor compreensão do texto.

Koch e Elias (2006), afirmam que o conhecimento enciclopédico não se baseia somente em conhecimentos gerais sobre o mundo, mas também em meios que se referem as vivências pessoais e acontecimentos que se situam no tempo e no espaço. Segundo Kleiman (2004) essas vivências podem ser adquiridas de maneira formal ou informalmente. O leitor deve estimular novos conhecimentos associados às coisas do mundo para a elaboração de sentido a partir do material apresentado.

Concluimos com a explicação de Oliveira (2015) na qual recaem sobre os conhecimento enciclopédicos tratando-se de conhecimentos gerais ou mesmo de um determinado campo específico.

3.3.3 Conhecimentos Textuais

Como o próprio nome explicita e Kleiman (2004, p. 16) reforça, os conhecimentos textuais são como “o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que (...) faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos.”

Assim, o conhecimento textual abarca o entendimento que os

aprendizes têm a respeito das diferentes estruturas textuais, dos diversos tipos de discursos e definirá as expectativas do leitor em frente o texto. Oliveira (2015) pontua ainda que este aspecto engloba o contato com gêneros textuais variados e suas características tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Além disso, os elementos da textualidade também são contemplados neste tipo de conhecimento. Logo, quanto mais o leitor estiver exposto a tipos e gêneros textuais diferentes, mais fácil será a compreensão do texto a ser lido pelos aprendizes.

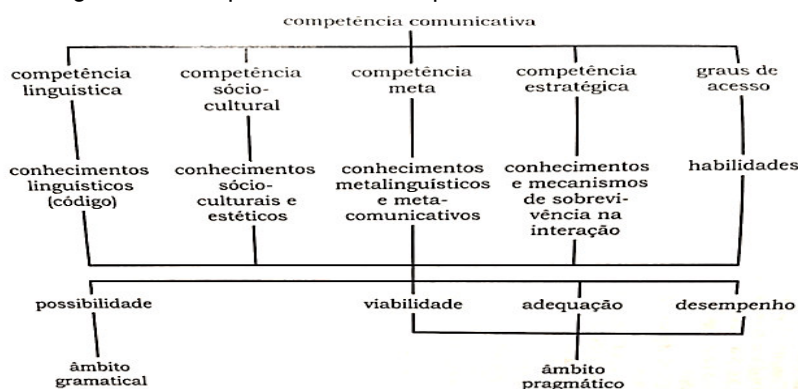
3.4 Papel do professor de inglês na formação de um aluno leitor autônomo

São muitos os autores da área da Linguística aplicada que tentam definir teoricamente como desenvolver as potencialidades dos aprendizagens enquanto falantes e leitores de uma língua estrangeira em aquisição.

Nos questionamentos que aspectos devem ser priorizados e de que forma eles são organizados até para poder se escolher com coerência qual será o foco nas habilidades e conhecimentos a serem desenvolvidos pelos docentes.

Assim, torna-se assertivo, em nossa concepção, e em consonância com os aspectos abordados neste seção, a apresentação do modelo de competência comunicativa proposto por Almeida Filho (2013) no qual ele condensa contribuições de Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1991). Vejamos:

Figura 7 - Componentes de competência comunicativa



Fonte: Almeida Filho (2013, p. 15).

Este constructo traz em seu bojo outros tipos de conhecimentos e conceitos que compõem a noção de competência comunicativa amplamente. São cinco competências chaves, a saber: linguística, sócio-cultural, meta, estratégica e os graus de acesso. A partir delas, os conhecimentos são especificados em sequência: linguísticos, sócio-culturais e estéticos, metalinguísticos e meta-comunicativos, sobre vivência na interação e as habilidades.

No âmbito gramatical, relacionado aos conhecimentos linguísticos, o autor associa a possibilidade como um aspecto a ser considerado. No âmbito pragmático, outros 3 são contemplados: viabilidade, adequação e desempenho.

Da parte do professor espera-se que ele possibilite estratégias para que os seus alunos percebam a heterogeneidade da língua em sua plenitude, facilitando, portanto, a aprendizagem.

Assumimos que a leitura é apenas uma parte mínima dela. Assim, embora um tipo de ensino tenha foco em uma habilidade, as outras não são eximidas do processo de aprendizado e devem ser mantidas mesmo que em segundo plano.

O aluno necessita de informação, apoio e incentivo do professor, para que ele consiga enfrentar os desafios que são propostos dentro da sala de aula, assim ele vai se desenvolvendo cada vez mais tornando um verdadeiro leitor e provocado a ser autônomo. Pensando nisso o professor deve mostrar aos seus alunos várias maneiras de realizar leituras que eles tenham como base o uso de estratégias conscientes, de maneira a facilitar a compreensão do texto estudado e usá-las com maestria ainda que o professor não esteja presente. (OLIVEIRA; FELDMAN, 2013).

O professor necessita ensinar fazendo com que os processos e a aquisição da aprendizagem sejam mediados, facilitando a aprendizagem e realmente tentando ajudar seus alunos. Essas estratégias podem assir o aluno a descobrir e concluir o significado de um elemento a partir do contexto inserido, por exemplo. Para Oliveira (2014), facilitar a aprendizagem significa contribuir para a criação de uma atmosfera afetiva positiva na sala de aula, na qual os alunos sintam-se confiantes em tentar, “errar” e aprender.

Ainda considerando os estudos de Almeida Filho (2013), levamos em conta os elementos que compõem uma sala de aula como experiência educativa

que se realiza por meio de valores específicos de um grupo social na qual está inserida. O referido autor elaborou um modelo que revela o que influencia diretamente a sala de aula, observemos:

Figura 8 - Fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender outras línguas



Fonte: Almeida Filho (2013, p. 21).

Representado por setas, verificamos quais são os fatores que atuam diretamente sob a sala de aula na visão do autor: a abordagem de ensinar do professor, o filtro afetivo do professor, a abordagem do material de ensino, a abordagem de aprender do aluno e o filtro afetivo do aluno.

Para este linguista aplicado, a abordagem de ensinar é “ como uma filosofia de ensino da qual se irradiam as marcas distintivas do ensino concreto de um dado professor.” (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 12). No mesmo sentido se configuram as demais abordagens do material e de aprender, compreendendo que estes aspectos têm significados implícitos que precisam ser revelados à medida que se materializam na sala de aula.

Quanto aos filtros, podemos inferir a evidente influência de uma das hipóteses de Krashen em seu livro *Principles and practice in second language acquisition*. Segundo Krashen (2014) *apud* Oliveira (2014) a hipótese do filtro afetivo é relacionada à influência das variáveis afetivas no processo de aquisição. Podem ser agrupadas em três categorias: a) motivação, b) autoconfiança e c) ansiedade.

Notamos como o processo ensino-aprendizagem é representado, em

forma de linhas diagonais que cruzam o triângulo maior que corresponde à sala de aula. Como decorrência desta combinação de fatores, percebemos um triângulo menor à parte, simbolizando as extensões da sala.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA DE ENSINO DE LEITURA À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA

O método é a alma da teoria. (Lênin)

Após o estudo bibliográfico desenvolvido nas seções anteriores, conseguimos focar nosso olhar enquanto pesquisadora para nosso objeto de estudo e buscamos promover a reflexão em uma realidade escolar e implementar um plano de ação transformador. A partir das ideias estabelecidas, partimos para a definição metodológica da pesquisa.

Para tanto, estabelecemos nesta seção três seções secundárias: metodologia da pesquisa, análise e discussão dos dados, e descrição do produto da pesquisa.

4.1 Metodologia da pesquisa

Gil (2008, p. 26) define pesquisa como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico.” Portanto, ao realizarmos uma pesquisa científica, devemos realizar escolhas metodológicas que nos apontem caminhos a partir de um objetivo inicial. Nesse processo, os passos percorridos irão determinar de que forma os resultados serão revelados e validados.

Nesta subseção, descrevemos as fases da trajetória metodológica trilhada na pesquisa empírica. Para tanto, o estudo está organizado em subseções da seguinte forma: 4.1 Enquadramento metodológico e delineamento da pesquisa, 4.2 Caracterização do local da pesquisa, 4.3 Participantes da pesquisa, 4.4 Instrumentos de coleta de dados e técnica de análise de dados e 4.5 O produto da pesquisa.

4.1.1 Enquadramento metodológico e delineamento da pesquisa

O Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básico configura-se como um Mestrado Profissional na área de educação e diferentemente dos acadêmicos, busca ir além do conhecimento teórico, almejando

encontrar soluções aos problemas da realidade de um determinado local. Segundo Moreira (2004) visa formar também pesquisadores preocupados em multiplicar seus conhecimentos, uma vez que os mestrados acadêmicos atuais não atendem mais às necessidades dos professores.

Nesse sentido, optamos por uma pesquisa do tipo aplicada, ou seja, que tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam apenas ampliar conhecimentos. Assim, no tipo de investigação que propomos, os pesquisadores desempenham um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLENT, 1985).

Quanto aos objetivos é uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (2008) tem como intuito esmiuçar a realidade, e de campo, do tipo estudo de caso, pois levantamos dados locais utilizando vários recursos procedimentais no intuito de intervir no local durante da pesquisa.

Quanto à abordagem, nos utilizamos de uma abordagem quanti e qualitativa, com predominância desta última. Pactuamos com a ideia de Minayo (2001, p. 7) no que se refere à natureza da abordagem pois entendemos que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.”

Mediante o delineamento até aqui exposto, nos pareceu adequado buscar uma estratégia de pesquisa que agregasse vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais pudéssemos estabelecer uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação: a pesquisa-ação.

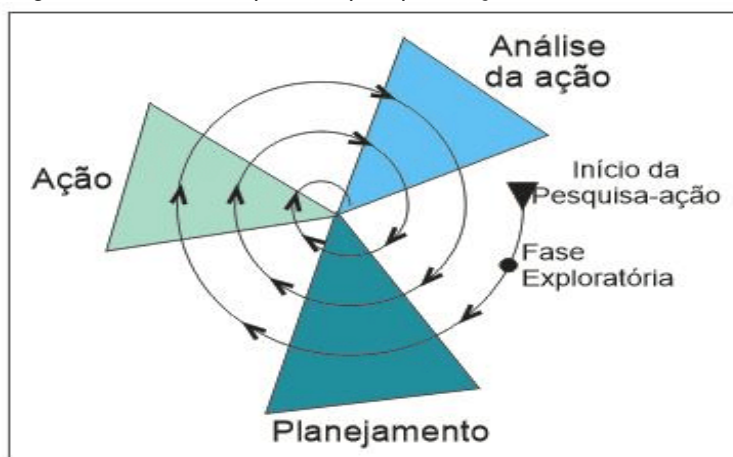
Acreditamos na importância deste método para a educação, tendo em vista o estreitamento de relações entre produção acadêmica e prática pedagógica. Como definiu Thiollent (1986, p. 14), a pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Ainda segundo o referido autor, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.

Seguimos alguns aspectos da pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa complexo e que demanda bastante tempo, uma vez que tal qual um espiral movimenta-se a ponto de dificultar a visualização do seu fim. Em conformidade com a figura a seguir, perpassa basicamente por cinco fases que se conectam e se repetem:

Figura 9 - Modelo espiral de pesquisa-ação



Fonte: Barbier *apud* André (2012).

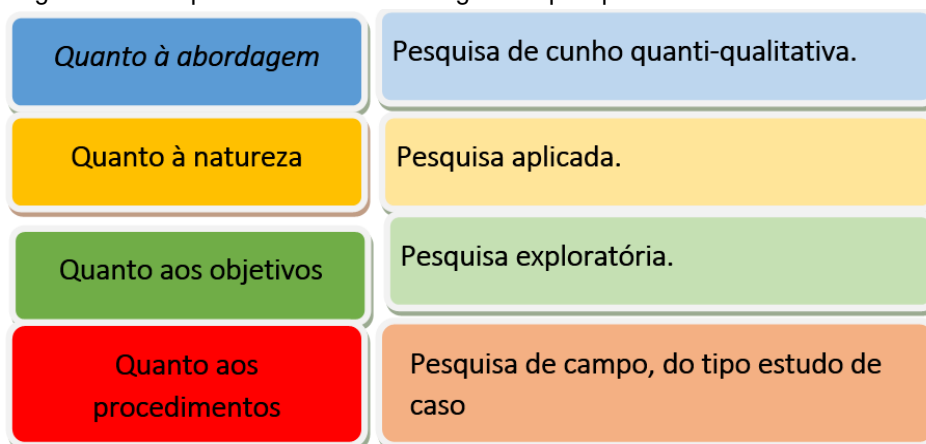
Iniciado o percurso da pesquisa, a primeira fase também chamada de exploratória é aquela em consonância com Minayo (2001, p. 8) que “tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo.” Nela podemos incluir a pesquisa bibliográfica no qual estudos serão levantados buscando diálogo entre teoria e objeto de estudo.

Uma vez definido o problema da investigação, a fase seguinte inclui o planejamento das ações. Neste momento, o pesquisador pondera sobre os procedimentos e técnicas a serem aplicados, a escolha dos instrumentos de coleta de dados, e sua validação, constituindo um plano de ação.

A ação corresponde ao que de fato é feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema Thiollent (1986), seguido da análise reflexiva da ação para o replanejamento de novas ações.

Nesta perspectiva, representamos na figura 10 o enquadramento metodológico da pesquisa:

Figura 10 - Enquadramento metodológico da pesquisa



Fonte: própria autora.

4.1.2 Caracterização do local da pesquisa

O Centro de Ensino Professor Barjonas Lobão é uma escola da rede pública estadual do Maranhão, localizada à rua 8, s/n, bairro Cohatrac 3, em São Luís, MA. Foi fundada em 15 de junho de 1994, no governo de Edison Lobão e a escolha do nome deu-se em homenagem ao seu avô.

A infraestrutura da escola é ampla, arejada, limpa, espaçosa e com um bom clima institucional. Atualmente abrange um total de 1.190 alunos, 106 professores, 6 coordenadoras, 3 diretores e 29 funcionários dos setores administrativo, limpeza e portaria.

Foto 1 - Fachada do C. E. Prof. Barjonas Lobão



Fonte: própria autora.

Foto 2 - Entrada do C. E. Prof. Barjonas Lobão



Fonte: própria autora.

É um complexo de dois prédios, um principal e um anexo no mesmo endereço. O principal tem funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno, com os segmentos de Ensino Médio regular nos dois primeiros turnos e

Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite.

Foto 3 - Sala dos professores do C. E. Prof. Barjonas Lobão



Fonte: própria autora.

Foto 4 - Biblioteca do C. E. Prof. Barjonas Lobão



Fonte: própria autora.

Possui em sua dependência 44 salas de aula em funcionamento, além das sala da direção, sala dos professores, secretaria, sala de leitura, salas de vídeo, sala de xerox, laboratório de informática, matemática e ciências, biblioteca, quadra de esportes coberta, pátio e banheiros.

Foto 5 - Refeitório do C. E. Prof. Barjonas Lobão Foto 6 - Sala de aula do C. E. Prof. Barjonas Lobão



Fonte: própria autora.



Fonte: própria autora.

O prédio anexo é dedicado exclusivamente às turmas de 3º ano do Ensino Médio no turno matutino e suas atividades extras. Nele existem 14 salas de aula, sala de vídeo, laboratório de matemática, refeitório, sala da coordenação, banheiros e uma área de vivência no centro do prédio.

Foto 7 - Prédio anexo C. E. Prof. Barjonas Lobão Foto 8 - Área de vivência no Prédio anexo



Fonte: própria autora.



Fonte: própria autora.

Em 2017, a escola foi reformada e participou do programa “Escola Digna” do atual governador do estado do Maranhão Flávio Dino, proporcionando melhoria nas instalações físicas da escola como a manutenção de uma área verde, bicicletário, ar-condicionados e ventiladores em todas as salas de aula.

4.1.3 Sujeitos da pesquisa

Para o delinhamento da pesquisa, delimitamos os sujeitos utilizando alguns critérios que nos pareceram coerentes, observando a realidade investigada, o objetivo da pesquisa e o tempo. No Ensino Médio regular do Centro de Ensino Barjonas Lobão no turno matutino, havia apenas uma professora de Inglês responsável pelas seis turmas do 3º ano do Ensino Médio, porém nem todos os alunos frequentam as aulas de Inglês.

A escola ofertava aulas nas duas línguas estrangeiras, Inglês e Espanhol, simultaneamente. Quando os alunos entram na escola, no início do 1º ano do Ensino Médio, optam por um dos idiomas e frequentam apenas à aula escolhida durante todo o segmento escolar. Fizemos o levantamento das possíveis turmas que pesquisariamos e do total de 194 alunos do 3º ano do Ensino Médio, 98 alunos, aproximadamente a metade, optou por estudar Inglês e não Espanhol.

Esse dado foi determinante na escolha dos sujeitos, pois percebemos que dependendo da turma a ser escolhida, poderíamos ter um número insuficiente de discentes a colaborar com a pesquisa. Representamos esses dados consoante com o quadro 1:

Quadro 1 - Quantidade de alunos que optavam por Inglês

Turma	Número de alunos por turma	Número de alunos que optaram por Inglês
300	32	06
301	31	19
302	33	13
303	32	24
304	32	19
305	34	19
TOTAL	194	98

Fonte: Própria autora.

Antes de definirmos os sujeitos, frequentamos o campo de pesquisa por aproximadamente três semanas, no período de 21 de maio a 8 de junho, equivalente a 5 aulas. Com a observação sobre a dinâmica da realidade escolar, percebemos a ausência de alguns professores de outras disciplinas e por isso, a professora de Língua Inglesa frequentemente necessitava unir duas turmas em um único horário para que os alunos não ficassem ociosos. Eram as turmas 301 e 303. Por esta razão, optamos por acompanhar essas duas turmas, com 19 e 24 alunos, respectivamente, que optaram por Inglês.

Ademais, esse período foi fundamental para:

- a) compreendermos o movimento que os alunos tinham que fazer para as respectivas salas durante os horários de Inglês e Espanhol concomitantemente;
- b) perceber que nem todos os alunos das turmas iam às aulas com frequência, reduzindo, conseqüentemente, o número de alunos participantes na pesquisa;
- c) sermos apresentados às coordenadoras da escola que ficam apenas no prédio anexo;
- d) acompanhar a rotina da professora de língua inglesa;
- e) observar como funcionava a aplicação de avaliações formais prevista no final do mês de junho (1º semestre) e simulados.

Quando retornamos ao local da pesquisa para retomada do 2º semestre letivo em agosto de 2018, contabilizamos que a amostra de 43 sujeitos havia sido

reduzida para 35, conforme quadro 2.

Quadro 2 - Quantidade de alunos que frequentavam as aulas

Turma	Número de alunos que optaram por Inglês	Número de alunos que frequentavam as aulas
301	18	15
303	24	20
TOTAL	43	35

Fonte: Próprio autor.

4.1.4 Instrumentos de coleta de dados e técnicas de análise de dados

Aproximamo-nos do campo de pesquisa no dia 02 de maio de 2018, fazendo reconhecimento da estrutura física e de pessoal. A primeira técnica do trabalho de campo realizada nesta pesquisa foi uma entrevista semiestruturada com a professora de Língua Inglesa no dia 08 de maio do mesmo ano.

Segundo Minayo (2001, p. 57) “essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.”

Por conseguinte, elaboramos previamente um roteiro com alguns questionamentos específicos e encaminhamos via e-mail para a professora. Tentamos realizar este momento de conversa na escola, em um dia que iríamos também observar as turmas, porém não foi possível devido à dinâmica da própria escola.

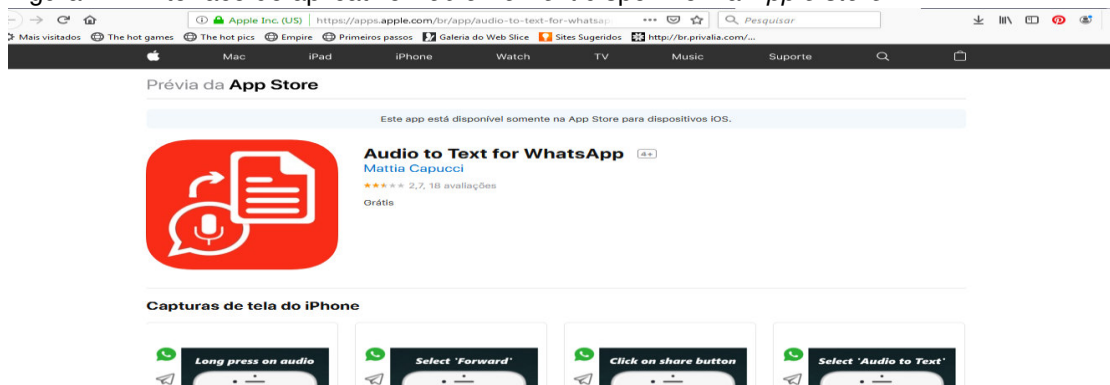
Este momento realizou-se em um horário na residência da professora entrevistada. Utilizamos o microfone e o aplicativo de gravador de áudio do aparelho celular da pesquisadora como forma de armazenar os arquivos de respostas obtidos.

Além da coleta de dados previamente organizada em forma de roteiro, outros aspectos foram inseridos de uma forma mais espontânea, como: a função do profissional, sua experiência, vivência na escola, ponto de vista sobre a turma e metodologias de ensino em Língua Inglesa. Fizemos o registro por gravação de

áudio e o objetivo foi levantar questões como sua concepção de escola, abordagem de ensino e crenças que guiem sua prática docente.

Para a transcrição do áudio do registro da conversa em texto empregamos o aplicativo de celular chamado *audio to text* e após, o procedimento online, efetuamos o processo de revisão, ouvindo novamente os arquivos em áudio e ajustando o que fosse necessário para melhor compreensão e reprodução do diálogo na íntegra.

Figura 11 - Interface do aplicativo *Audio To Text* disponível na *Apple store*



Fonte: <https://apps.apple.com/br/app/audio-to-text-for-whatsapp/id1250211654>

A abordagem utilizada para examinar a fala da docente foi a análise de conteúdo clássica de Bardin (2016). O objetivo foi capturar trechos de sua fala que pudessem revelar sua concepção pedagógica, forma de pensar e planejar as aulas de língua inglesa focadas em leitura bem como a escolha dos materiais didáticos em oposição ou complementação ao que fosse observado e registrado em nosso diário de campo.

Em um segundo momento, fomos apresentados a um dos diretores do Centro de Ensino Professor Barjonas Lobão. A escola possui três diretores, sendo uma principal e dois adjuntos. Conhecemos um dos diretores-adjuntos da instituição e pudemos nos apresentar como aluna-pesquisadora do PPGEED UFMA.

Na oportunidade, nos foi solicitado uma cópia do nosso projeto de pesquisa, o qual disponibilizamos. Pudemos também colher dados sobre a escola enquanto estrutura física e de pessoal (apêndice B).

O terceiro instrumento empregado na pesquisa empírica foi a observação participante. Esta foi fundamental, pois conforme Minayo (2001, p. 59-60), ela:

Se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

Nossa intenção foi optar pelas variações de técnicas, no qual nos apresentamos como pesquisadores-observadores, revelando, portando nosso objetivo de estar ali, acompanhando o dia-a-dia dos discentes como aprendizes de língua inglesa e ficamos atentos às aulas. Conforme a aceitação pelo grupo acontecia, nos tornamos mais participantes durante os momentos de observações.

Segundo Gil (2008), há dois tipos de observação participante: a natural, na qual o observador é um participante de um determinado grupo ou a artificial, caracterizada pela integração do observador ao grupo no intuito de realizar uma investigação. Logo, nestas definições, esta pesquisa pode ser classificada como observação participante artificial.

Ainda de acordo com Gil (2008, p. 104) das vantagens de se adotar a observação participante, podemos dizer que:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.

No primeiro contato com os alunos, a professora de Inglês da turma nos apresentou e nos deu a palavra. Explicamos nosso objetivo e aplicamos um questionário misto, constando dez perguntas fechadas e abertas, que versaram sobre as estratégias de leitura que eles utilizam nas aulas de língua inglesa, além da sua autoavaliação na disciplina e a concepção dos discentes sobre a importância da LI tanto na escola quanto para sua vida futuramente fora dela.

Foto 9 - Aplicação de questionário diagnóstico no C. E. Prof. Barjonas Lobão



Fonte: própria autora.

Esses dados foram coletados e tabulados de duas formas: quantitativamente, com análise estatística classificados em números percentuais e representados em gráficos de rosca e qualitativamente, utilizando a análise de conteúdo clássica segundo Bardin (2016). Para tanto, seguimos as etapas propostas em seu método, utilizando quadros categoriais utilizando o critério semântico, ou seja, de sentido das palavras no contexto de cada registro.

Optamos por definir as categorias, utilizando como procedimento o que Bardin (2016) intitula de procedimento por “acervo”, ou seja, resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos com nomeação de cada categoria ao final da operação.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é desenvolvida em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados. A primeira fase, a pré-análise, é o momento da “leitura flutuante”, é realizada a escolha dos documentos para serem analisados, da formulação das hipóteses e dos aspectos norteadores. A segunda fase, a exploração do material, é o processo que transforma os dados brutos em unidades sistematizadas e organizadas, as quais permitem uma descrição das características exatas do conteúdo pesquisado, a codificação. E a terceira é aquela na qual são realizadas inferências e a interpretação pelo pesquisador.

A seguir apresentamos quadro explicativo com a quantidade de perguntas do questionário diagnóstico e as categorias pensadas de forma que pudessem revelar as concepções dos alunos sobre nosso objeto de estudo.

Definimos as categorias tendo em vista a proposta de Gil (2008): fatos, atitudes e crenças, e comportamentos, na elaboração das questões. Assim as categorias A e D do quadro 3 pertencem ao primeiro grupo e, B e C, ao segundo.

Quadro 3 - Critérios para a elaboração do questionário inicial aplicado com os discentes.

PERGUNTAS QUE VERSAVAM SOBRE...	NÚMERO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
a) A disciplina Inglês na escola	2	1, 2
b) Seu desempenho e estudo individual na disciplina Inglês	2	3,4
c) As estratégias de leitura em Língua Inglesa	3	5,6,7
d) A importância da leitura em Língua Inglesa para a vida do aluno	3	8,9, 10

Fonte: Própria autora.

Quanto ao acompanhamento das aulas de língua inglesa nas turmas de 3º ano EM, conseguimos efetivar a observação-participante. Desde a nossa chegada, a professora das turmas nos apresentou aos alunos e nos incluía na rotina escolar. Ela também fazia questão de estabelecer a comunicação com a pesquisadora na língua-alvo e sempre que possível incentivava os alunos a participarem.

O tempo total da pesquisa empírica compreendeu aproximadamente quatro meses letivos, compreendendo o período de 02 maio a 14 de setembro 2018, porém as observações de campo só aconteceram no segundo semestre, entre os meses de agosto e setembro do ano de 2018.

Neste intercurso, foram feitos registros em nossa ficha de observação em sala de aula previamente elaborada, imagens em fotos e fotocópias de atividades realizadas pelos alunos, nas quais apresentassem textos escritos, técnicas de leituras ou questionamentos de interpretação textual.

Foto 10 - Registro de observação participante em 28 de agosto de 2018



Fonte: própria autora.

Foto 11 - Registro de observação participante em 14 de setembro de 2018



Fonte: própria autora.

Além disso, tentamos acompanhar o planejamento das aulas de Língua Inglesa com a docente investigada, porém no decorrer da pesquisa, observamos que ela não tinha um dia ou horário fixo para cumprir esta etapa. É importante registrar que ela possuía um registro contemplando todo o ano letivo porém não tivemos acesso para análise deste documento.

À medida em que observamos as aulas, fizemos também registros na ficha de observação em sala. Assim, gradualmente, pudemos perceber como acontecia a rotina escolar e elencar itens relevantes que em nossa ótica contribuiriam para a construção do Caderno de Orientações Didáticas proposto ao final da pesquisa.

Após a aplicação das SD, partimos para um momento de avaliação da intervenção tanto com alunos quanto com a professora de Inglês. Para isso, reaplicamos o mesmo instrumento de coleta de dados com cada um dos sujeitos: entrevista individual com a professora e questionário aplicado coletivamente com os alunos, porém os questionamentos diferenciavam do momento do diagnóstico, uma vez que o intuito no final era verificar a percepção deles sobre o material, a abordagem de ensino e de que maneira se sentiram provocados.

Outra diferença é que pela especificidade do momento avaliativo, intentamos pelo que Gil (2008) intitula entrevista focalizada, ou seja, é aquela na qual “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada.” Deste modo, mencionamos o tema avaliação da experiência utilizando as categorias pré-estabelecidas: limitações, qualidade do material e sugestões. A

partir deste eixo, a entrevistada poderia ficar mais livre para trazer seu ponto de vista, mantendo o foco na proposta temática.

A seguir apresentamos quadro explicativo com a quantidade de perguntas do questionário pós-intervenção e as categorias pensadas de forma que pudessem revelar as impressões dos alunos sobre a aplicação das SD e seus efeitos.

Definimos, portanto, as perguntas tendo em vista 6 eixos norteadores: a perspectiva de autoavaliação, na qual avaliaram seu próprio aprendizado; as impressões gerais sobre as aulas; a escolha dos gêneros textuais e estratégias de leitura em língua inglesa; a explicação da professora em sala e a frequência que julgaram interessante este tipo de aula, considerando a realidade e objetivos no 3º ano do EM.

Quadro 4 - Critérios para a elaboração do questionário pós-intervenção aplicado com os discentes.

PERGUNTAS QUE VERSAVAM SOBRE...	NÚMERO DE PERGUNTAS	QUESTÕES
Auto avaliação	3	1,4,6
Impressões gerais	2	3,10
Gêneros textuais	2	7, 8
Explicação metodológica	1	2
Estratégias de leitura	1	5
Frequência das aulas	1	9

Fonte: Própria autora.

Ao final deste processo, realizamos a análise e interpretação de todos os dados e impressões colhidas ao longo deste período, pois concordamos com Minayo (2001) ao afirmar que juntos, apontam para um trabalho mais coeso da pesquisa. Foram observados os gráficos da entrevista inicial dos alunos e comparados com a realidade escolar em termos de frequência da leitura em sala de aula, uso do livro didático e outros materiais além do envolvimento dos sujeitos durante as tarefas propostas.

4.2 Análise e discussão dos dados

O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido. Minayo (2001)

Esta seção é destinada para a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa e está dividida em três momentos: **diagnóstico**, aplicados no início da investigação; e **pós-intervenção**, que se deu ao final da aplicação do produto com os alunos das turmas do 3º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Professor Barjonas Lobão.

4.2.1 Antes da intervenção

No dia 4 de maio de 2018, aproximamo-nos do campo da pesquisa e em conversa com o diretor adjunto da instituição, aplicamos um formulário de caracterização da escola contendo 10 itens que descreviam aspectos físicos e de pessoal. O objetivo foi nos aproximar, nos apresentar e obter autorização para a coleta de dados da pesquisa empírica.

Após este momento, observamos as aulas da professora de Inglês nas 6 turmas de 3º ano do EM por duas semanas, ou seja, do período de 8 a 18 de maio de 2018. A carga horária semanal de cada turma é de 2 horas/aulas, logo, em uma semana foram observadas 12 aulas. Em duas semanas, contabilizando 24 horas/aulas.

A partir da dinâmica percebida pela pesquisadora percebemos que seria inviável abarcar todas as turmas e todos os alunos, por isso, optamos em reduzir os sujeitos da pesquisa, focando em apenas 2 turmas a serem investigadas mais a fundo.

No dia 22 de maio, após a explicitação da delimitação dos sujeitos da pesquisa junto à professora de Inglês e aos alunos, partimos para aplicação do questionário com as turmas 301 e 303 do 3º ano do EM do C. E. Prof. Barjonas Lobão.

A primeira análise de dados em sala de aula tentou no sentido de levantar fatos, opiniões e elementos que viessem revelar o perfil destes alunos investigados, suas experiências com a língua inglesa, impressões e dificuldades por eles relatadas que pudessem ser minimizadas com o trabalho de estratégias de leitura e gêneros textuais. Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário com as duas turmas de 3º ano do EM selecionadas no Centro de

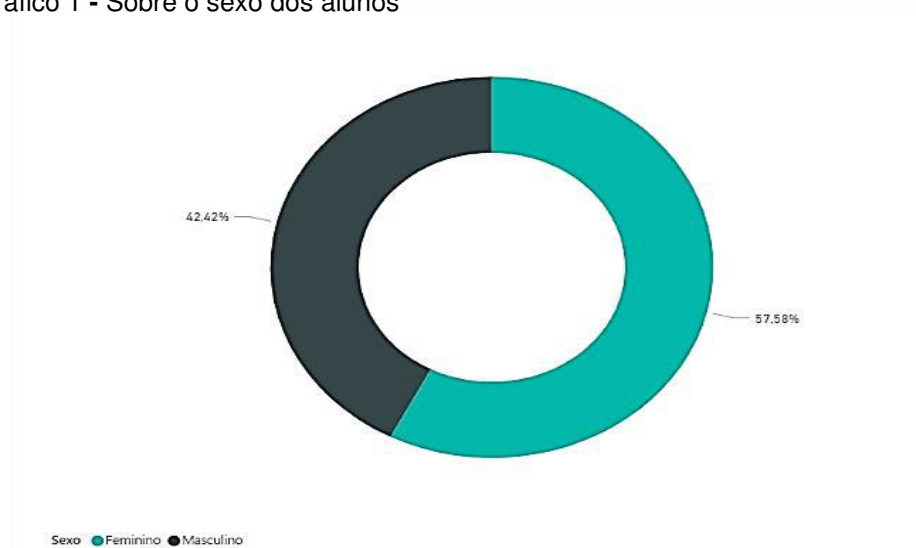
Ensino Professor Barjonas Lobão e entrevista individual com a professora de Inglês.

4.2.1.1 Questionário diagnóstico

O questionário diagnóstico impresso foi aplicado de modo coletivo no dia 22 de maio de 2018 no local da pesquisa com os alunos das turmas pré-selecionadas. As 10 questões foram elencadas em três eixos: a) dados pessoais b) formação inicial e c) informações sobre o processo de leitura me língua inglesa.

Nem todos os alunos das duas turmas investigadas estavam presentes no dia da aplicação do primeiro questionário. Contabilizamos um total de 33 presentes. Sobre as primeiras informações solicitadas no documento, o perfil dos alunos, constatamos inicialmente que a maioria era do sexo feminino, representando 57,58% e os outros 42,42% do sexo masculino. Em números absolutos, 19 garotas e 14 garotos, conforme gráfico 1:

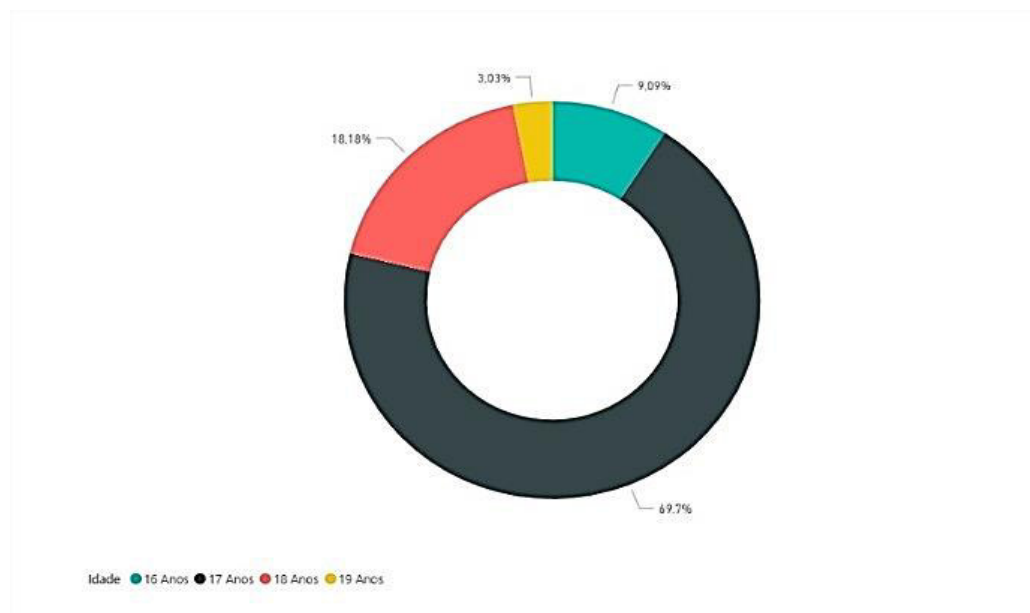
Gráfico 1 - Sobre o sexo dos alunos



Fonte: própria autora.

A idade dos alunos variou de 16 a 19 anos, sendo que a maior parte encontrava-se com 17 anos no momento da aplicação da pesquisa, eram 23 do total de 33 alunos, totalizando 69,7%. Em ordem decrescente: com 18 anos, identificamos 6 alunos (18,16%), 3 alunos com 16 anos (9,09%) e apenas 1 com 19 anos (3,03%), de acordo com o gráfico 2:

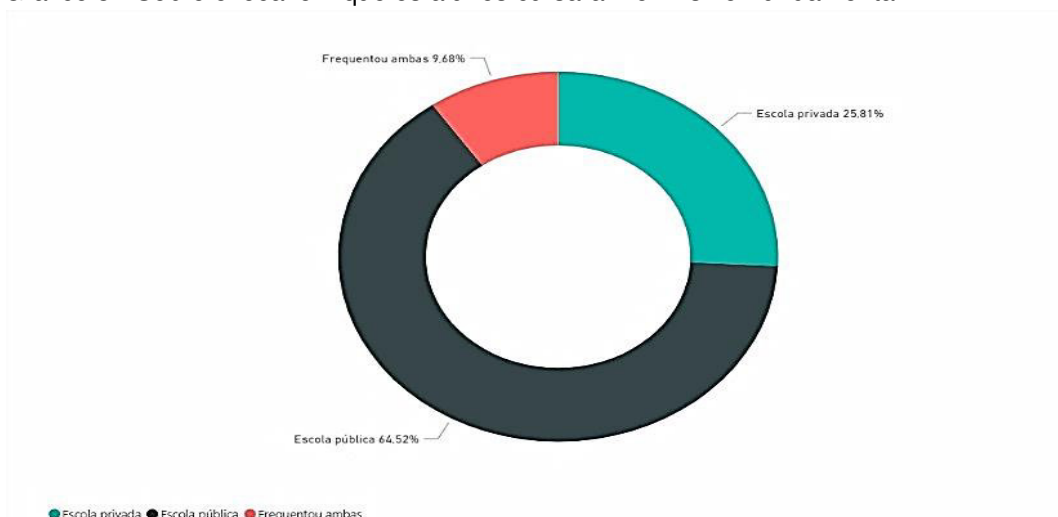
Gráfico 2 - Sobre a idade dos alunos



Fonte: própria autora.

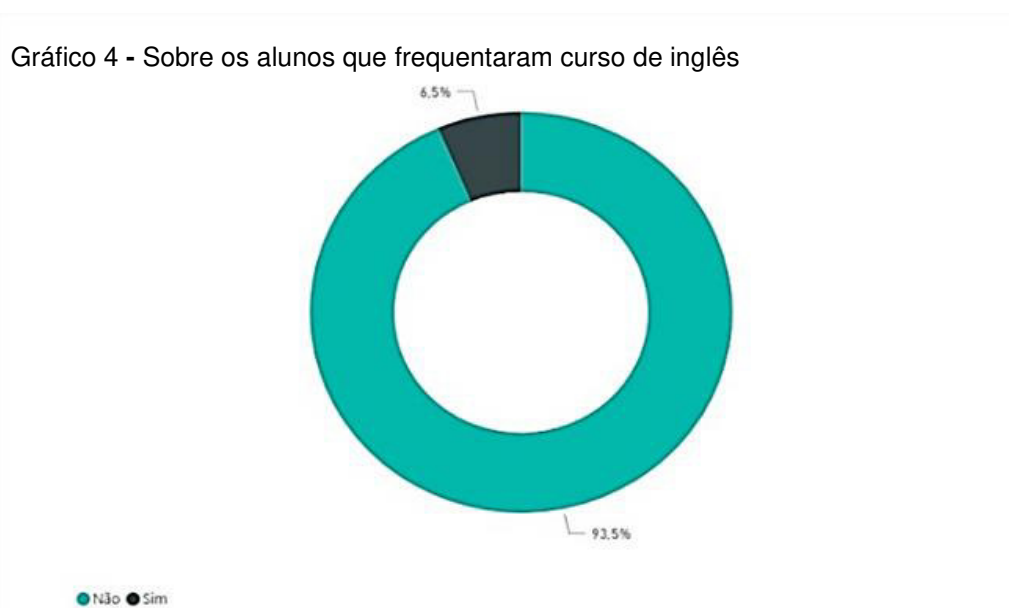
Mudando o eixo temático no questionário, agora sobre a formação do estudante. Indagamos sobre a escola em que haviam estudado no Ensino Fundamental, considerando que o local da pesquisa só oferecia aulas a partir do Ensino Médio. 20 alunos responderam que vieram de outra escola pública, 8 frequentavam escola privada e outros 3 passaram pelos dois tipos de escolas da educação básica. Em números percentuais, vejamos o gráfico 3:

Gráfico 3 - Sobre o local em que os alunos cursaram o Ensino Fundamental



Fonte: própria autora.

Quando questionados se haviam frequentado alguma aula de língua inglesa fora do contexto escolar, em um curso de idiomas, por exemplo, a grande maioria, em um total de 29, responderam que não e apenas 4, afirmaram que sim. Podemos compreender este fato de duas maneiras: a primeira na questão do perfil sócio-econômico do aluno de escola pública no qual não é oportunizado o estudo em função do preço que se paga para ter aulas em cursos livres e a segunda, o acesso restrito à língua inglesa fora dos muros da escola, depositando nela toda expectativa de aprendizagem. Observemos os números percentuais:



Fonte: própria autora.

Na **primeira** questão específica sobre o ensino da habilidade leitura foi perguntado a razão pela qual eles haviam optado pela língua inglesa no Ensino Médio. Seguindo o método de categorização Bardin (2016) com critério semântico e procedimentos de acervo na categorização das unidades analisadas, definimos 4 categorias e apresentamos o recorte de cada uma delas.

São elas: a) o *status* da língua inglesa, b) apresentam afinidade ou aptidão com o idioma, c) têm uma preocupação profissional e acadêmica e f) atribuem características de beleza ou curiosidade em aprendê-la, conforme verificamos no quadro 5.

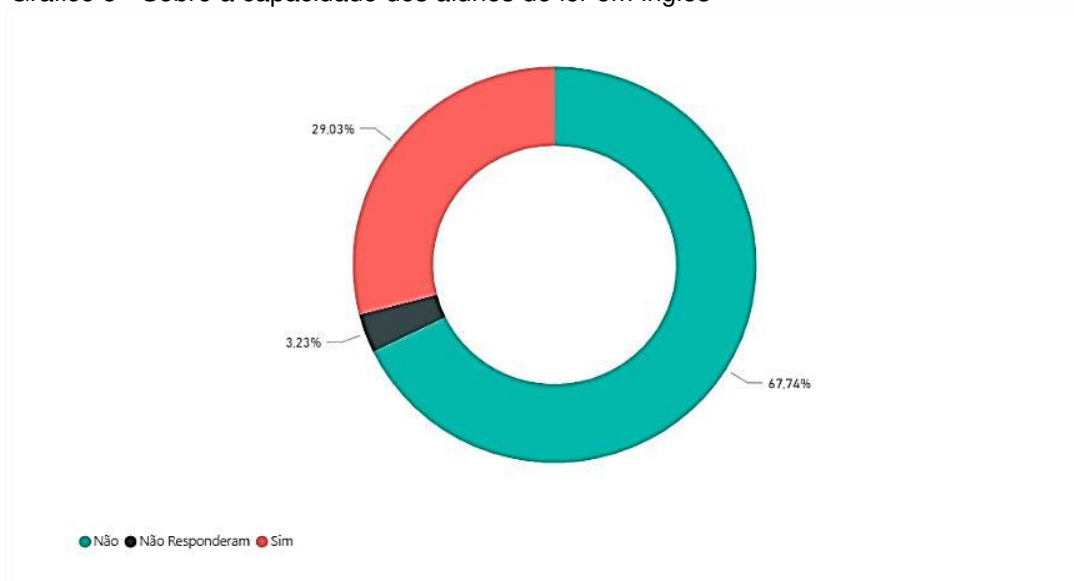
Quadro 5 - Sobre a opção pela Língua Estrangeira (Inglês) para estudar no Ensino Médio

CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Status da língua inglesa	Afinidade ou aptidão	Preocupação profissional e acadêmica	Beleza e curiosidade
-Por que ela é um língua universal. -Pelo fato da estrutura universal ser mais fácil. - Por ser uma língua muito usada em outros países. - Porque é uma língua falada no mundo todo e por onde eu viajar pelo mundo ou seja em outros países, vou precisar dela. - Porque eu acho o inglês melhor. - Por que é uma língua estrangeira usada em todo o mundo, então é uma língua que podemos usar em qualquer lugar.	- Por mais afinidade com a língua. -Porque eu estudo inglês desde o 6º ano e já tenho uma facilidade. - Já tinha afinidade com essa matéria. - Pois, desde pequena aprendo inglês, então tenho maior facilidade para inglês e acho mais bonito. - Porque sempre fiz inglês desde da quinta série. - Porque já estudava no ensino fundamental.	-Para adquirir conhecimento e usá-lo futuramente na minha vida profissional. -Há extrema importância para mim, tanto na vida profissional e pessoal.	-Acho interessante o saber dessa língua estrangeira. - Acho interessante, acho bonita. - Porque é uma disciplina que e tenho vontade de aprender e também acho muito bonita quando é falada. - Acho a língua inglesa muito bonita e interessante. - Acho muito legal.

Fonte: própria autora

No **segundo** item do referido questionário foi perguntado se eles se achavam capazes de ler e compreender textos em Inglês. 21 alunos, totalizando 67,74% disseram que não. 29,03%, ou seja, 9 deles responderam que sim e 1 aluno não respondeu, representando aproximadamente 3%. De acordo com a representação gráfica:

Gráfico 5 - Sobre a capacidade dos alunos de ler em inglês



Fonte: própria autora.

Este dado nos chamou bastante atenção por ser um número expressivo de alunos que não se sentem capazes de ler e compreender textos em língua inglesa. Abrimos um campo nesta mesma pergunta no qual eles poderiam expressar em suas palavras sua maior dificuldade. As respostas variaram da concepção de leitura enquanto tradução da LE para a LM, sendo um processo mecânico e ineficaz na construção de sentido e a ausência de vocabulário, revelando que o contato dos alunos com o idioma ainda é mínimo, mesmo no ambiente escolar.

Quadro 6 - Sobre a maior dificuldade em ler textos em inglês

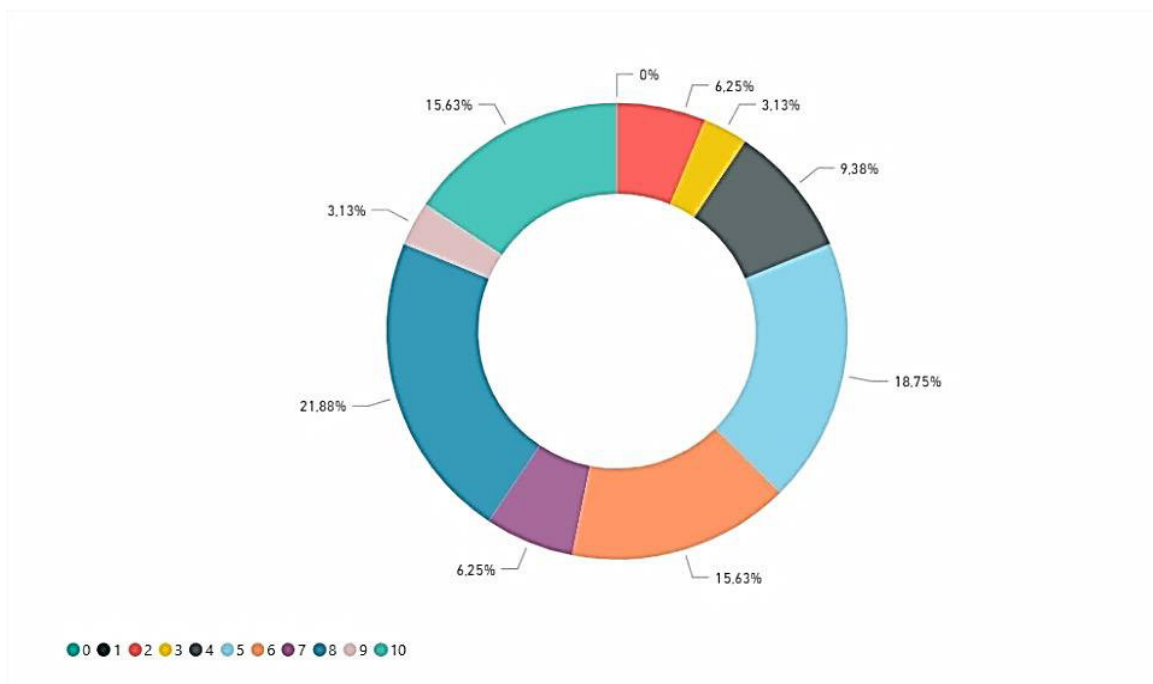
CATEGORIAS DE ANÁLISE		
Leitura associada à tradução	Leitura como decodificação	Ausência de vocabulário
- Traduzir palavras que dependendo da situação, possui diferentes significados. - Traduzir os textos. - Na tradução. - Não saber o significado das palavras formais. -Na hora de traduzir algumas palavras para responder alguma questão.	-Ler textos em inglês. -Na pronúncia das palavras. -Pronunciar as palavras em Inglês. -Algumas palavras eu não entendo. -Há palavras que não conheço e preciso de mais tempo para aprender. -Falar em inglês.	-Verbos -Ainda falta palavras no meu vocabulário para entender a mensagem por completo. -Palavras não muito conhecidas. -Não saber a maioria das palavras e assim não consigo fazer ligações ou montar um parágrafo.

-Nas traduções e regras. -Tentar decifrar palavras que não conheço. -Sou muito dependente do dicionário, são poucas as palavras que consigo traduzir .	-Entender, interpretar. Sobre o significado de algumas frases e a dificuldade na escrita do inglês. -A interpretação dos textos que impede muito na hora da leitura pelo simples fato de ser Inglês.	-Algumas palavras distintas no meu vocabulário.
---	--	--

Fonte: própria autora.

Nas **questões três e quatro** foram propostas notas avaliativas de 0 a 10 sobre suas crenças e comportamento perante o estudo da Língua Inglesa. Na terceira, indagamos “Qual a importância da leitura em Língua Inglesa na sua vida escolar?” e as respostas oscilaram bastante entre notas 10 a 2. Em ordem decrescente: 7 alunos atribuíram 8 (21,88%), 6 alunos atribuíram nota 5 (18,75%). 5 alunos atribuíram nota 10 e outros 5 nota 6, totalizando 15,63% cada. 3 alunos atribuíram nota 4 (9,38%). 2 alunos atribuíram nota 7 e outros nota 2 (6,25% cada). 1 aluno atribuiu nota 9 e outro nota 3 (3,13% cada).

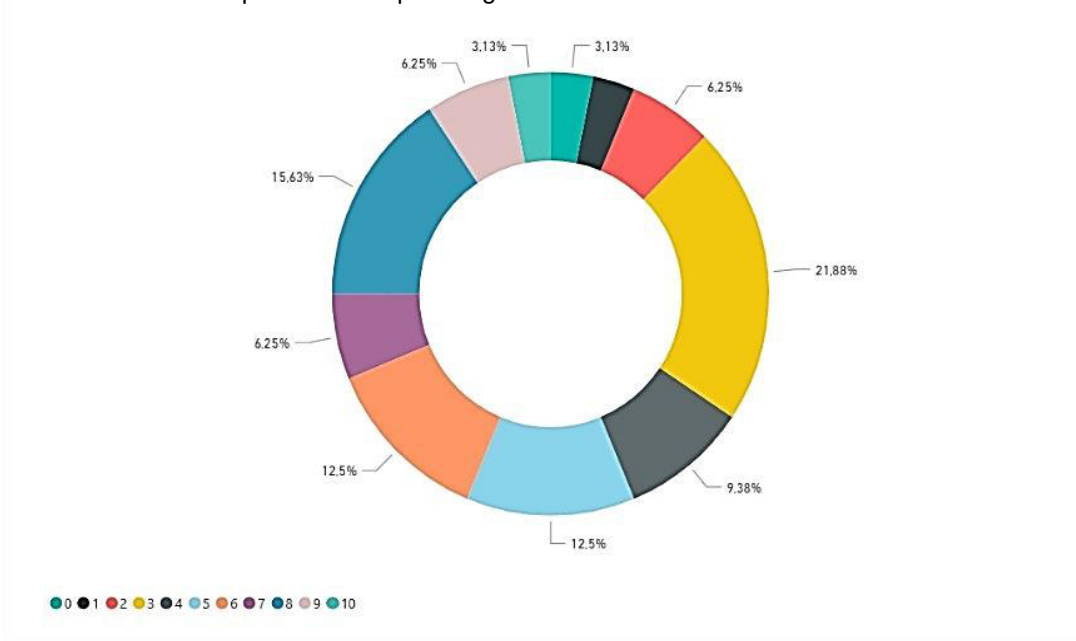
Gráfico 6 - Sobre a importância da leitura em inglês para os alunos



Fonte: própria autora.

Na **quarta**, foi perguntado “Qual o peso do Inglês na sua rotina de estudo?” As respostas dos alunos ficaram bem dispersas variando entre os números 10 e 0, mostrando como são diferentes as cargas horárias que se dedicam ao estudo da língua inglesa. A maioria deles escolheu a nota 3. Em seguida, 5 optaram pela nota 8. 4 escolheram nota 6 e mais 4, nota 5. 2 marcaram nota 9, nota e nota 2. As notas 10, 1 e 0 tiveram uma marcação cada.

Gráfico 7 - Sobre o peso da disciplina inglês nos estudos



Fonte: própria autora.

Na **quinta questão** foi solicitado aos alunos que apontassem quais estratégias de leitura eles haviam aprendido até aquele momento de suas vidas, revelando, portanto, o grau de consciência sobre o objeto da pesquisa. Na análise de conteúdos, determinamos as categorias tomando como referência as palavras em negrito do quadro.

Na primeira coluna, percebemos dificuldade de elicitar estratégias, portanto, há uma negação ou relação paradoxal entre os termos. A segunda continua remetendo a termos que levam à tradução, revelando o quanto transpor o significado parece ser uma barreira para os alunos.

Na terceira categoria, alguns alunos demonstraram um nível não tão superficial quanto aos anteriores, quando conseguem refletir a partir dos

conhecimentos que já trazem antes de ler um texto. E na última, apontam outras possibilidades utilizando recursos e tecnologias.

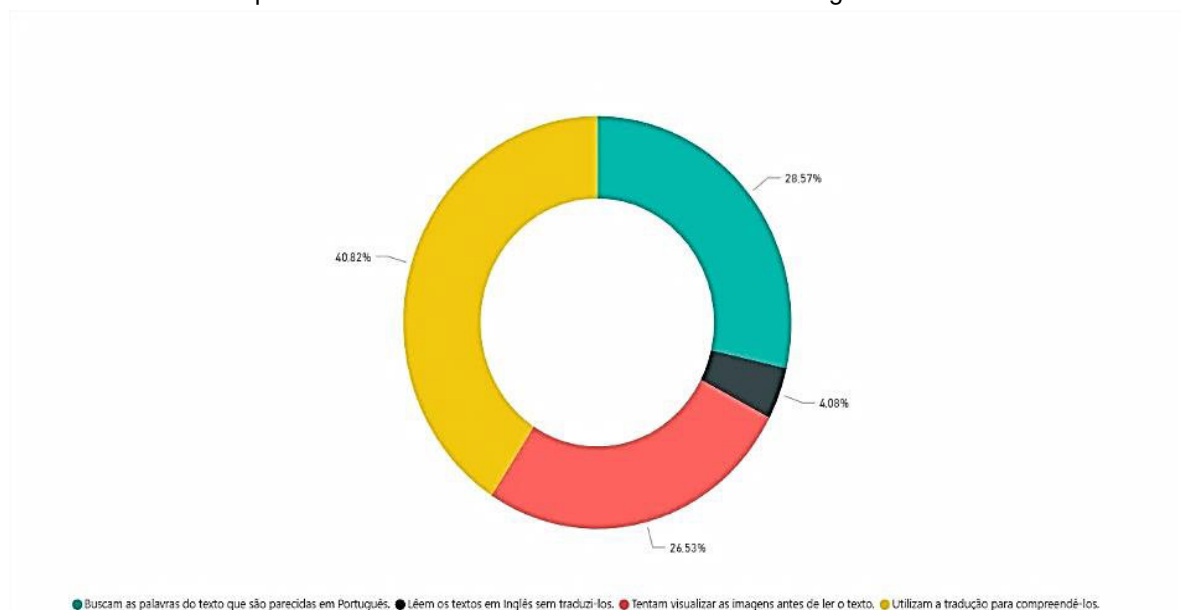
Quadro 7- Sobre alguma estratégia para ler textos em inglês que aprenderam na escola

CATEGORIAS DE ANÁLISE			
Não sabem indicar um estratégia	Tradução	Conhecimento prévio	Outras ferramentas
-Por enquanto nada ainda. - Não , apesar que os professores deram alguns. -Sim, mas não lembro .	-Sim, tentar traduzir as palavras mais fáceis e mais conhecidas. - Traduzo as palavras e as coloco no texto nas minhas próprias palavras. -Sim, tentar traduzir , ver palavras fáceis de traduzir e que pareçam português. - Sim, praticar leitura de músicas traduzidas , sendo assim, comparando ambos os textos.	-Sim, identificar palavras que conheço ou compreendo. Também observo as ilustrações quando tem. -Reconhecer se no texto tem palavras que eu conheço . -Sim, procurar palavras que eu tenho o significado . -Sim, observar as palavras no qual já sei o significado .	-Sim, assistir filmes em inglês. -Sim, uso do dicionário . -Ler textos, escutar músicas, séries e jogos . -Usar o google tradutor .

Fonte: própria autora.

Nas perguntas 6, 7 e 8, foram dadas alternativas de respostas e os alunos poderiam marcar mais de uma, se assim o desejassem. Na **questão 6**, foi colocado o que eles faziam ao ler um texto em inglês. A opção mais selecionada por eles foi aquela relativa à tradução das palavras buscar a compreensão com aproximadamente 40%. Em seguida, 28,57% afirma buscar cognatos no texto, ou seja, vocábulos que são parecidos com as palavras da sua língua materna. Na sequência, com 26, 53% eles tentam visualizar as imagens do texto e apenas 4% lê o texto sem traduzir. Estes dados estão representados no gráfico 8:

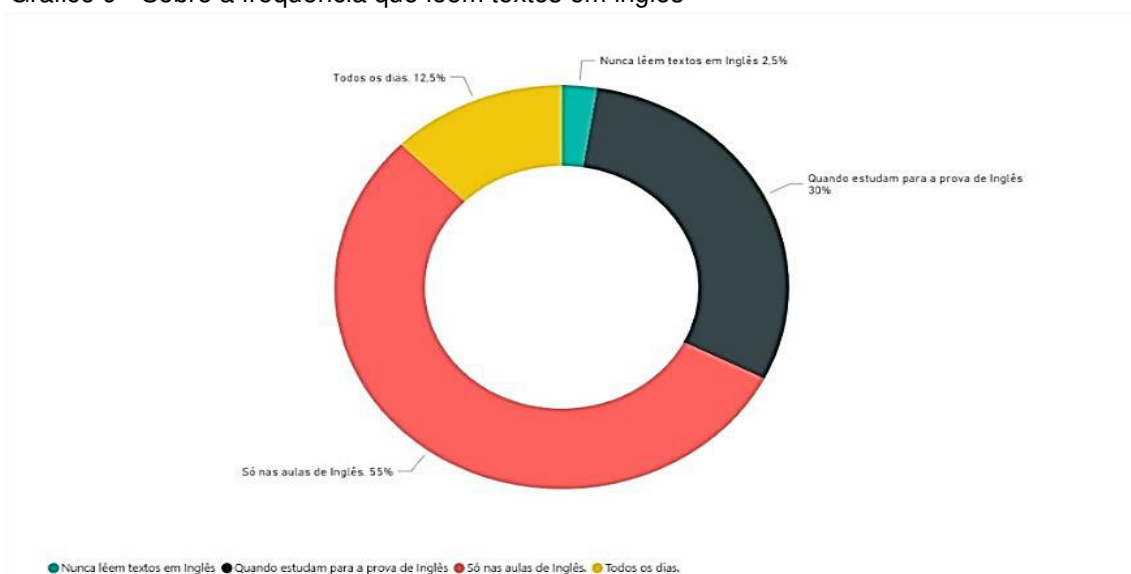
Gráfico 8 - Sobre os procedimentos dos alunos ao lerem textos em inglês



Fonte: própria autora.

No **quesito 7** foi perguntado sobre a frequência que os discentes lêem textos em língua inglesa. 22 alunos afirmam que apenas durante as aulas da própria escola confirmando nossa discussão levantada no início da pesquisa sobre o perfil deles. Em segundo lugar, apareceu a opção em que só leria textos quando estudam para a prova desta disciplina. Em terceiro, 5 alunos afirmam que leem todos os dias e apenas 1 diz que nunca lê textos em Inglês, de acordo com o esquema:

Gráfico 9 - Sobre a frequência que lêem textos em inglês

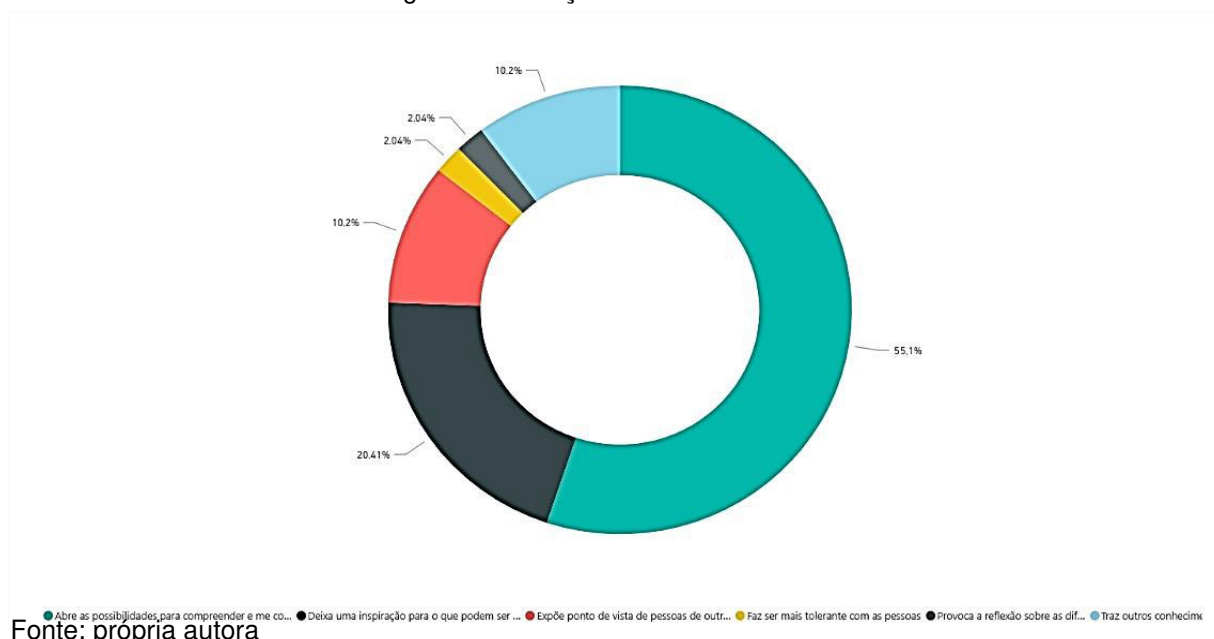


Fonte: própria autora.

Na **oitava**, foi questionado se eles acreditavam que a leitura em Inglês ajudaria na sua formação enquanto cidadão. Todos confirmaram que sim e boa parte deles afirma que seria através da abertura de possibilidades para compreender e se comunicarem com outras pessoas. A segunda mais escolhida foi a opção que trata do aprendizado de língua inglesa enquanto uma inspiração para definir que profissão podem seguir no futuro.

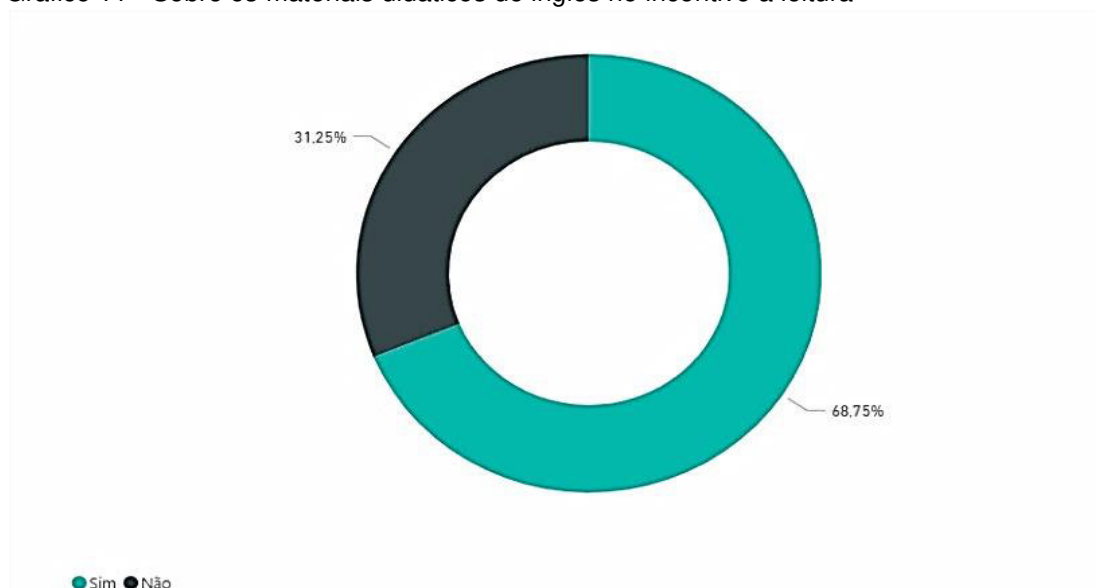
Houve um empate na terceira mais escolhida, elas tratam de trazer outros conhecimentos que não imaginávamos e do fato de expor ponto de vista de pessoas de outras nacionalidades diferentes dos deles. Também empatadas, as opções menos escolhidas pelos alunos são aquelas nas quais a língua inglesa provoca a reflexão sobre as diferentes realidades sociais e os fazem ser mais tolerante com as pessoas.

Gráfico 10 - Sobre a leitura em inglês na formação como cidadão



Ao chegarem na **nona indagação** do questionário diagnóstico, foi investigado sobre a opinião dos alunos sobre o material didático que utilizam como um bom incentivo para a leitura em língua inglesa. Conforme mostra o gráfico, a maioria, aproximadamente 70% aponta que sim:

Gráfico 11 - Sobre os materiais didáticos de inglês no incentivo à leitura



Fonte: própria autora

Ainda sobre a questão 9, as respostas dos alunos foram organizadas em 5 categorias no quadro do seguinte modo:

Quadro 8 - Sobre os materiais didáticos de inglês no incentivo à leitura

CATEGORIAS DE ANÁLISE				
Temática	Papel do professor	A qualidade dos textos e imagens	Falta de interesse dos alunos	Outras ferramentas
-Tem vários assuntos que chamam minha atenção como: meio ambiente, música.	-Os livros de inglês não tem recursos para que o aluno leia sem um apoio de alguém. -Porque além do livro, precisa de um profissional acompanhado o ensino da matéria. -Pela forma como é utilizado, ajuda no aprendizado.	-Tem alguns texto que me chamam atenção e eu tento ler. - Por mostrar imagens que nos fazem compreender melhor. - Apresenta tanto texto e imagens que ajudam na leitura e interpretação -Tem muitos textos, músicas, descrição de filmes, isso	-Os livros trazem bons textos, mas os alunos, mais da metade, não tem interesse na língua estrangeira. -Porque eu não me esforço para pegar o livro e nem me esforço para aprender.	-Acredito que se tivessem mais livros com um incentivo melhor, com músicas e filmes, nos ajudaria bastante. -Como somos alunos, teria que ter mais estratégias, como um livro de músicas em

	-A professora nos ajuda a entender mais o livro. - Acho muito vagos, até os próprios professores utilizam outros materiais (que são de escola particular) para “completar” os vazios deixados pelos livros.	chama a atenção do aluno em buscar o conhecimento de outra língua. -Pelo texto que há neles, as imagens, as atividades em si.		inglês da atualidade, histórias com suspense, pois isso estimula o aluno a querer saber mais.
--	---	--	--	---

Fonte: própria autora.

Na **última pergunta** deste questionário foi levantado: “Como a leitura em Inglês pode te ajudar na sua vida hoje e como você imagina que a utilizará em sua vida adulta?”

Quadro 9 - Sobre como a leitura em Inglês ajuda na vida dos alunos

CATEGORIAS DE ANÁLISE		
Trabalho	Comunicação	Leitura
-Para um emprego ou até mesmo sair do Brasil -Em ambos os casos quebram barreiras para me comunicar com as pessoas de outros países, além de ser importante no currículo para diversos setores do mercado de trabalho. -Para viajar e arrumar empregos. -Hoje para que no futuro possa evoluir no trabalho ou oportunidades de conhecer pessoas -Pode ajudar quando eu for viajar para fora do país e ajudar a arrumar um emprego. -Gostaria de passar um tempo trabalhando fora, para isto, inglês é de suma importância,	- Com a comunicação e leitura - Poderei me comunicar com outras pessoas de outros países e compreender o que falam. -Comunicação, compreensão de novas culturas. -Para a comunicação. -Fazer intercâmbio e poder viajar. -Ajuda em fazer cursos, viagens,	-Preciso da leitura em inglês, porque pretendo me formar em medicina e logo após fazer doutorado. É necessário saber a língua. -Pode me ajudar com as questões do ENEM, mas quando eu acabar o Ensino médio irei fazer um curso profissional.

principalmente em comunicação. - Futuramente posso estagiar ou fazer intercâmbio. -Pode servir no mercado de trabalho. -É muito importante por ser uma língua usada em diversos lugares e na minha vida adulta, eu posso utilizá-la na minha vida profissional	intercâmbio etc. -Porque eu posso me comunicar com as pessoas que não são daqui mas estão passando uma temporada aqui. -Ela pode fazer eu desenvolver mais meus conhecimentos sobre a matéria praticando a língua. -Ajuda muito por que assim, eu posso me comunicar com outras pessoas que falam o inglês. -Comunicar com pessoas de outros países, viagens, graduação. -Hoje ela me ajuda na escola, em minha casa para traduzir email e informações. Na minha vida adulta, será útil e bastante utilizado na minha profissão.	
--	---	--

Fonte: própria autora.

Os alunos responderam basicamente que seria em função da categoria trabalho, mostrando como estavam pensando no futuro profissional e como o aprendizado de LI pode oferecer oportunidades. Eles também trouxeram a temática da comunicação no sentido de falar o idioma para viagens e leitura.

Vejamos a seguir a análise de dados do segundo instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada com a professora de Inglês.

4.2.1.2 Entrevista com a professora

A entrevista foi realizada com a professora de Inglês do C.E. Prof. Barjonas Lobão na sua residência e previamente encaminhamos o roteiro da entrevista (apêndice) a pedido dela via *e-mail*. Organizamos as indagações em 3 eixos: Apresentação e trajetória profissional, Disciplina de inglês no C. E. Prof. Barjonas Lobão e Planejamento didático.

Os dados foram organizados em 3 quadros, uma para cada eixo supracitados e divididos por categorias que delimitavam o objetivo de cada pergunta feita à professora. No primeiro quadro, cujo eixo girava em torno da sua **Apresentação e Trajetória**, foram delimitadas 3 categorias: a) trajetória enquanto aluna, b) motivação para tornar-se professora de inglês e c) um momento marcante que perpassasse sua trajetória, conforme disponibilizamos no quadro 10:

Quadro 10 - Análise da entrevista inicial – eixo: Apresentação e trajetória profissional

CATEGORIA	EXCERTO DA ENTREVISTA
Trajetória enquanto aluna	- Eu comecei a estudar inglês com seis anos de idade, terminei o curso com quatorze, né? - E aí, eu fiz o curso de magistério porque eu já gostava de dar aula também. - São Vicente de Paulo, isso! Quando eu terminei o curso de magistério, eu já dava aula em curso de inglês, e aí a própria Irmã disse: “SXXXX agora você vai dar aula aqui!”. - Eu entrei na UFMA bem cedinho também, eu passei logo para Letras, né: português e inglês. Com dezessete anos e tal. - Eu fiz depois a UFMA, eu fiz uma pós-graduação em docência do ensino superior, pela FACAM.
Motivação para tornar-se professora	- Na verdade, desde criança eu gosto assim de lecionar: eu botava as bonecas e, tudo que eu aprendia, eu colocava as bonecas e ficava dando aula, para as bonecas. - Eu gosto muito de inglês, mas a minha paixão principal, eu acho que sempre foi o teatro, e assim, eu acho que minhas aulas sempre eu usei muito o teatro, a literatura inglesa em si eu sempre gostei de trabalhar porque sempre consegui conciliar o inglês com o teatro.
Momento marcante	- Então eu trabalhei na UEMA, no PQD da UEMA. Dei muita aula nos interiores de literatura inglesa, e uma paixão minha, além do... - Então eu sempre incentivei os alunos a lerem e depois

	fazerem peças teatrais a partir disso. Foi um momento, - como você falou assim pra eu lembrar alguma coisa marcante – então, eu acho que foi um momento muito marcante, as produções na época da UEMA, que os alunos faziam, né, sempre me... - Sempre me identifiquei bastante. Nos interiores assim tinha aquela despedida de... Aquele carinho, sabe, da turma e tal, então é uma coisa marcante esses meus alunos, assim.
--	--

Fonte: própria autora.

Após o recorte dos excertos da fala da professora para realizarmos a análise de conteúdos conforme explicitado na seção metodologia da pesquisa, percebemos alguns fatos de vida relatados pela entrevista que marcam sua trajetória tanto como aluna quanto professora.

Um deles é que a mesma escola católica em que ela havia estudando quando criança, ela lecionou também e outro é que além do curso superior em Letras, a professora também frequentou o Ensino Médio na modalidade magistério. Notamos também a veia artística e a identificação com o teatro explicitado por ela como um dos momentos mais marcantes da sua carreira, inclusive a apresentação de peças teatrais quando lecionou no Programa de Qualificação docente (PQD) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

No segundo quadro do eixo **Disciplina inglês no C. E. Prof. Barjonas Lobão**, as categorias definidas foram: a) relevância da LI na escola e na sociedade, b) necessidades das turmas e c) metodologia de ensino.

Quadro 11 - Análise da entrevista inicial – eixo: Disciplina inglês no C.E. Prof. Barjonas Lobão

CATEGORIA	EXCERTO DA ENTREVISTA
Relevância da LI	- Sim, o inglês é extremamente importante, né? Já teve uma época que o inglês era visto como uma disciplina, assim.. os alunos questionavam: - Ah, inglês nem reprova! Só reprova se for junto com outra matéria e tudo. - Eu acho que no meu começo de carreira teve bem isso, assim, essa questão dos alunos e perguntarem e tal, mas aí, pelo menos no Estado, né? E com a reformulação do Enem, do próprio Enem, a língua estrangeira cada vez mais foi sendo importante. Ela é importante pra questão da comunicação e ela é importante pra questão da leitura e cada vez mais tá sendo importante, como agora mesmo né? Agora com a reformulação, né? Do da educação, do ensino. Você está vendo que o inglês agora,

	ele ficou com uma disciplina mesmo fundamental, obrigatório. - Não, eles levam a sério mesmo, os alunos, eles gostam muito. Como eles tiveram a questão da escolha, né? Até esse ano, era escolhido: inglês ou espanhol, então os alunos que ficavam com inglês eram aqueles alunos mesmo dedicados e que viam a importância do inglês e desde o início, no início do ano a gente tem sempre uma conversa sobre a questão do inglês. Eu explico pros alunos assim o quanto ele vai fazer um diferencial na questão profissão, na questão acadêmica. Todo e qualquer curso vai precisar do inglês, eu sempre explico pros alunos a questão do emprego, então eles são cientes disso. A direção também apoia qualquer projeto, qualquer leitura, qualquer coisa que eu precise, a direção está lá. - Fora a aula, eu sempre passo isso pra eles. Eu coloco pra eles inclusive, eu coloco como a questão do navio. Como eu tenho parceria com o rapaz do navio, logo no começo, eu digo assim: - Olha, os melhores alunos, eu faço indicação! Eu sempre digo: - Olha gente, tem emprego todo dia! Da Vale, Alumar, do Porto do Itaquí, vem gente de Belém, vem muita gente de Minas, vem gente de fora porque não tem pessoas aptas aqui. Tem os de, - Olha, emprego tem! Vocês querem que as pessoas de fora pegam o emprego daqui? Eu falei: - Porque vocês não dominam o inglês? E tal então, dou o exemplo dos navios, mas tem outras áreas. Então ele sempre vai precisar. Então o que vocês querem? Direito, medicina e tal? Cadê o inglês na vida de vocês? Vamos buscar e tudo, então, estou sempre falando para esses alunos sobre isso...
Necessidades das turmas	- Pois é, então, em relação as turmas nunca você vai ter uma turma homogênea, né? De você ter alunos no mesmo nível. Os próprios Parâmetros Curriculares, eles falam assim que as turmas poderiam se organizar em níveis e tal. Então, se a gente pudesse fazer um nivelamento, ficar com aqueles alunos – Ah, esse aluno tem um nível tal - pra gente trabalhar, mas assim, no geral são alunos que tem uma boa base. - Alunos que você consegue dar um texto para ler e aí, eles conseguem interpretar aquele texto ali, ler, participam, mas tem um ou dois em cada turma, tem uns assim que parece que nunca viram inglês na vida. - Mas eles, se eles pudessem ler mais, pegar textos em casa, mesmo que eu não passasse tal texto, se você pudesse ler o texto pra poder ampliar teu vocabulário, pudesse baixar um aplicativo pra poder trabalhar o <i>listening, speaking</i>, várias coisas.

Metodologia da professora	- Então assim, sobre a metodologia acredito que seja sócio-interacionista, né? Porque a gente trabalha na construção do conhecimento e ao mesmo tempo na socialização, na interação. Tô sempre interagindo com os alunos, estão sempre buscando conhecimento através de (de de) grupos, um conversando com outro, interagindo o tempo todo. Então, vejo muita questão da interação e é isso... - Isso, eu participei de uma formação, que era até pra tá meu nome, sobre as matrizes curriculares. Então nessa informação sobre matrizes, eu até falei assim, eu digo assim: - Olha, eu vejo que não existe um roll pra ser seguido no Ensino Médio, né? - Porque todo mundo diz: - Ah, não, inglês de terceiro ano, tu faz uma mescla de tudo e trabalha com textos e é pro Enem, né? Mas eu sinto falta, inclusive quando eu trabalhei nessa questão da matriz, eu, a gente focou, era pra tipo ser seguido mesmo. - A partir disso, que era pra unificar. Eles prometeram: - Ah, gente! Depois disso aqui desse, vai ter outro encontro, nós vamos fazer uma apostila. - Isso, evitem a tradução e compreendam o texto. - Porque o Enem, ele quer a questão da leitura e o que às vezes a pessoa consegue até traduzir um texto, mas na hora, a questão ficar muito igual ali. Ele não tem aquela questão da compreensão, né? Mas fica aqui, você: - Ah, mas o que ele está perguntando? Isso aqui mesmo, está muito igual e tudo.
---------------------------	--

Fonte: própria autora.

Na categoria sobre a relevância da LI, a professora fez um contraponto das diferentes perspectivas vividas por ela sobre a concepção da língua na educação básica, mencionando a questão da reprovação dos alunos e os usos na sociedade para comunicação, leitura e profissão, dando exemplos reais na sua prática docente.

Sobre a categoria das necessidades das turmas, percebemos em sua fala a projeção sobre seu desejo de nivelamento, ou seja, organização de subgrupos baseados na competência comunicativa dos alunos para melhor aproveitamento. Em sua fala, exemplificou alunos sem os conhecimentos mínimos da língua e o papel que ela diz estimular nos alunos de buscarem outras possibilidades de contato seja com outras leituras ou aplicativos em aparelhos móveis.

O terceiro quadro da entrevista inicial com a professora de inglês sobre o eixo **Planejamento didático e habilidades** foi definitivamente a mais rica e reveladora das concepções e práticas pedagógicas. As categorias estabelecidas foram: habilidades em LI, o planejamento didático, as estratégias de leitura e gêneros textuais e as barreiras para o aprendizado. Vejamos:

Quadro 12 - Análise da entrevista inicial – eixo: Disciplina inglês no C.E. Prof. Barjonas Lobão

CATEGORIA	EXCERTO DA ENTREVISTA
Habilidades em LI	- O próprio Enem deixa claro assim questão da leitura, né? Ele foca muito na leitura porque ele fica muito na interpretação de texto, ok! Acredito que o nosso trabalho, ele vai, ele é muito bem baseado na leitura de texto, mas não só isso, que tem um listening tem, né? Porque sempre a gente vai, não sempre, mas trabalho, de vez em quando, ali com uma música pra poder focar ali no <i>listening</i>. Também na parte que você está ali lendo os textos e tal. Aí você também nem sempre o aluno tá ali trabalhando o speaking, tudo em sala, mas de vez em quando, também é interessante estimular.. - A leitura mas as outras também não deixam de ser contempladas. - Do SAS. Gosto muito de trabalhar com o SAS. Foco no Enem. Leitura.
Planejamento	- Aí depois que eu terminei a UFMA eu passei no concurso do Estado e do município. Aí eu fiquei no Estado e município. Aí depois eu passei no Estado de novo e fiquei. Aí passei no IFMA e aí não assumi, né? - Eu acho que pra você tem um bom trabalho, você tem que planejar sua aula, você tem que ver o que é que a unidade trata, né? Não pegar, você não tem que focar só no livro, você pega às vezes pega uma unidade aqui, aí você pega uma outra, você ver que aquilo ali, às vezes, o livro não está completo. - Então pego uma apostila e vejo algumas coisas voltadas mais para o Enem, alguns textos, aí, às vezes, eu vejo a questão cultural, por exemplo, no início do ano, <i>Valentine's day</i> aí eles fizeram um projeto e tudo. - O livro está ali, tá? Pra que você veja: - Ah, esse texto aqui é legal! Vou trabalhar esse texto com os alunos, eu vou trabalhar às vezes é uma música, como teve já música do livro, não sei se tu já acompanhou. - Então tem muita coisa interessante, que você tem que folhear o livro todo e fazer tuas aulas a partir disso e você tem plena liberdade. Pra trabalhar, se quiser trabalhar um <i>listening</i>, tu trabalha. Se quiser trabalhar um

	texto de fora, se quiser trabalhar um projeto. É bom porque você é livre. - Não, as aulas, elas são planejadas a partir do material dos alunos, do livro, né? E você pode intercalar outros textos. É uma coisa livre. Não é uma coisa imposta e não tem um cronograma a ser seguido, que você tem que seguir ali e tal... - Como o terceiro ano é tipo uma revisão de tudo, é uma leitura que pega tudo: uma questão gramatical, então você vai mesclando e aí eu tenho essa liberdade de mesclar. - Temos escolas, existem escolas que eu tenho outro professor de inglês pra poder partilhar. Por exemplo, não trabalho só nesta escola do estado. Na minha outra do estado, eu até sento com outro professor que trabalha no segundo ano junto comigo. - Só que lá no Barjonas, como eu estou no terceiro ano, é só eu! No terceiro ano, a gente tem um prédio específico, por isso que não tem essa troca com outro professor. - Eu faço meu planejamento e entrego, mas eu tenho a parceria com a professora de espanhol, entendeu? Então, às vezes, a gente faz alguma atividade em conjunto, já teve música que a gente: - Ah, vamos fazer! Vamos ficar hoje nós duas! Vamos trabalhar isso! Então, a gente tem uma parceria muito boa. Que você tem que ser parceira também com a de espanhol. - O plano, ele é entregue para coordenadora, entendeu? Então, nós entregamos. Nós temos Mxxx e Jxxx. Nem sei se elas falam Inglês. - Mas elas recebem, só recebem. Não fazem nenhuma adequação, nenhuma crítica. Nada. Ela tá ali pra receber e cobrar. - Não é (é) que o inglês, ele não tem um roll assim, como química, que tu tem que seguir determinados conteúdos. Não é uma... então por isso que tu tem a liberdade de mesclar.
Estratégias de leitura e gêneros textuais	- É sempre a questão de estratégia de leitura. Eu sempre falo pra eles observarem, por exemplo, se tem uma gravura, pra eles interpretarem. Ver a gravura, observarem o título, entendeu? Aquele título remete ao que? Procurar aquelas palavras, né? Que eles compreendem no texto e tentar entender o texto. Eu digo assim: - Façam uma primeira leitura, mas não fiquem tentando traduzir logo todo o texto, palavra por palavra, que não vai dar certo. Você tem que ter uma compreensão geral então, faz uma primeira leitura pra ter uma compreensão geral e depois você vai tentando entender esse texto.

	- A gente trabalha com música sim. Tem vários tipos de textos diferentes. Então, às vezes a gente vai pra poesia, a gente vai pra música, o texto em si dissertativo. Então assim, o tempo todo foi incentivado sim e
Barreiras	- Não vou citar nomes, mas eu tenho um aluno que não tem base nenhuma, nenhuma mesmo, nem do princípio de verbo to be, então isso acontece em cada turma. Então, seria interessante se todos tivessem essa mesma base, mas que existem problemas, tem! - é porque são muitas disciplinas e é muito aquele peso de – Ah, tem que passar no vestibular - e às vezes, eles não se dedicam tanto a uma certa disciplina por isso, né? - Não querem estar falando. – Ah, professora e tal! Aqui não é curso de inglês e tudo, mas que eles participam, eles participam. Quando a gente dá um incentivo assim, né? - Não que eles consigam fazer uma produção textual toda em inglês. Isso é difícil pra eles, né? Fazer uma produção toda em inglês mas eles, alguns deles conseguem escrever alguma coisa... - Então assim... que ele é incentivado é, mas como te disse, desde o início, tem alguns que tem essa base, que eles consegue entender o texto, que eles interpretam, mas tem alunos que, mesmo em sala de aula, eu peço pra ler o texto em alguns minutos que aí, eu vejo que o aluno já está ali no celular, no google tradutor, o tempo todo já querendo a palavra, já agoniado, que ele tem preguiça de ler. Então cada caso é um caso, mas que eu incentivo assim... - Eu acho que é muita responsabilidade dizer que o professor de terceiro ano vai levar o aluno a compreender um texto, a ler um texto. Isso, isso aí tem que ser trabalhado com os professores de inglês desde sempre, desde o fundamental. Professor ali trabalhar texto, incentivar a leitura, porque se esse incentivo, se ele for feito desde o princípio, o aluno, ele não vai ter toda essa dificuldade. Ele vai chegar no terceiro ano já com uma base e os alunos que tiveram, dá pra perceber. Como eu te falei, assim, na sala não é, nunca são alunos homogêneos. Tem aqueles alunos que tem um bom nível, que pega um texto, consegue interpretar rapidinho, o aluno tá lendo texto, interpretando. - Eles conseguem ler e interpretar ali. Como não é só inglês, às vezes é português, é geral. Aquele aluno que tem dificuldade em inglês, geralmente ele tem dificuldade em interpretar tudo.

Fonte: própria autora.

Na primeira categoria deste quadro destacamos o foco estabelecido das aulas de LI como sendo a leitura em função do ENEM, porém em seu relato, não excluiu as demais habilidades. Ela menciona as habilidades de ouvir e falar também, ademais a música como recurso para prática das mesmas.

A segunda categoria contemplava o planejamento didático. Percebemos que a professora de inglês participante da pesquisa possui um ritmo de trabalho intenso, tendo em vista que, segundo sua fala, é concursada tanto na rede estadual quanto municipal de ensino, totalizando 60h de carga de trabalho semanal. Isto quer dizer que ela trabalha por três turnos, mesmo que não sejam completos, o que podemos inferir que restaria pouquíssimo tempo e talvez uma dificuldade de tempo para realizar o planejamento diário de suas aulas.

Ao falar sobre seu planejamento, percebemos que ela relata não se basear apenas na disposição da programação do livro didático, utilizando-o com um apoio. Todavia ao organizar suas aulas, nos parece que estratégias não são pensadas tão claramente, focando apenas na escolhas de materiais a serem trabalhados e variando entre livro, apostila, letra de música.

Outros pontos inferidos a partir do registro da professora de inglês é que o planejamento se resume a um documento a ser entregue para a coordenadora da escola, uma vez que alguns aspectos mencionados são entraves nesta questão, como: o fato dela ser a única professora de inglês do 3º ano do EM e aparenta ser um trabalho solitário ou pelo menos, sem interlocutores para tomada de decisões, uma vez que nem mesmo suas chefes imediatas tem conhecimentos de LI; o prédio das aulas do 3º ano está localizado desmembrado do prédio principal, dificultando fisicamente o contato com outros professores; a ausência de um roll mínimo de conteúdos a serem trabalhados no Ensino Médio.

Quanto à categoria estratégias de leitura e gêneros textuais, a professora tratou de mencionar algumas estratégias básicas de leitura, como o uso da tipologia textual, as pistas do texto através de imagens, título etc. Como gêneros textuais citou a música, poesia e dissertação. O que nos chamou atenção aqui foi a sua fala sobre o uso da tradução dos textos a ser evitado.

Na última categoria da entrevista inicial foram abordadas as barreiras no ensino e aprendizado de LI segundo a entrevista dada pela professora. Pelo que pudemos perceber, ela reforça fortemente a questão da base, no sentido dos

conhecimentos que os alunos trazem consigo a partir do aprendizado nas outras séries escolares. Novamente ela destaca a diferença de conhecimentos como uma barreira, pois, segundo ela, alguns alunos não teriam o mínimo para conseguir ler, falar ou escrever em LI.

Nesse sentido, revela sua concepção sobre possíveis falhas no sistema escolar, uma vez que, em sua opinião, a questão do trabalho com textos e leitura deveria ser trabalhado metodologicamente desde o ensino fundamental e não se restringir ao último ano escolar. Nesse âmbito, traz também a questão da analogia com o conhecimento dos alunos na língua materna. Compara, portanto, o desempenho dos alunos em leitura nas duas línguas e a conseguinte dificuldade em responder perguntas de qualquer área prevista no ENEM.

Outra dificuldade apontada por ela seria o peso que os alunos do 3º ano do EM carregam ao enfrentar um desafio imenso como um vestibular ou o ENEM, com tantas exigências, disciplinas e conteúdos a serem estudados em um ano letivo que na verdade é mais curto do que o das outras séries escolares.

Passemos agora ao nosso próximo instrumento de coleta de dados, a ficha de observação.

4.2.1.3 Ficha de observação

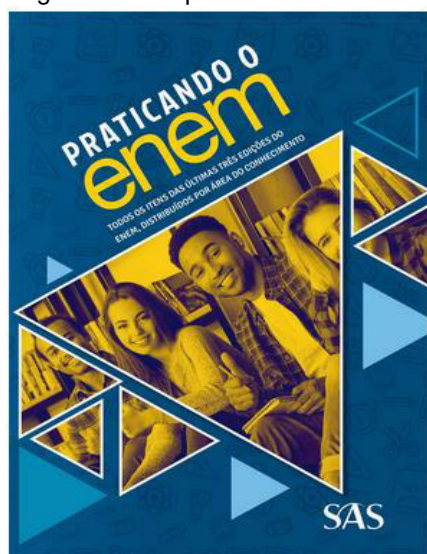
Demos início à utilização da ficha de observação no período que compreendeu entre os dias 3 de agosto e 14 de setembro de 2018, totalizando 10 encontros. As aulas de inglês nas turmas investigadas aconteciam sempre às terças e sextas-feiras, portanto as datas observadas sistematicamente foram: 3, 7, 10, 17, 21, 28 e 31 de agosto. No mês de setembro foram os dias 4, 11 e 14. Foram excluídos os feriados, um dia que a professora de inglês não compareceu à aula e um dia em que a pesquisadora participou de um evento acadêmico.

Dependendo da dinâmica da rotina escolar, as aulas das duas turmas aconteciam por vezes juntas; outras separadas, cada uma no seu horário e ambiente previstos. A partir das observações em sala, percebemos que independente se as aulas dessas turmas aconteciam juntos ou separadas, a professora utilizava a mesma sistemática quanto a material, objetivo da aula e sequenciamento didático em ambas.

No **primeiro** dia observado, a professora teve como foco a produção escrita de um texto no qual os alunos teriam que utilizar os verbos no passado para compor um texto em língua inglesa falando das suas férias. O foco foi a produção textual no caderno e houve retomada de conceitos como verbos regulares e irregulares no *Simple Past*. Implicitamente os alunos eram estimulados a realizar leitura dos próprios textos.

No **segundo**, a professora apresentou aos alunos os nomes projetos da escola bem como a sistemática de cada um deles. Alguns contemplariam as turmas de 3º ano EM. A Feira Mexicana a acontecer no final de agosto e o projeto Videoclipes, previsto então para o final do mês de setembro. Após este momento, a professora realizou uma aula expositiva no quadro com o tema Falsos Cognatos e parte de um material extra do Sistema Ari de Sá (SAS) elaborado em forma de lista da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

Figura 12 - Capa do material didático do Sistema Ari de Sá



Fonte: SAS Educação (2019).

No **terceiro**, a professora continuou utilizando o material do SAS. Esses momentos baseavam-se em questões do estilo múltipla escolha. Foi explicada a importância da leitura e da interpretação de textos, aconselhando inclusive que os alunos fizessem a leitura das questões com atenção, porém na prática, a aula não teve apresentação ou prática de EL. Na oportunidade, ela sistematizou um ponto gramatical sobre pronomes em língua inglesa: *reflexive, possessive, adjective* e *personal pronouns*, além disso o *Genitive case*.

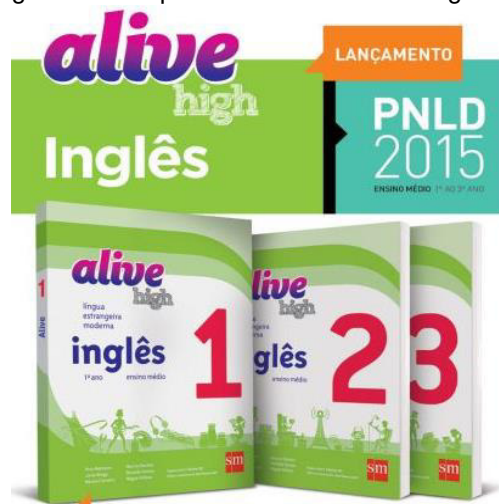
Estas questões não foram contextualizadas ou aplicadas estratégias de leitura que extrapolassem o nível de frase. No encontro seguinte, o **quarto**, a professora aplicou um teste com o mesmo assunto e as questões seguiam o molde das propostas na aula anterior.

No **quinto**, a proposta da aula era tratar do tema imigração. Esta foi a primeira aula na qual pudemos perceber a apresentação de um texto. O gênero escolhido foi canção de autoria do cantor Supla, chamada “Illegal”. A professora e os alunos já tinham em mãos a cópia do material em duas versões, inglês e a tradução ao lado em português.

A primeira leitura foi realizada pela professora em voz alta e dramatizada. Outras explicações foram dadas ao longo da música como a expressão idiomática *get the boot* e fazendo a conexão com aulas anteriores, falsos cognatos, como a palavra *pretend*. Na sequência, foi trabalhado sistematicamente o texto do livro didático seguindo esta mesma temática aos moldes propostos pelos direcionamentos do material. A EL abordada foi *prediction*.

O livro didático de inglês adotado pela escola C. E. Prof. Barjonas Lobão em função do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) desde 2015 é o *Alive High* de autoria de Vera Menezes, Junia Braga, Ronaldo Gomes, Marisa Carneiro, Marcos Racilan e Magda Velloso da Editora SM.

Figura 13 - Capa do livro didático de inglês *Alive High*



Fonte: Menezes *et al* (2016).

No **sexto** encontro, os alunos inicialmente fizeram a correção das questões do simulado na semana anterior. Em seguida, foram organizados em grupos a fim de ensaiar para o projeto que a professora havia informado no segundo encontro do mês de agosto. Eles fariam a abertura do mesmo com a música “Échame la culpa” de Demi Lovato e Luiz Fonsi, uma vez que é cantada em Inglês e Espanhol. A professora levou todo o equipamento como *notebook* e caixa de som como recursos.

No **sétimo** encontro, a professora de Espanhol da escola não pode comparecer às aulas e, por este motivo, todos os alunos permaneceram em sala. A professora de Inglês fez uma *music class*, englobando apenas músicas nas duas línguas como as mencionadas nas aulas anteriores “Illegal” e “Échame la culpa”.

No **oitavo** e **nono** encontro, os alunos tiveram a oportunidade de responder questões mais uma vez do material do SAS proposto pela professora de Inglês. Desta vez, a abordagem foi diferente. Ela explicitou algumas EL como a busca por palavras-chaves e em alguns momentos, esboçou questionamentos que levassem os alunos a realizar inferências. Todas as questões foram elaboradas de maneira contextualizada e mesclavam os idiomas inglês e português.

No **décimo** dia que observamos a realização das aulas, a professora levantou uma breve discussão sobre os temas de devastação de florestas, poluição, aquecimento global e outras questões ambientais. Os alunos se envolveram no debate e participaram em boa parte. Em seguida, utilizou alguns anúncios publicitários dispostos no livro didático e pediu que utilizassem as imagens para captar a ideia de cada texto antes de ler as palavras. Algumas tentativas bem-sucedidas foram realizadas. Apesar disso, a professora fez a tradução de todas as palavras para confirmar se os alunos estavam entendendo palavra por palavra.

Entendemos que os momentos de observação são um recorte mínimo da realidade complexa que é a sala de aula. Realizamos esta etapa tendo em mente o objeto de estudo dessa pesquisa e na busca de dados que pudessem nos guiar na elaboração de sequências didáticas que pudessem, de alguma forma, provocar um tipo de mudança positiva.

O que os dados coletados através da ficha de observação em sala de aula nos revelaram é que algumas vezes a professora estimula o uso explícito de

EL pelos alunos. Em outras, faz uso de questões que não favorecem a leitura mas pontos gramaticais específicos.

Quanto à rotina da sala, foi difícil identificarmos sistematicamente os momentos de início e fechamento de algumas aulas de acordo com o que nos parecia ser o objetivo traçado pela docente. Um ponto positivo foi o uso de materiais didáticos diversificados além do livro didático.

4.2.2 Após a intervenção

A análise de dados após a intervenção deu-se no sentido verificar de que forma a aplicação do produto desta pesquisa com o trabalho de estratégias de leitura e gêneros textuais alterou (ou não) a percepção dos discentes sobre a língua inglesa e seu aprendizado em decorrência da aplicação das SD.

4.2.2.1 *Questionário pós-intervenção*

O questionário final desta etapa da pesquisa foi aplicado coletivamente no dia 9 de novembro de 2018 no local da pesquisa com os alunos das turmas investigadas já especificadas nesta seção.

As questões foram elencadas em 6 eixos norteadores: a perspectiva de autoavaliação, na qual avaliaram seu próprio aprendizado; as impressões gerais sobre as aulas; a escolha dos gêneros textuais e estratégias de leitura em língua inglesa; a explicação da professora em sala e a frequência que julgaram interessante este tipo de aula, considerando a realidade e objetivos no 3º ano do EM.

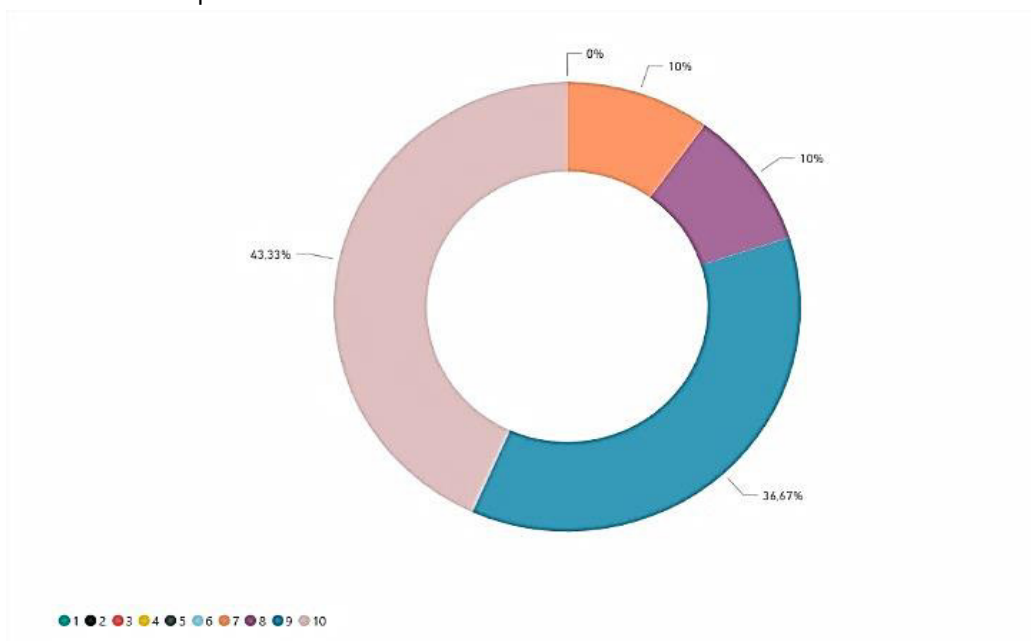
Assim como na aplicação do questionário-diagnóstico, nem todos os alunos das duas turmas estavam presentes no dia da aplicação do questionário pós-intervenção. Contabilizamos um total de 30 presentes.

O **primeiro** questionamento objetivo foi se eles haviam gostado das aulas de leitura em língua inglesa com foco nos gêneros textuais e obtivemos 100% de respostas positivas.

No **segundo** item, foi utilizado um quesito do tipo nota, no qual os alunos tiveram que avaliar de 0 a 10 as explicações que haviam recebido nas

aulas ministradas pela pesquisadora. 13 dos 30 alunos atribuíram nota 10, totalizando 43%. 11 atribuíram nota 9, equivalendo a 36%. 3 atribuíram notas 8 e 3 notas 7, perfazendo 10% cada. Levando em conta que as notas atribuídas pelos alunos oscilaram de 10 a 7, podemos considerar um resultado médio positivo, conforme representação a seguir:

Gráfico 12 - Avaliação dos alunos sobre as explicações recebidas na aplicação das sequências didáticas



Fonte: própria autora.

Na **terceira**, perguntamos “De qual atividade de leitura em Inglês você mais gostou? Por quê?” A terceira e quarta questões são do tipo aberta e são complementares. Desse modo, utilizamos como tratamento dos dados a Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016) conforme explicitado na análise do questionário diagnóstico.

Seguimos com o critério semântico e procedimentos de acervo na categorização das unidades analisadas, definimos 5 categorias e apresentamos o recorte de cada uma delas em forma de quadro:

Quadro 13 - Sobre a atividade que os alunos mais gostaram

CATEGORIA	REGISTROS DOS ALUNOS
Compreensão textual	- Práticas da leitura, interpretação de textos. - Textos, porque aprendo a ler; - Projetos como esse, pois há mais estimulação da língua. - Dos textos, devido às formas de compreender um texto. - Das quais tínhamos que ler textos em inglês.
Estratégia	- De encontrar palavras parecidas com o Inglês; - De encontrar palavras-chaves no texto em inglês para poder responder as perguntas. Isso foi muito bom porque no ENEM deu certo para mim.
Quadrinhos	- A da historinha do animal em quadrinhos e da raposa vermelha. - Atividade com os quadrinhos. - Das histórias em quadrinhos; - História em quadrinhos. - Atividade de tirinhas porque elas nos mostraram literalmente o que o texto quer dizer. - As atividades que tinham quadrinhos. - Da história em quadrinhos, porque me ajudou no ENEM. - As tirinhas;
Desempenho no ENEM	- Aulas de leituras de textos da língua inglesa, pois me ajudou no ENEM. - Das aulas para o ENEM, porque era necessário. - As estratégias úteis para o ENEM; - As atividades do ENEM; - A interpretar textos em inglês porque me ajudou bastante na UEMA e no ENEM. - As questões que foram trabalhadas de interpretação de texto, com foco no ENEM, me ajudou muito. - Interpretação de texto com foco no ENEM.
Ativação do conhecimento prévio	- A da análise da macroestrutura, pois assim, posso ter um conhecimento breve do que está se tratando. - Daquela folha impressa pra ver o que a gente já sabia porque pude desenvolver meus conhecimentos.

Fonte: própria autora.

A primeira categoria deste quadro de análise trata da compreensão textual em LI de uma forma mais geral, na qual os alunos evocam a leitura, compreensão e interpretação de texto. A segunda categoria com dois registros

tratando de EL abordadas na aplicação das SD em sala de aula: a busca por palavras transparentes e a definição de palavras chaves.

Definitivamente a terceira categoria revela a preferência dos alunos pelo gênero textual tirinhas em quadrinhos. Foram 8 registros sobre esse favoritismo. Na quarta categoria, os alunos enfatizaram o aprendizado em função do desempenho na prova de Inglês do ENEM. Outros vestibulares como o da UEMA também foram mencionados, evidenciando o suporte que tiveram nessa fase de preparação antes dos exames de seleção para universidades.

A última categoria deste quadro é classificada como ativação do conhecimento prévio, pois trata dos registros feitos por alunos que evidenciam um pré-conhecimento sobre o assunto antes da realização da leitura textual para a construção do sentido junto ao texto. Este foi um aspecto bastante sugerido, trabalhado e debatido junto aos alunos das turmas de 3º ano do EM investigadas na pesquisa empírica.

Dois registros não se encaixaram em nenhuma das categorias definidas, mas é interessante mencioná-los nesta análise uma vez que trata da metodologia e da concepção sócio interativa desta investigação. Deste modo, um dos alunos relatou que gostou mais “das questões de um texto que teve mais participação dos alunos”. Outro aluno colocou que gostou “do uso de músicas para aprender inglês. Torna mais fácil o aprendizado.”, revelando outro gênero textual que também foi trabalhado na aplicação das SD em sala.

A **quarta** pergunta do questionário pós-intervenção foi: “O que você conseguiu aprender com essas atividades e leituras?” Realizamos o filtro semântico, resultando em 4 categorias organizadas em forma de quadro:

Quadro 14 - Sobre o que os alunos relataram que aprenderam

CATEGORIA	REGISTRO DOS ALUNOS
Vocabulário	- Mais palavras em inglês. - Palavras em Inglês.
Compreensão textual	- Entendimento mais profundo do texto. - Entender e compreender mais os textos em inglês. - Compreender mais a língua estrangeira. Ter mais experiência. - Compreender as questões com base nos textos. - Interpretação, leitura.

	- A compreender melhor o texto. - A melhoria na leitura. - Ler mais um pouco os textos em inglês. - A interpretar textos em inglês. - Consegui entender melhor e interpretar. - Compreender melhor os textos.
Estratégias de leitura	- Que minha leitura em inglês melhorou. Tive como escolher estratégias. - Diversas formas de como compreender o texto em língua inglesa antes de ler as palavras, através de imagens etc. - A procurar ler as palavras mais fáceis. - Técnicas de leitura. - Aprendi a diferença entre os verdadeiros e falsos cognatos como também analisar coisas que possam levar a um questionamento antes de ler o texto. - Estratégias de como ler os textos e compreendê-los. - Praticidade nas leituras a partir das palavras que conhecemos.
Perspectiva do ENEM	- Absorvi muita coisa, que me ajudou muito no exame do ENEM. - A interpretar mais texto para prova, vestibulares. - alguns métodos para o ENEM.

Fonte: própria autora.

Neste quadro, a categoria vocabulário apresenta dois registros feitos pelos alunos participantes da pesquisa. Eles evidenciam o número de palavras novas em inglês que aprenderam. Na segunda categoria, foi estabelecida a questão da compreensão textual muito similar ao quadro anterior, na qual os alunos relatam de uma forma geral o entendimento, compreensão e leitura de textos em língua inglesa. Obtivemos 11 relatos nesta categoria.

Na terceira, foram informadas estratégias de leitura que os alunos aprenderam em sala como atividades pré-leitura: análise do texto de uma forma geral antes de realizar a leitura das palavras, observação das imagens, a ativação de seus conhecimentos prévios e a observação de palavras transparentes.

Na última categoria estabelecida neste quadro, apresentamos a perspectiva do ENEM mencionada por 3 alunos. Destacamos que em nosso

estudo este é um tema recorrente e consideramos esperado, uma vez que são alunos de 3º ano do EM preocupados não só com o exame em si, mas principalmente com a definição da próxima etapa de suas vidas.

Dois registros não encaixaram-se em nenhuma das categorias estabelecidas. Um deles foi o que relata ter aprendido a ter “boa pronúncia”. Salientamos que este não foi o foco da intervenção, porém o contato com textos autênticos em língua inglesa foi intensificado neste período e talvez justifique esta questão.

Outro aluno explicitou que aprendeu “uma boa noção de como traduzir o texto em inglês.” retomando a visão da leitura associada a tradução ou decodificação que tanto foi relatada no diagnóstico inicial. Esta foi a primeira evidência na análise pós-intervenção que está ligada a este termo. Ainda assim, consideramos positiva, pelo menos a nível de discurso, o redimensionamento da concepção da maior partes do alunos que responderam ao questionário.

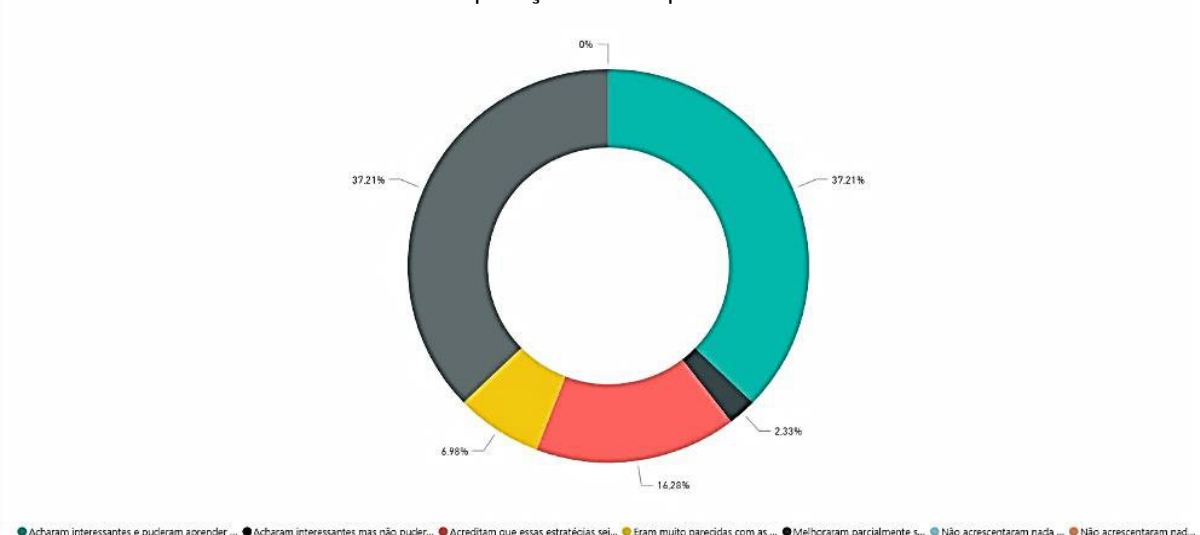
A **quinta** pergunta disponibiliza 7 comentários que os alunos poderiam selecionar retratando seu ponto de vista sobre as estratégias de leitura apresentadas em sala. Mais de uma opção poderia ser escolhidas por eles, se assim o desejassem. As opções disponíveis neste quesito foram:

- a) Não acrescentaram nada aos meus conhecimentos, pois não entendi nada.
- b) Não acrescentaram nada aos meus conhecimentos, pois eu já conhecia todas.
- c) Melhoraram parcialmente minha compreensão sobre a leitura em Inglês
- d) Eram muito parecidas com as que a professora já fazia antes.
- e) Achei interessante e pude aprender estratégias de leitura com mais clareza.
- f) Achei interessante mas não pude compreender bem as estratégias de leitura explicadas.
- g) Acredito que essas estratégias sejam úteis apenas para a prova do Enem. (Depois vou esquecê-las.)

Com 16 marcações cada, as mais escolhidas foram as alternativas nas quais “as estratégias apresentadas melhoraram parcialmente sua compreensão

sobre a leitura em Inglês” e que “acharam interessante e puderam aprender estratégias de leitura com mais clareza”, em consonância com a representação em rosca a seguir:

Gráfico 13 - Avaliação dos alunos sobre o aprendizado de estratégias de leitura na aplicação das sequências didáticas



Fonte: própria autora.

Na **sexta** questão, os alunos foram arguidos se sentiam-se mais confiantes para ler e compreender textos em língua inglesa e o porquê. 21 deles afirmam que sim, 06 dizem que não e 3 não responderam o questionamento. Dos 6 alunos que responderam que não, todos justificaram. Organizamos no próximo quadro em duas colunas: não e sim. Estas foram subdivididas em categorias definidas semanticamente de acordo com o conteúdo dos relatos apresentados pelos alunos.

Dos alunos que responderam negativamente, dois subgrupos foram definidos em aqueles que apresentavam uma imagem de auto avaliação negativa e outro com dificuldade com vocabulário.

Dos alunos que responderam positivamente, 3 subgrupos foram definidos. A saber: compreensão textual, abordagem das aulas, recursos e estratégias. Vejamos no quadro 15:

Quadro 15 - Avaliação dos alunos sobre sua confiança para ler e compreender textos em LI

NÃO	SIM
Auto avaliação negativa:	Compreensão textual:
- Porque tinha, ainda tenho um pouco de dificuldade. - Não tenho muita prática. - Porque sou um pouco ruim de compreender os textos em inglês. - Eu ainda tenho dúvida na tradução de algumas palavras. - Sou muito fraco na língua inglesa.	- Consegui aprender com mais clareza. - Respondo às questões com mais facilidade. - Compreendo melhor algumas palavras. - Me sinto confiante mas nem tanto. - Porque facilita. - Porque é bom. - Por minha compreensão das palavras.
Dificuldade com vocabulário	Abordagem das aulas:
- Porque há palavras difíceis de interpretar e compreender e outras não.	- Eu consegui compreender nas aulas. - Aprendi com a melhor professora. - Devido à suas aulas. - Pelo aprendizado passado na sala de aula.
	Estratégias:
	- As estratégias dela me ajudaram bastante. - Porque entendi as estratégias para compreender um texto. - Agora sei por onde começar para entender um texto. - Porque estou usando as estratégias para melhor compreensão

Fonte: própria autora.

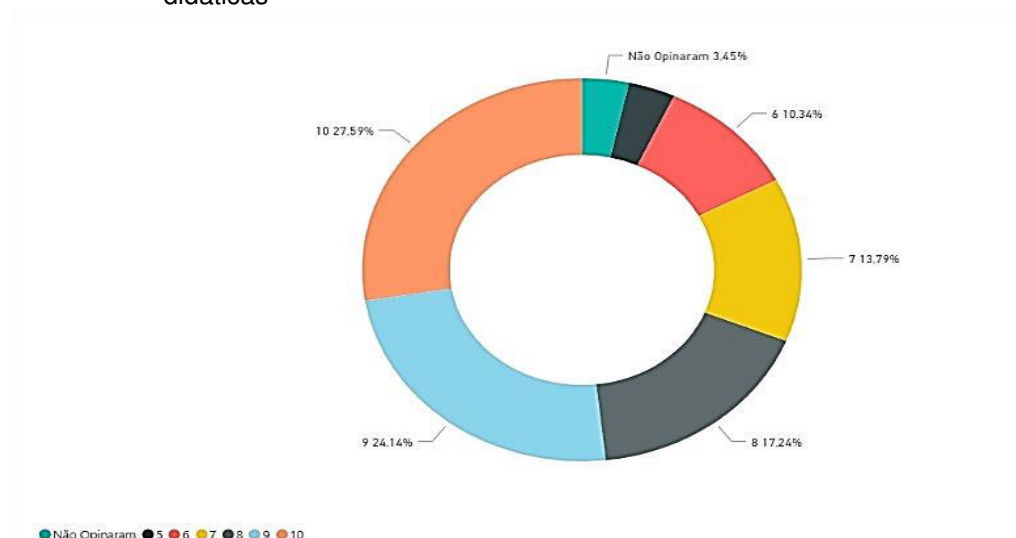
No subgrupo de relatos sobre a compreensão textual, observamos que eles relatam uma melhoria principalmente em função de alguns termos empregados para descrever sua percepção como clareza, facilidade, melhor e bom. No subgrupo seguinte é enfatizado o momento em sala de aula com a professora como fundamental para compreensão e mediação do conhecimento.

No último subgrupo os alunos das turmas investigadas enfatizaram que foram o uso das estratégias que propiciaram a maior segurança ao ler textos ou mencionaram procedimentos que utilizam ao ler textos em LI.

No quesito **sétimo**, foi solicitado que avaliassem os gêneros textuais

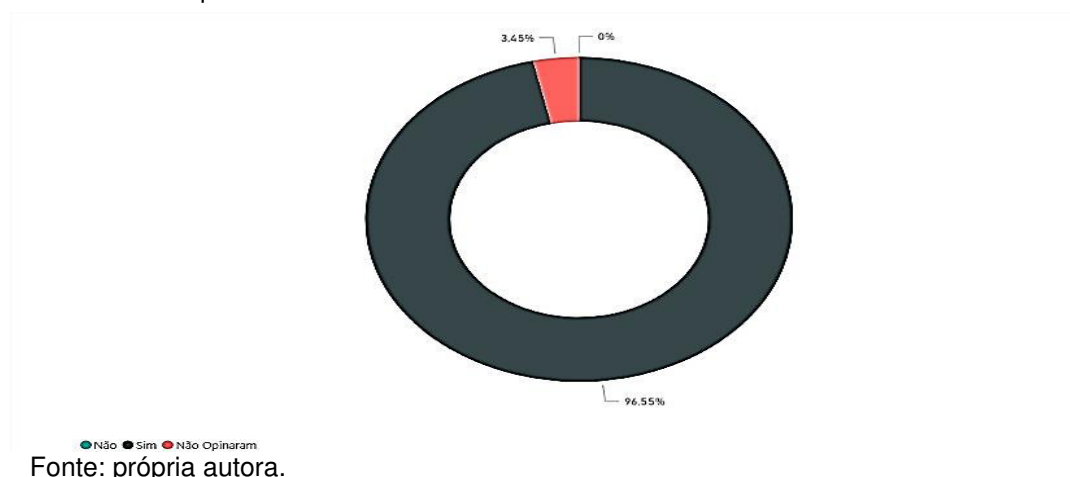
empregados nas leituras em inglês durante a pesquisa. Os valores atribuídos aos alunos concentraram-se de 10 a 5. 8 alunos atribuíram nota 10 (27,59%), 7 alunos atribuíram nota 9 (24,14%), 5 alunos atribuíram nota 8 (17,24%), 4 alunos atribuíram nota 7 (13,79%), 3 atribuíram nota 6 (10,34%) e 1 atribuiu nota 5. 2 alunos não responderam esta pergunta da pesquisa. De acordo com o gráfico 14:

Gráfico 14 - Avaliação dos alunos sobre gêneros textuais utilizados na aplicação das sequências didáticas



Na **oitava** pergunta foi indagado objetivamente se os textos utilizados nas aulas facilitaram o aprendizado dos estudantes. 28 responderam que sim e 2 responderam não ao questionamento, revelando que na concepção geral dos alunos, o aprendizado foi efetivado, conforme o gráfico 15 retrata:

Gráfico 15 - Avaliação dos alunos sobre os materiais didáticos utilizados na aplicação das sequências didáticas



Nesta mesma questão, foi aberto um espaço no qual os alunos foram instigados a justificar suas respostas, elencando os motivos da marcação. Dos 2 alunos que responderam negativamente ao questionamento, nenhum justificou a resposta. Dos 28 alunos que responderam que sim, 13 apresentaram comentários, estruturados semanticamente conforme as 3 categorias do quadro a seguir:

Quadro 16 - Sobre os textos utilizados na aplicação da SD como facilitadores da aprendizagem

CATEGORIA	REGISTRO DOS ALUNOS
Compreensão textual	- Nos favorecem um melhor entendimento pro ENEM. - Me ajudaram a compreender bastante. - Compreendo fácil. - Me ajudaram a compreender os textos. - Compreendo com mais facilidade.
Mediação da professora	- Explicou muito bem a melhor maneira de entender os textos. - Porque a professora ajudou na compreensão e os textos eram fáceis. - Pois tirei algumas dúvidas. - Com explicação eu pude entender. - Sim, pois nas aulas anteriores a prof já havia reforçado.
Sobre o material	- A partir de textos que expressam a atualidade nos faz entender mais. - Ótimos textos - Apesar de alguns deles (textos) serem difíceis de ler, mas valeu a pena tentar compreender. Pelo menos a metade de tudo.

Fonte: própria autora.

A primeira categoria é mais uma vez a da compreensão textual. Alguns alunos relatam que a aprendizagem foi facilitada pelos textos escolhidos e adotados na aplicação da SD. Na segunda, foram expostos comentários que remetem a abordagem adotada pela pesquisadora durante a mediação pedagógica, uma vez que termos como explicação, ajuda e dúvidas foram empregados na fala dos alunos, mostrando a parcial aceitação do grupo.

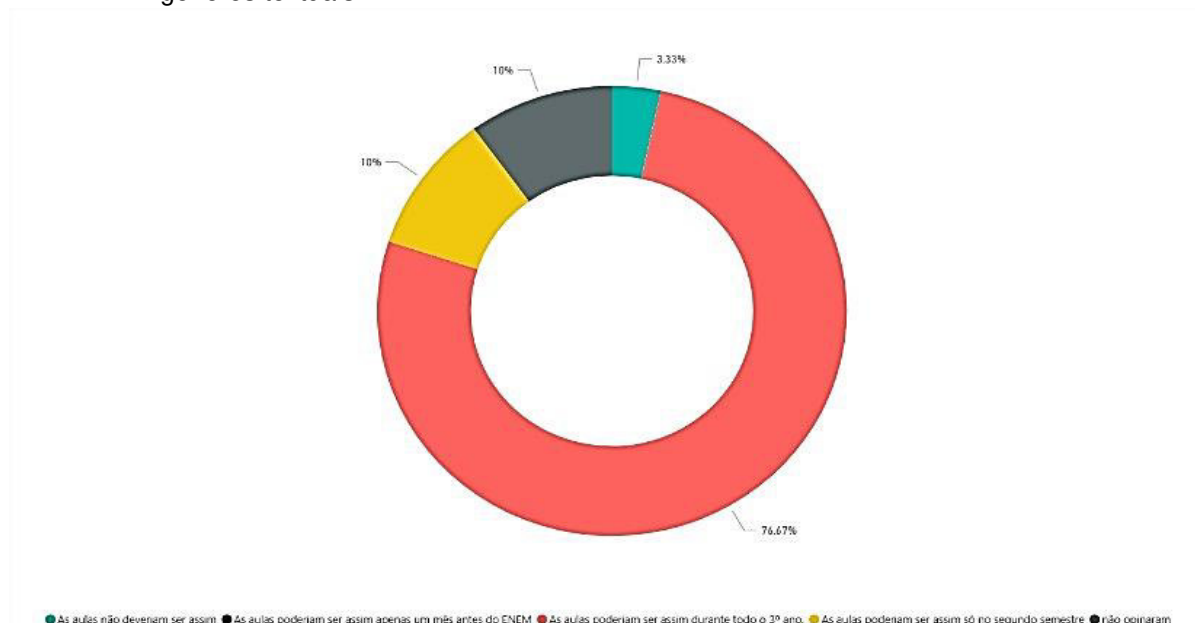
A terceira categoria do quadro de análise de conteúdo da oitava questão contempla às características didáticas do material elaborado para aplicação das

SD com foco em EL e gêneros textuais. Um aluno foi neutro no seu relato, os outros foram menos imparciais utilizando os adjetivos ótimo e difíceis.

Na **nona** questão do questionário pós-intervenção foi solicitado que escolhessem dentre as opções disponíveis a que melhor representasse a frequência nas quais as aulas com foco em EL e gêneros textuais deveriam ocorrer no 3º ano do Ensino Médio. Conforme o gráfico disposto, 23 alunos responderam que as aulas poderiam ser assim durante todo o 3º ano (76%). 3 disseram que as aulas poderiam ser assim só no segundo semestre (10%) e 1 acredita que as aulas não deveriam ser assim (3%). 3 alunos não responderam a este questionamento (10%).

A partir destes dados, presumimos que o tipo de abordagem adotada nas aulas na intervenção parece adequada para os alunos, uma vez que 86% deles cogita que ela venha a acontecer novamente em algum momento do ano letivo.

Gráfico 16 - Avaliação dos alunos sobre a frequência de aulas com foco em estratégias de leitura e gêneros textuais



Fonte: própria autora.

No **último** item do questionário pós-intervenção, deixamos um espaço aberto para sugestões, elogios ou comentários no qual os alunos poderiam, a seu critério, elaborar e expor seu ponto de vista sobre qualquer aspecto da pesquisa.

Conforme a metodologia de análise adotada na pesquisa, categorizamos a escrita dos alunos 5 categorias que contemplam: a qualidade do material, o desenvolvimento das aulas, afetividade com a pesquisadora, elogios e, técnicas e procedimentos.

Quadro 17 - Comentários e sugestões na avaliação geral da pesquisa

CATEGORIA	REGISTRO DOS ALUNOS
Qualidade do material	- O material cedido pela professora é excelente , como também as atividades propostas.
Desenvolvimento das aulas	- Me ajudou a compreender melhor os textos. Explica muito bem . - Foram boas e muito úteis . - Aula top . Mais aulas assim! - Muito bom! Deveriam adotar essa forma de dar aula . - Boa didática com os alunos. - Gostei muito das aulas . Consegui aprender bastante. - Aulas compreensivas, criativas e bem elaboradas . - Que foi a melhor aula durante o ano.
Afetividade com a pesquisadora	- A professora é muito linda . - Você é muita gata , suas aulas são maravilhosas . Irei sentir saudades. Beijos. - Muito linda a professora e inteligente .
Elogios	- Ah, foi muito bom , gostei bastante . Valeu o desenvolvimento da pesquisa! - Maravilhoso . - Muito bom . - Excelente trabalho.
Técnicas e procedimentos	- Excelente, melhor método de ensino. - Me ajudou nos textos, pois aprendi a ter técnicas . - Aprendi bastante coisas que eu não sabia. Eu aprendi com vocês. - Enriqueceram e ajudaram a entender melhor os textos em inglês.

Fonte: própria autora.

Na análise semântica da última questão, percebemos que algumas categorias se repetem, como por exemplo, a qualidade do material e as EL

enquanto técnica e procedimento, confirmando um item que já foi avaliado e aqui são reforçados pelos participantes da pesquisa.

Na categoria desenvolvimento da aula, compreendemos que se aproxima no nível semântico da categoria de análises anteriores como a mediação da pesquisadora, tendo em vista que os alunos relatam aspectos metodológicos das aulas, qualificando-as positivamente tal qual na categoria elogios.

Por fim, na categoria afetividade com a pesquisadora, os registros dos alunos mostravam afinidade e admiração por meio de elogios que não se remetiam apenas ao aspecto pedagógico das aulas, mas caracterizando a aparência, o jeito e a atitude que os alunos julgaram que a pesquisadora possuía.

4.2.2.2 Entrevista pós-intervenção

A entrevista foi realizada com a professora de Inglês do C.E. Prof. Barjonas Lobão em uma escola na qual assistia aula em um curso de pós-graduação. O roteiro da entrevista foi previamente demonstrado a ela antes de iniciarmos a gravação em áudio(apêndice). Organizamos as indagações em 2 eixos: Contribuições da experiência de participar de uma pesquisa científica e a avaliação da aplicação da pesquisa.

Os dados foram organizados em 2 quadros, um para cada eixo supracitado e divididos por categorias que delimitavam o objetivo de cada pergunta feita à professora. No primeiro quadro, cujo eixo girava em torno das **Contribuições da experiência em participar de uma pesquisa científica**, foram delimitadas 2 categorias: a) como professora e b) para os alunos, conforme disponibilizamos no quadro 18 a seguir:

Quadro 18 - Análise da entrevista final – eixo: Contribuições da experiência

CATEGORIA	EXCERTO DA ENTREVISTA
Como professora	-Como professora também muito positivo . O professor, ele tem que tá constantemente aprendendo coisas novas , observando... quando você observa alguém você avalia a sua prática e você tenta cada vez mais melhorar e fazer algo do tipo. Então, a partir daqueles textos ali que eu vi tu diversificando, focando mesmo em textos e de forma diferente, eu pude também começar a fazer

	isso. Como você ficou em duas turmas, aí tudo eu já te observava e fazia nas outras turmas, continuo fazendo, entendeu? - Nem todo professor gosta de ser observado, né? Parece que a pessoa tá ali e você vai apontar os erros, os defeitos, vai apontar: “Ah, a escola tal é assim” Nem todo mundo gosta mas eu gosto e penso na minha melhoria.
Para os alunos	- Então, foi muito positivo para os alunos: primeiro que é uma coisa diferente. Eles estão acostumados só comigo como professor, então chega um outro professor e ele trabalha com outro tipo de abordagem, entendeu? - Então pros alunos, o ponto positivo é que eles gostaram muito, uma experiência diferente e foram textos variados pra eles. Então eles adoraram a experiência. - Eu acredito que você fez também aquele questionário no final com os alunos e eles com certeza falaram de forma positiva. Tenho certeza que sim. Eu também quero ter acesso às respostas deles.

Fonte: própria autora.

Na primeira categoria deste eixo, pudemos averiguar pelo relato da professora que a experiência foi proveitosa, no sentido de reavaliar sua prática e poder contar com alguém da área para sinalizar melhorias. Revela também a percepção dela sobre um receio no mundo docente em revelar o que acontece na sala de aula.

Nesse sentido as pesquisas dos Mestrados Profissionais nos parecem coerentes, pois o intuito é, de certa forma, provocar mudanças e reflexões numa realidade e não apenas apontar problemas. Desse modo, cremos que as possibilidades se ampliam e talvez este sentimento seja minimizado progressivamente.

Na segunda categoria, segundo a professora, a percepção foi positiva para os alunos também pelo fato de terem um professor novo e abordagem diferente. O que nos chamou atenção aqui foi o interesse da professora de inglês em ter acesso sobre as respostas dos alunos e verificar a opinião deles também.

O segundo eixo **Avaliação da aplicação da pesquisa** da entrevista realizada com a professora de inglês do C. E. Prof. Barjonas Lobão foi organizado

em 4 categorias: a) limitações, b) sugestões, c) qualidade do material e d) estratégias de leitura e gêneros textuais, conforme verificamos no quadro 19:

Quadro 19 - Análise da entrevista final – eixo: Avaliação da aplicação da pesquisa

CATEGORIA	EXCERTO DA ENTREVISTA
Limitações	- O tempo em si. Achei que o tempo foi curto. Eles gostariam de... eu acredito que você ficou bastante tempo observando e isso é necessário pra ti poder conhecer a turma, pra ti poder ver como era o nosso material, nossa metodologia e você elaborou a partir daquilo, mas eu acho que poderia ter sido um tempo maior, entendeu? - também você ficou com duas turmas. Então eu já queria que tivesse sido em todas as turmas. Parece assim... é como se duas turmas tivessem sido presenteadas, um super presente né? Com professor novo, por mais que eu tentasse fazer a mesma coisa nas outras turmas, não é a mesma coisa de ter você na turma, né?
Sugestões	- As sugestões é que numa próxima você possa contemplar todas as turmas, que o tempo seja maior, né? E como sugestão também, eu também gostaria de receber também esse material, né? Já que permiti que você estivesse na escola e que eu fosse observada. - Então como sugestão eu gostaria realmente de receber e te convidar também a voltar à escola. Esse ano não estou com o 3º, mas com o 1º ano mas que também é a mesma coisa. A gente tem... trabalha com o Enem já desde o 1º ano e é interessante, se você puder ir na escola, como sugestão, viu?
Qualidade do material	- Ah, a qualidade do material achei muito interessante, o material. - então tu levou várias possibilidades de material e isso aí ficou uma coisa rica, entendeu?
Estratégias de leitura e gêneros textuais	- , não é uma coisa assim: “ah, você levou só quadrinhos? Não! Você levou quadrinhos, música, levou um texto, vamos descobrir o título, levou uns recortes... - Aí que vem com as estratégias, as estratégias escolhidas. Tu utilizou estratégias diferenciadas: <i>skimming, scanning</i> e <i>tal</i> com teus textos e aí isso... ficou muito positivo. Ficou muito claro. As estratégias vêm baseada em todo um planejamento e aí deu a entender que você realmente é uma pessoa que tem um bom planejamento e conseguiu, conseguiu atingir as

Fonte: própria autora.

As duas primeiras categorias do quadro estão bem relacionadas na fala da professora investigada na pesquisa empírica, pois a maioria dos itens que ela aponta como limitações recaem como sugestões na categoria seguinte.

Tratando das limitações da pesquisa, para a professora de inglês do C. E. Prof. Barjonas Lobão, o tempo foi o primeiro aspecto relatado. Ela afirmou que considerou o tempo de observação maior que o tempo de aplicação e por esta razão, almejava ter mais tempo da pesquisadora frente às aulas. Esta foi inclusive uma sugestão dela.

Outro ponto limitante na percepção da professora foi quanto à redução do número de sujeitos participantes da pesquisa. Ela compreendeu que a investigação precisava ser definida em termos quantitativos para maior aprofundamento da pesquisadora em seu objeto de estudo, porém sugeriu que talvez em uma outra pesquisa, todos os sujeitos da mesma série pudessem ser contemplados.

Especificamente sobre as sugestões, ela aponta que gostaria de ter continuidade recebendo o material elaborado, fruto desta pesquisa e convidou a pesquisadora para retornar à escola campo e reaplicar as SD.

Sobre a qualidade do material, os relatos foram breves e concisos. Descreveu como muito interessante, rico e variado, demonstrando seu ponto de vista positivo sobre as escolhas dos textos. Nesta mesma linha foram os relatos sobre as EL e os gêneros textuais. A professora elencou rapidamente em sua fala alguns pontos abordados nas aulas como as EL scanning e skimming, e os GT quadrinhos e música. Por fim, ela tocou em um ponto fundamental: o planejamento.

Na fala explicitada, percebemos indícios de que ela compreendeu que um bom planejamento definido e sistematizado pode proporcionar mais coesão entre os elementos didáticos escolhidos e os objetivos a serem atingidos pelos alunos.

4.3 Descrição do produto da pesquisa

Após período intenso no campo realizando a coleta de dados com os instrumentos na fase diagnóstica, nos afastamos por 15 dias para a elaboração do Caderno de Orientações didáticas com técnicas explícitas de estratégias de leitura em Inglês que viessam corroborar o objetivo de fazer com que os alunos compreendessem variados gêneros textuais.

Baseado no que apontavam os dados iniciais da pesquisa aliado ao nosso objeto de estudo, que são as estratégias de leitura em língua inglesa, elaboramos 8 sequências didáticas que foram aplicadas durante os meses de outubro e novembro de 2018. Objetivaram que os alunos pudessem especificamente:

- Utilizar estratégias de leitura de maneira consciente para que os alunos se tornem leitores mais autônomos;
- Oportunizar o contato com gêneros textuais variados em língua inglesa;
- Compreender que o significado do texto não está nele mesmo, mas na interação com seus conhecimentos prévios;
- Praticar as estratégias apresentadas em sala e monitorar seu aprendizado.

Para isso, escolhemos trabalhar com textos completamente autênticos conforme Brown (1994) sugere, pois acreditamos que seja possível ensinar a partir do real, mantendo a ideia original. Portanto, optamos por gêneros textuais variados e esta seleção levou em conta a perspectiva da avaliação do ENEM, no qual os alunos estavam se preparando. Conforme o quadro, percebemos a frequência de 11 deles:

Quadro 20- Análise de gêneros textuais dos últimos ENEM

	2014	2015	2016	2017
Blog	X			
Reportagem	XX	X	XX	X
Canção	X		X	
Poema	X	X		

Tirinha em quadrinho		x		
Carta		x		x
Aviso		x		
Cartaz publicitário			x	
Notícia			x	
Revisão cinematográfica				x
Guia de viagem				x

Fonte: própria autora.

Além disso, tomamos como referência o fato comprovado por nossas observações de campo que a professora das turmas já utilizava em sua metodologia textos com esta abordagem. Em consonância com o objetivo maior da pesquisa de Mestrado profissional que demanda a aplicação prática resultando em um produto, definimos as estratégias de leitura como ferramenta de compreensão interativa de leitura.

É importante ressaltar que 2018, o ano da aplicação de nossa pesquisa, foi um ano eleitoral. Neste período, algumas escolas públicas das redes municipais e estaduais são lotadas como zonas eleitorais e portanto, os prédios são cedidos com antecedência para este fim, o que acabou impactando na aplicação das SD. Havíamos planejado e nos organizado para aplicação de 8 aulas, porém perdemos 2 em função do 1º e 2º turnos de votação na escola *lócus* da pesquisa empírica, além dos feriados nacionais no dia 12 de outubro e 2 de novembro de 2018.

Em função da aplicação do ENEM no início do mês de novembro, definimos como cronograma inicial as seguintes datas para aplicação das sequências didáticas: 2, 5, 9, 16, 19, 23, 25, 30 de outubro, já desconsiderando as datas dos feriados previstos supracitados.

Foto 12 - Aplicação de SD no C. E. Prof. Barjonas Lobão (atividade em pares)



Fonte: própria autora.

Foto 13 - Aplicação de SD no C. E. Prof. Barjonas Lobão (atividade em trios)



Fonte: própria autora.

A carga horária das aulas de línguas estrangeiras é de 2 horas/ aulas semanais nas escolas do EM, totalizando uma média de 9 horas/aulas por mês. Nosso intuito é que pudéssemos aplicar todas as sequências antes da realização do exame para melhor resultados e aproveitamento dos alunos. Por isso, consideramos o cronograma divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

Quadro 21 - Cronograma de aplicação ENEM 2018

DATA	ÁREA DE ESTUDO	AVALIAÇÃO
04/11/2018	Linguagem, códigos e suas tecnologias;	45 questões
	Redação;	No máximo 30 linhas
	Ciências Humanas e suas tecnologias.	45 questões
11/11/2018	Ciências da Natureza e suas tecnologias;	45 questões
	Matemática e suas tecnologias.	45 questões

Fonte: enem.inep.gov.br (2018).

A disciplina de línguas estrangeiras, incluindo a inglesa, encaixa-se na

área de Linguagens, códigos e suas tecnologias apresentada no cronograma do INEP. Portanto, sua aplicação deu-se no dia 04 de novembro de 2018. Entretanto, em função das particularidades e dinâmica da escola neste período, precisamos nos ajustar bem como o cronograma de aplicação das SD e avaliação pelos alunos participantes na pesquisa. Logo, as atividades ocorreram da maneira que observamos no quadro 22 a seguir:

Quadro 22 - Cronograma de aplicação de sequências didáticas

DATA	DIA DA SEMANA	ATIVIDADE
02/10/18	Terça-feira	AULA 1
05/10/18	Sexta-feira	Prédio escolar cedido para votação
09/10/18	Terça-feira	AULA 2
12/10/18	Sexta-feira	Feriado nacional: Nossa Senhora Aparecida
16/10/18	Terça-feira	AULA 3
19/10/18	Sexta-feira	AULA 4
23/10/18	Terça-feira	AULA 5
25/10/18	Sexta-feira	Prédio escolar cedido para votação
30/10/18	Terça-feira	AULA 6
02/11/18	Sexta-feira	Feriado nacional: finados
06/11/18	Terça-feira	Revisão para 2º dia do ENEM
09/11/18	Sexta-feira	Aplicação de questionário pós-intervenção

Fonte: própria autora.

Destarte, apresentamos os gêneros textuais e as estratégias aplicadas, configurando de que forma as SD foram organizadas no nosso produto (Apêndice F).

Quadro 23 - Organização da aplicação das sequências didáticas

	Estratégia de leitura	Gênero textual
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	Inferenciação	Reportagem
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	<i>Skimming</i>	Conto Canção Dissertação Notícia
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3	<i>Scanning</i>	Blog
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4	Contextualização	Tiras em quadrinhos
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5	Reconhecimento de classes de palavras	Poema
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6	Antecipação	Artigo de opinião

Fonte: própria autora.

Ao final da aplicação das sequências didáticas, reavaliamos, aplicando novo questionário com os alunos no intuito de verificar se havíamos contribuído e de alguma maneira, promovido mudança da concepção do seu papel enquanto leitor ou segurança ao colocar estratégias de leitura em Inglês em prática no ENEM. Este momento só aconteceu no dia 09 de novembro de 2018, ou seja, após a realização do exame pelos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação. (Lévi-Strauss).

Este estudo apresentou os resultados obtidos na pesquisa intitulada *Leitura sócio interativa em língua inglesa: uma proposta metodológica de ensino à luz da Linguística aplicada* e tomou como ponto de partida o seguinte questionamento: “Em que medida o produto desta pesquisa, um Caderno de Orientações Pedagógicas contendo gêneros textuais e estratégias de leitura em Língua Inglesa, pode colaborar no aprendizado dos alunos de 3º ano do Ensino médio em uma escola pública?”

Neste sentido, desdobram-se os seguintes objetivos específicos da pesquisa: Verificar quais estratégias de leitura são utilizadas pelos alunos de maneira consciente para compreensão de textos em Língua Inglesa, identificar as dificuldades micro linguísticas enfrentadas pelos alunos ao lerem textos em Inglês norteando as estratégias de leitura que serão propostas e fazer um levantamento dos materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados durante o planejamento e realização das aulas de Língua Inglesa.

No que tange o primeiro objetivo especificado: verificar quais estratégias de leitura são utilizadas pelos alunos de maneira consciente para compreensão de textos em Língua Inglesa, constatamos com base nos resultados coletados na fase diagnóstico desta pesquisa que a maior parte dos alunos (67,74%) não se considerava capaz de ler textos em inglês, revelando a atitude negativa em relação a seu próprio desenvolvimento.

Uma vez que associavam a habilidade de leitura em LI ao processo mecânico de tradução e a concepções rasas como a decodificação dos signos linguísticos, boa parte deles não acredita que poderiam ser aprendizes eficientes em outras línguas, além da materna.

Alguns participantes da pesquisa apresentaram dificuldade em elicitar estratégias, tanto na nomenclatura quanto nos procedimentos. Por outro lado, após

a intervenção, percebemos uma mudança de atitude quando alguns relataram refletir a partir dos conhecimentos que já trazem consigo antes de ler um texto.

Quanto ao segundo objetivo, identificar as dificuldades micro linguísticas enfrentadas pelos alunos ao lerem textos em Inglês norteando as estratégias de leitura que serão propostas, verificamos na análise do questionário inicial aplicado com os alunos de 3º ano do EM participantes da pesquisa que as maiores dificuldades apontadas giravam em torno de concepções evocadas de leitura na qual eles relatavam ter pouco ou nenhum vocabulário em LI.

Outro ponto categorizado foi sobre a concepção de que para entender um texto em LI deveriam saber traduzir todas as palavras, configurando, portanto, a leitura como mera decodificação linguística. Isso se confirmou também na análise quantitativa sobre os procedimentos que seguiam ao ler textos em LI, aproximadamente 40% respondeu que recorria a tradução para a LM.

A partir destes dados, pudemos criar e aplicar sequências didáticas que tentassem ativar os conhecimentos prévios, principalmente os enciclopédicos e textuais, dos discentes e buscar novas concepções de leituras favorecem seu aprendizado.

No último objetivo específico da pesquisa, fazer um levantamento dos materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados durante o planejamento e realização das aulas de Língua Inglesa, averiguamos por meio da observação-participante e das entrevistas realizadas junto à docente participante da pesquisa empírica que não se restringia ao uso do livro didático adotado pelo PNL. Ela adotava um material voltado especificamente para o ENEM como complemento e prática de questões que contemplavam esse estilo de teste.

Buscava também usar em suas aulas constantemente a música enquanto recurso didático e similares, como vídeos. Para este fim, trazia seu *notebook*, caixa de som e cabos.

Mais do que isso, pelo relato da professora na entrevista pós-intervenção, percebemos indícios que apontam uma mudança na concepção sobre a importância do planejamento de cada aula, tendo claro os meios e os objetivos que se pretende chegar. Este inclusive foi um dos fatores que delimitou a pesquisa.

A intenção inicial era de produzir o planejamento e o material colaborativamente, porém não foi possível devido a questão de tempo para planejar em conjunto com a professora. Neste sentido, a presente foi limitada, uma vez que não atingiu profundamente uma atitude colaborativa da docente na elaboração das SD.

Outro aspecto trazido à tona pelos alunos e detectado na análise de dados dos questionários foi a utilização de outras ferramentas, principalmente tecnologias móveis e softwares em língua inglesa. Configura-se, portanto, como uma nova possibilidade de pesquisa no futuro aliado ao nosso objeto de estudo.

Questionamo-nos também se o fato de, como pesquisadores, termos acompanhado todas as etapas da investigação e os alunos participantes deduzirem disso, não influenciaria nas suas respostas. Os resultados analisados na fase final, como por exemplo, sobre a avaliação geral da pesquisa pelos alunos, apontam aproveitamento. Quando questionados se gostaram da aplicação da SD 100% deles afirma que sim e ao atribuírem notas de 0 a 10 às explicações recebidas, os resultados oscilavam entre 10 e 7.

Portanto, a partir dos resultados obtidos na presente investigação podemos inferir que a pesquisa realizada proporcionou uma experiência significativa, uma vez que os dados após a aplicação das sequências didáticas incitaram a reflexão e o início da mudança de concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura em língua inglesa do 3º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Professor Barjonas Lobão e da professora participante da pesquisa empírica.

Concebemos assim que o produto, fruto desta pesquisa, ainda não está acabado. Pretendemos propor novas avaliações e futuramente almejamos a sua reaplicação uma vez que pode ser um instrumento de sistematização didática ou uma ferramenta que possa contribuir para a quebra da tradicional concepção de leitura em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- AFFLERBACH, P.; PEARSON, P. D.; PARIS, S. G. **Clarifying differences between reading skills and reading strategies**. 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 7 ed. Campinas: Pontes editores, 2013.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P (org.). **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ARANHA, M. Origem da língua inglesa e gênese do seu ensino como língua estrangeira no Brasil. *In*: CAVALCANTE, Luciana Rocha; CARNEIRO, Mônica Fontenelle; SANTOS, Naiara Sales Araújo. (org.). **Ensino de línguas e discurso: reflexões e práticas**. São Luís: EDUFMA, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Avaliação de estratégias cognitivas e metacognitivas na escolarização formal. *In*: 5º CONGRESSO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE BENTO GONÇALVES. 2011, Bento Gonçalves, RS. **Anais** [...]. Bento Gonçalves, RS, 2011. Disponível em: <http://www.ibapnet.org.br/congresso2011/trabalhos/Avaliação%20de%20estratégias%20-%20Apresentação%203%20-%20Evely%20Boruchovitch.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 5 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - PCNEM Língua Estrangeira**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira/ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases**. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 out. 2017.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. 416 p.

CARDOSO, L. A. B. **Estilos de aprendizagem e estratégias cognitivas**: em busca de maior autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. 2007. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7. 1986.

CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. Ensino de leitura na educação linguística continuada de professores de português. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educare, 2006.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COUTINHO, N. **Leitura crítica – componente Língua Inglesa**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer_6_LI_Nina_Coutinho_Telma_Gimenez.pdf. Acesso em: 19 maio 2018.

DICIONÁRIO PRIBERAM. 2019. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/estrat%C3%A9gia>. Acesso em: 19 maio 2018.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. 8. ed., São Paulo: Contexto, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Introdução a educação escolar brasileira**: história, política e filosofia na educação. São Paulo, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODMAN, Y. M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. *In*: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (ed.). **Language Acquisition and Methods**. New York: Academic Press, 1979.

JANSON, T. **A história das línguas**: uma introdução. 1. ed. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

JOLY, M. C. R. A. **Escala de estratégia de leitura-formato ensino fundamental**: pesquisa em desenvolvimento. Itatiba: Universidade de São Francisco, 2004.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Â. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores da língua portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 67-80, jun. 2002.

LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA JÚNIOR, R. Ensino comunicativo da leitura e da escrita. *In*: CUNHA, Alex Garcia da. MICCOLI, Laura. (org.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LOPES, L. P. M. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do Ensino de Línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB do Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada – UNB**, Brasília, v. 1. 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 19 fev. 2018.

MENEZES, V. *et al.* **Alive high**: inglês, 3º ano: ensino médio. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, M. A. O Mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, n. 1, jul. 2004.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de Inglês**: do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de Inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

OLIVEIRA, V.; FELDMAN, A. K. T. **As estratégias de leitura na formação do leitor de LEM- Inglês**. Paraná, 2013.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies Massachussets**: Heinle e Heinle, 1990.

PILETTI, N. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PITELLI, M. L. **A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública**: relação entre crenças estratégicas de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2006.

PRIORI, M. D.; VENANCIO, R. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

SANTOS, M. C. *et al.* Leitura e criticidade no ensino de língua inglesa: relato de experiência sobre o estágio supervisionado. 2013. **Revista Eletrônica das Licenciaturas**, n. 3, v. 1. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 16 jul. 2019.

TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (org.). **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO A - PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO ALIVE HIGH

CROSSING BOUNDARIES

Knowledge across English, Portuguese, History, and Geography

You are going to read about human migration and do some activities related to this important topic. Before you start, answer these two questions.

- Has anyone in your family migrated to another country or another place in Brazil?
- Which words do you think may appear in a text about migration?

A. Human migration

1. Read two excerpts of a text which explains what human migration is and check if your predictions in the second question above were correct.

What is Human Migration?

Migration (human) is the movement of people from one place in the world to another for the purpose of taking up permanent or semipermanent residence, usually across a political boundary. An example of "semipermanent residence" would be the seasonal movements of migrant farm laborers. People can either choose to move ("voluntary migration") or be forced to move ("involuntary migration").

Migrations have occurred throughout human history, beginning with the movements of the first human groups from their origins in East Africa to their current location in the world.

Migration occurs at a variety of **scales**: **intercontinental** (between continents), **intracontinental** (between countries on a given continent), and **interregional** (within countries). One of the most significant migration patterns has been **rural to urban migration** – the movement of people from the countryside to cities in search of opportunities. [...]

Why Do People Migrate?

People move for a variety of reasons. They consider the advantages and disadvantages of staying versus moving, as well as factors such as distance, travel costs, travel time, modes of transportation, terrain, and cultural barriers. [...]

Available at <<http://www.nationalgeographic.com/xpeditions/lessons/09/g68/migrationguidestudent.pdf>>.
Accessed on April 26, 2016.

2. Read the two excerpts again and do the activities that follow in your notebook.
 - a) The title of the text presents the term *human migration*. This makes us conclude that non-humans also migrate. Can you give an example of a non-human migration?
 - b) Give examples of involuntary migration in Brazilian history.
 - c) Give examples of voluntary migration in Brazilian history.

B. Brazilian immigrants in São Paulo

1. Which sentences about **emigration** and **immigration** are true? Write the answers in your notebook.
 - a) I. Emigration occurs when a person moves from his or her country or region to relocate in another country or region.
II. Emigration occurs when a person leaves his or her country or region to relocate in another country or region.
 - b) I. Immigration occurs when a person moves into a new country or region.
II. Immigration occurs when a person comes into a new country or region.

2. Read this text about immigrants in São Paulo and do the activities related to it.

Immigrants

*When I left my place
I did not leave, I lost myself,
but I thought I had left.
Poor me, I never left.*

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

To understand the contrasts and the blend of cultures in the state of São Paulo, it is necessary to talk about migration. Here, tourists can get surprised with the strange mixture of feijão-de-corda (a dish made of beans) with pão de queijo (a bread made of cheese), together with forró (a typical rhythm from the Northeastern region) and country music. All of this together with a delicious barbecue and chimarrão (typical tea from the Southern region). In São Paulo, it is possible to find every little "piece" of Brazil, together with their different accents and cooking styles. After all, the state has become one of the most important migratory centers in the country. The region's fast development, the chance of finding a job and the dream of having a better life are characteristics of São Paulo: a huge Babel Tower.

[...]

Available at <http://saopaulo.sp.gov.br/en/conhecasp/gente-paulista_migrantes.php>. Accessed on April 26, 2016.

- a) What is the subject of the verses of the poem? Answer in your notebook.

- I The difficulty of finding the right direction.
- II The conflicts lived by a person who emigrates.
- III The impossibility of leaving one's hometown.
- IV The wish of emigrating to another place.

- b) What are the reasons for migration, according to the text?

- c) The text offers explanations in English for some typical Brazilian dishes. How would you explain the following dishes to someone who doesn't understand Portuguese?



Acarajé.



Feijoada.

- d) Why is São Paulo called a "huge Babel Tower" in the text?
- e) The text opens with an excerpt of an English version of "A ilusão do migrante," by Carlos Drummond de Andrade. Read the original version at <<http://linkte.me/lipit>> (accessed on April 26, 2016) and compare the two versions. Is the English version a faithful translation? Would you do it differently? If so, how?

Não escreva no livro.

ANEXO B - PÁGINAS DO MATERIAL SAS

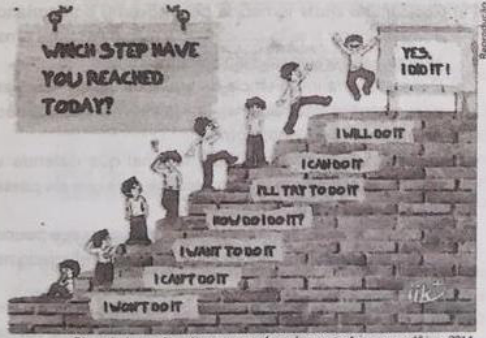
Lesson 22 A função do texto

Class activities

1.  Disponível em: <<http://www.theinformedelectorate.com>>. Acesso em: 1º jun. 2014.

De fato, as redes sociais ultrapassaram a sua função original de entreter e formar relações pessoais para se tornarem o principal instrumento de cobrança de posturas éticas do poder público e de empresas privadas, de organização de manifestações de cunho político, cultural e social, ou simplesmente de divulgação e/ou posicionamento contra determinadas práticas. A imagem anterior tem como propósito

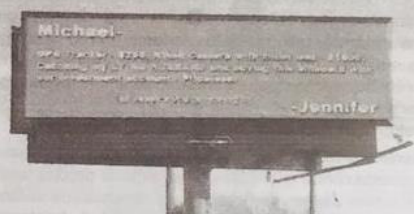
- criticar aqueles que se omitem de tentar ajudar alguém que está em perigo em virtude da violência urbana.
- mostrar o poder que as redes sociais tem para combater a epidemia de violência urbana que toma conta das cidades.
- convidar as pessoas a refletirem sobre a necessidade de deixar o apoio virtual de lado e agir de forma concreta.
- divulgar algumas iniciativas nas quais o internauta pode participar como uma forma de fazer a diferença no mundo.
- sensibilizar o leitor a aderir a campanhas institucionais que defendem as mulheres contra a violência doméstica.

2.  Disponível em: <<http://www.smartrebrander.com>>. Acesso em: 1º jun. 2014.

O sucesso está entre as mais importantes conquistas para a esmagadora maioria das pessoas. Fala-se muito em sucesso, existem palestras motivacionais voltadas exclu-

sivamente para esse assunto, além, é claro, de livros que prometem oferecer a fórmula mágica para o sucesso. Com base na imagem anterior, o produtor do texto pretende

- demonstrar que o sucesso exige, das pessoas que desejam alcançá-lo, determinação para dar o primeiro passo e persistência para seguir em frente.
- argumentar que, muitas vezes, as pessoas desistem daquilo que querem quando estão muito próximas de conseguir, por não terem persistência.
- conscientizar as pessoas para a necessidade de não dar ouvidos àqueles que insistem em dizer que elas não serão capazes de atingir suas metas.
- convencer as pessoas de que o sucesso não está no objetivo final, mas na superação de todos os obstáculos que surgem ao longo da caminhada.
- sugerir que o sucesso não está ao alcance de todos, ficando limitado àquelas pessoas que estão, de algum modo, predestinadas a vencer na vida.

3.  Figura 3.1

Billboard ou hoarding (UK) é um tipo de propaganda ao ar livre, geralmente encontrado em áreas de maior tráfego. São os conhecidos outdoors. De acordo com a imagem anterior, Jennifer

- declara publicamente o seu amor pelo seu marido, Michael, e pela filha do casal, Jessica.
- denuncia o marido pela prática constante de violência doméstica contra ela e sua família.
- ridiculariza a decisão do marido de deixá-la para ficar com sua amante, chamada Jessica.
- ameaça o marido publicamente, caso ele não coloque um fim na relação com sua amante.
- termina de forma sarcástica o seu relacionamento conjugal por causa do marido adúltero.

4.  Imagens Divulgadas

As peças publicitárias, além de servirem a um propósito comercial, tratam de temas atuais, questionando práticas e costumes da sociedade.

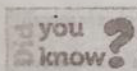
Levando em consideração as peças veiculadas pela empresa Stihl, elas têm o propósito de

- demonstrar a possibilidade de fomentar o desenvolvimento sustentável por meio da fusão entre a tecnologia e a natureza.
- incentivar o leitor a buscar o prazer em situações do cotidiano que passam despercebidas em virtude da tecnologia.
- explicar a verdadeira origem de alguns termos tecnológicos empregados com frequência no cotidiano da sociedade atual.
- denunciar a constante destruição das tradições e do meio ambiente em função do progresso tecnológico exagerado.
- criticar aqueles que acreditam que não há espaço para a convivência harmoniosa entre a natureza e a tecnologia.



A Anistia Internacional é um movimento mundial que conta com mais de três milhões de apoiadores, membros e ativistas que realizam campanhas para que os direitos humanos, reconhecidos internacionalmente, sejam respeitados e protegidos. Com base na imagem, a Anistia Internacional pretende

- denunciar os casos de abuso sexual praticados sistematicamente contra crianças por membros da própria família.
- incentivar o leitor a refletir sobre a dimensão da violência doméstica sob a perspectiva de contos de fada infantis.
- exigir que as autoridades tomem medidas concretas para evitar que casos de violência contra a mulher se repitam.
- incentivar o leitor a denunciar casos de violência contra a mulher por se tratarem de violações dos direitos humanos.
- criticar os estereótipos sobre a mulher criados pelas histórias infantis na tentativa de conter a violência doméstica.



The past tense for the English word dare is durst.

Proposed activities

1.



What is your excuse?

"Você quer passar o resto de sua vida vendendo água com açúcar ou quer ter a chance de mudar o mundo?" Essa máxima, dita por Steve Jobs, representa a filosofia de vida do homem que, de certa forma, revolucionou o mundo, criando produtos incríveis que transformaram para sempre as experiências das pessoas com a tecnologia. No que diz respeito à imagem, é correto afirmar que o texto pretende

- criticar a figura de Steve Jobs como modelo de sucesso e prosperidade para os jovens.
- synetizar as contribuições de Steve Jobs para o campo da tecnologia das comunicações.
- incitar o leitor a refletir sobre as desculpas usadas para justificar a não realização pessoal.
- promover uma discussão sobre os rótulos atribuídos a pessoas que alcançam o sucesso.
- desmistificar a personalidade de Steve Jobs como um gênio no setor das telecomunicações.

2.



Julian Paul Assange é um jornalista e ciberativista australiano. Ele é um dos nove membros do conselho consultivo do WikiLeaks, um site de denúncias e vazamento de informações, e também o principal porta-voz do website. No dia 16 de agosto de 2012, o presidente do Equador, Rafael Correa, conferiu asilo diplomático a Assange. Contudo, o Reino Unido ameaçou invadir a embaixada equatoriana em Londres. Qual a intenção do cartunista com a mensagem veiculada no cartum?

- Condenar a ajuda fornecida pelo governo equatoriano por considerar o asilo concedido a Julian Assange uma afronta à soberania do Reino Unido.
- Desmistificar a importância da figura de Julian Assange para o cenário internacional, tendo em vista que ele não passa de um criminoso comum.
- Divulgar uma campanha internacional que defende a libertação imediata de Julian Assange para que ele possa viajar livremente para o Equador.
- Criticar a omissão das autoridades australianas que pouco ou nada fazem para ajudar Julian Assange, refugiado na embaixada do Equador.
- Ridicularizar a incapacidade do governo equatoriano em proteger Julian Assange, refugiado na embaixada, contra as investidas do Reino Unido.

3.

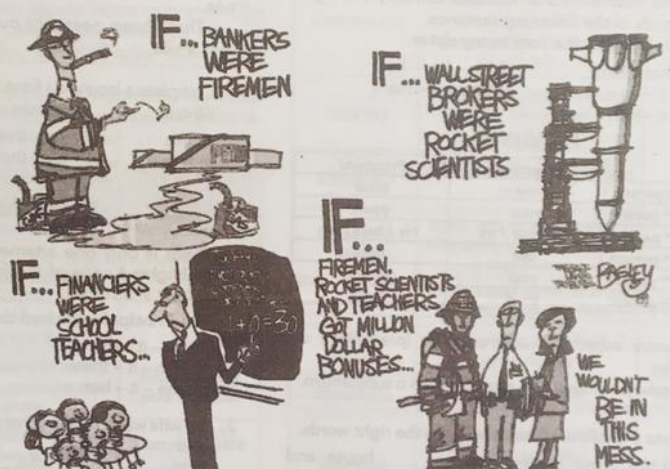


METH
Not even once.

Fundada pelo empresário Thomas M. Siebel, em 2005, a fundação Meth Project é um projeto que tenta combater a "epidemia" do vício em metanfetamina nos Estados Unidos. Uma droga tão forte e destrutiva quanto a cocaína, porém mais barata. Com base na campanha publicitária reproduzida anteriormente, é correto afirmar que a fundação tem por objetivo

- alertar para a dificuldade de se reconhecer o padrão de comportamento de um consumidor de metanfetamina.
- despertar a atenção do leitor para que ele não seja induzido a sequer experimentar a metanfetamina.
- sensibilizar o leitor a contribuir financeiramente para uma entidade que reabilita consumidores de metanfetamina.
- criticar a ineficácia das leis criadas para punir crimes praticados por consumidores de metanfetamina.
- discutir as consequências devastadoras do consumo de metanfetamina sobre a população mais idosa.

4.



Com base na imagem anterior, o cartunista pretende

- reivindicar uma melhoria urgente nas condições de trabalho dos profissionais do mercado financeiro.
- exigir a punição imediata dos profissionais ligados ao setor financeiro, responsabilizando-os pela crise atual.
- propor uma reestruturação completa do modelo adotado pelo sistema educacional vigente na sociedade.
- propiciar uma reflexão crítica a respeito dos valores que norteiam os rumos da sociedade moderna.
- criticar a precária formação acadêmica recebida por profissionais de setores essenciais da sociedade.

- After the Soviet Union beat the US into space with the launch of Sputnik I, the first satellite, in 1957, the Department of Defense created the Advanced Research Projects Agency to kick-start innovation. It named Joseph Licklider to find ways to protect the US against a space-based nuclear attack, and he believed a communications network was the key to those efforts. The first Net went live in October 1969 with the University of California, Los Angeles, talking to the Stanford Research Institute. In 1990 the National Science Foundation expanded the system connecting university networks. It reached the public in 1992.

O objetivo do texto é

- mostrar como a internet pode ser usada para promover a paz.
- descrever a corrida espacial entre a União Soviética e os Estados Unidos.
- descrever a Guerra Fria entre a União Soviética e os Estados Unidos.
- mostrar as vantagens da internet.
- descrever a origem da internet.

07/08/2018

Revisão Gramatical 1 - Pronomes

Personal Pronouns

		Subject Pronouns	Object Pronouns
Singular	1 st person	I	me
	2 nd person	you	you
	3 rd person	he / she / it	him / her / it
Plural	1 st person	we	us
	2 nd person	you	you
	3 rd person	they	them

Posição dos *subject pronouns*: antes do verbo.Posição dos *object pronouns*: após o verbo ou após uma preposição.Usos do *it*: para objeto, animal, para expressões de tempo, distância, clima; para introduzir um comentário.Usos especiais de *he/she*: para animal doméstico.Usos especiais do *she*: para um país, navio ou veículo.

1. Choose the alternative that replaces correctly the highlighted words of the following sentence.

My aunt is bringing **the tool** to **my sister**.

- a) She - her - him d) He - her - her
b) She - it - he e) She - it - them
c) She - it - her

Possessives

		Adjectives	Pronouns
Singular	1 st person	my	mine
	2 nd person	your	yours
	3 rd person	his / her / its	his / hers / its
Plural	1 st person	our	ours
	2 nd person	your	yours
	3 rd person	their	theirs

Possessive adjectives: acompanham (precedem) o substantivo.

Possessive pronouns: não acompanham o substantivo.

2. Complete the following sentence with the right words.
Mr. and Mrs. Brown invited us to _____ house, and there we met a cousin of _____.

- a) their - his c) our - her e) her - hers
b) his - his d) their - theirs

Reflexive Pronouns

		Reflexive Pronouns
Singular	1 st person	myself
	2 nd person	yourself
	3 rd person	himself / herself / itself
Plural	1 st person	ourselves
	2 nd person	yourselves
	3 rd person	themselves

Funções dos reflexive pronouns:

- Reflexiva: após o verbo ou após uma preposição;
- Enfática: após o sujeito ou após o objeto (para dar destaque);
- Idiomática: após a preposição **by** (mesmo que *alone* ou *without help*).

3. Which pronoun completes the sentence correctly?

A cow fell into a drain and hurt _____.

- a) themselves c) myself e) itself
b) himself d) herself

Reciprocal Pronouns

	Reciprocal Pronouns
two people (mutual actions)	each other
more than two people (mutual actions)	one another

Formas possessivas: *each other's* / *one another's*

4. Those two women always help _____.

- a) other each c) one other e) one another
b) each other d) other one

Demonstratives

	Near	Far
Singular	this	that
Plural	these	those

This/These: pessoa(s) ou coisa(s) (muito) próximas a nós.*That/Those*: pessoa(s) ou coisa(s) não (muito) próximas a nós.

5. Complete a lacuna da frase com o demonstrativo correto.
Who is _____ woman over there?

- a) this c) these e) it
b) those d) that

Extra Activities

1. There is only one alternative that can substitute the highlighted parts of the following sentence. Mark the correct alternative.

The Principal explained the problem to the teacher.

- a) He - it - them d) She - them - them
b) Him - it - them e) They - it - them
c) She - it - her

2. My wife was so hungry that she ate all _____ sandwich and _____ too.

- a) herself - my c) her - mine e) her - my
b) her - myself d) hers - mine

3. Mr. Dean's secretary was ill yesterday, so he had to type the letters _____.

- a) yourself c) himself e) itself
b) themselves d) herself

4. Computers and networks isolate us from _____.

- a) each other's c) one another e) herself
b) ourselves d) themselves

5. In soccer, the most popular sport in the world, players can hit the ball with their heads. However, this can cause brain damage if done too often, reports the newspaper *Jornal do Brasil*.

Na sentença, **this** refere-se a

- a) soccer.
b) players.
c) hitting the ball with their heads.
d) the most popular sport in the world.
e) ball.

Exercícios de Linguística da
língua inglesa e
interpretação textual

Lesson
3

Estudo dos falsos cognatos

Há centenas de palavras na língua inglesa que se parecem com outras da língua portuguesa. Isso se deve à influência que o idioma inglês sofreu do latim e de outras línguas neolatinas. Essas palavras são denominadas palavras *cognatas* e podem ser classificadas como *verdadeiras* ou *enganosas*.

Elas são consideradas verdadeiras caso sejam semelhantes tanto na forma quanto no significado. Contudo, se os cognatos forem parecidos na forma, mas possuírem significados diferentes, eles são denominados *cognatos enganosos*, ou, mais popularmente, *falsos cognatos*.

Os falsos cognatos não costumam ser uma armadilha para o leitor mais experiente. Porém, para o leitor em formação, se torna complicado, pois podem criar confusões e prejudicar a interpretação textual, exigindo, assim, um estudo mais aprofundado e atencioso.

A tabela a seguir apresenta alguns falsos cognatos. Observe que, ao lado de cada palavra, encontramos, além da classe gramatical e tradução, sua definição, retirada do *Dicionário Oxford*.

Leia atentamente a tabela para solucionar as questões mais adiante. Você consegue dizer com quais palavras do léxico da língua portuguesa elas se parecem?

Tabela de falsos cognatos		
Word	Definition	Translation
Actually (adv.)	As the truth or facts of a situation	Na verdade, de fato
Anthem (n.)	A solemn patriotic song officially adopted by a country as an expression of national identity	Hino
Appointment (n.)	An arrangement to meet someone at a particular time and place	Compromisso, hora marcada
Argument (n.)	An exchange of diverging or opposite views, typically a heated or angry one	Discussão, bate boca
Assume (v.)	Suppose to be the case, without proof	Presumir, pressupor
Attend (v.)	Be present at (an event, meeting, or function)	Participar, marcar presença
Balance (n.)	An even distribution of weight enabling someone or something to remain upright and steady	Equilíbrio
Beef (n.)	The flesh of a cow, bull, or ox, used as food	Carne bovina
Casualty (n.)	A person killed or injured in a war or accident	Vítima de acidente (fatal ou não)
Cigar (n.)	A cylinder of tobacco rolled in tobacco leaves for smoking	Charuto
Collar (n.)	The part around the neck of a shirt blouse, jacket or coat either upright or turned over	Gola, colarinho, coleira

College (n.)	An educational institution or establishment, in particular, one providing higher education or specialized professional or vocational training	Faculdade
Comprehensive (adj.)	Including or dealing with all or nearly all elements or aspects of something	Abrangente, amplo, completo
Costume (n.)	A set of clothes in a style typical of a particular country or historical period	Fantasia, traje típico
Customs (n.)	The official department that administers and collects the duties levied by a government on imported goods	Alfândega
Data (n.)	Facts and statistics collected together for reference or analysis	Dados
Estate (n.)	An area or amount of land or property	Bens, propriedades
Eventually (adv.)	In the end, especially after a long delay, dispute, or series of problems	Finalmente
Fabric (n.)	Cloth produced by weaving or knitting textile fibers	Tecido
Grip (v.)	Take and keep a firm hold of; grasp tightly	Agarrar firmemente
Hazard (n.)	A danger or risk	Perigo, risco
Idiom (n.)	A group of words established by usage as having a meaning not deducible from those of the individual words	Expressão idiomática
Ingenious (adj.)	(Of a person) clever, original, and inventive	Criativo
Injury (n.)	An instance of being injured	Ferimento, lesão
Journal (n.)	A newspaper or magazine that deals with a particular subject or professional activity	Publicação especializada
Large (adj.)	Of considerable or relatively great size, extent, or capacity	Grande
Lecture (n.)	An educational talk to an audience, especially one of students in a university	Palestra
Legend (n.)	A traditional story sometimes popularly regarded as historical but not authenticated	Lenda

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Library (n.)	A building or room containing collections of books, periodicals, and sometimes films and recorded music for use or borrowing by the public or the members of an institution	Biblioteca
Magazine (n.)	A periodical publication containing articles and illustrations, often on a particular subject or aimed at a particular readership	Revista
Miserable (adj.)	Wretchedly unhappy or uncomfortable	Muito infeliz
Moisture (n.)	Water or other liquid diffused in a small quantity as vapor, within a solid, or condensed on a surface	Umidade
Novel (n.)	A fictitious prose narrative of book length, typically representing character and action with some degree of realism	Romance literário
Ordinary (adj.)	With no special or distinctive features; normal	Normal, comum
Parent (n.)	A person's father or mother	Pai ou mãe
Petrol (n.)	A light fuel oil that is obtained by distilling petroleum and used in internal-combustion engines	Gasolina
Physician (n.)	A person qualified to practice medicine, especially one who specializes in diagnosis and medical treatment as distinct from surgery	Médico
Plant (n.)	A place where an industrial or manufacturing process takes place	Usina, fábrica
Policy (n.)	A course or principle of action adopted or proposed by an organization or individual	Política, diretrizes
Pork (n.)	The flesh of a pig used as food, especially when uncured	Carne suína
Prejudice (n.)	Preconceived opinion that is not based on reason or actual experience	Preconceito
Pretend (v.)	Behave so as to make it appear that something is the case when in fact it is not	Fingir
Professor (n.)	A university academic of the highest rank; the holder of a university chair	Professor universitário
Quote (n.)	A quotation from a text or speech	Citação
Realize (v.)	Become fully aware of (something) as a fact; understand clearly	Dar-se conta
Record (v.)	Set down in writing or some other permanent form for later reference	Gravar, registrar

Resume (n.)	Begin again or continue after a pause or interruption	Retomar, reiniciar
Resumé (n.)	A curriculum vitae.	Currículo.
Retire (v.)	Leave one's job and cease to work, typically on reaching the normal age for leaving service	Aposentar-se
Scholar (n.)	A person who is highly educated or has an aptitude for study	Erudito, estudioso
Sensible (adj.)	Done or chosen in accordance with wisdom or prudence; likely to be of benefit	Sensato
Silicon (n.)	The chemical element of atomic number 14, a non-metal with semiconducting properties, used in making electronic circuits. Pure silicon exists in a shiny dark grey crystalline form and as an amorphous powder.	Silício
Sort (n.)	A category of things or people with a common feature; a type	Tipo
Support (v.)	Give assistance to, especially financially	Apoiar
Syllabus (n.)	The subjects in a course of study or teaching	Conteúdo programático
Sympathies (n.)	Feelings of pity and sorrow for someone else's misfortune	Pêsames, condolências
Tenant (n.)	A person who occupies land or property rented from a landlord	Inquilino
Terrific (adj.)	Of great size, amount, or intensity; extremely good; excellent	Excelente
Ultimately (adv.)	Finally; in the end	Finalmente
Vest (n.)	An undergarment worn on the upper part of the body, typically having no sleeves	Colete

Acesse: www.portalsas.com.br/contetudodigital

Class activities

Television is not real life. In real life people actually have to leave the coffee shop and go to jobs.

Bill Gates.

O empresário Bill Gates se tornou o homem mais rico do mundo depois de transformar a Microsoft em um império que domina o mercado mundial de programas de informática. Com base na citação, a palavra **actually** equivale em sentido a

- a) nowadays.
- b) today.
- c) at once.
- d) really.
- e) presently.

ANEXO C - TESTE APLICADO SOBRE FALSOS COGNATOS

Cognates (Test)

1) Quando alguém diz que está atrasado para The college, esse alguém está atrasado para:

- a) colégio
- b) casebre
- c) colosso
- d) universidade
- e) escola

2) Se alguém disser que deseja a dessert, o que essa pessoa deseja?

- a) um deserto
- b) uma viagem
- c) uma refeição
- d) uma sobremesa
- e) novas descobertas

3) Se eu te digo "Eu quero "an avocado" qual é a sua reação?

- a) Sai correndo
- b) Diz que conhece um advogado
- c) Oferece um abacate
- d) Diz que não é invocado
- e) Oferece um sanduíche

4) O que a sentença em inglês quer dizer: "She construes her strategies completely well, they like it a lot." quer dizer em português?

- a) Ela construiu sua estratégia comple-

tamente bem. Eles gostaram bastante

b) Ela elaborou sua estratégia completamente bem, eles gostaram bastante

c) Ela explicou sua estratégia completamente bem, eles gostaram bastante

d) Ela mostrou sua estratégia completamente bem. Eles gostaram bastante

5) Quando você encontra uma porta com a placa Push, você tem que

a) puxar

b) empurrar

c) bater

d) abrir

6) A palavra exit é o mesmo que:

a) extinto b) existir c) saída d) entrada

7) A palavra Bone quer dizer:

a) bone b) boneco c) osso d) bomba

8) Bald é o mesmo que:

a) redondo b) balde c) liso d) careca

9) Para comer no caminho de uma viagem, você leva um:

a) lunch b) snack c) dinner d) breakfast

10) Retire significa:

a) retirar b) apresentar-se c) retardar d) rata

Cognates

1) Let's buy the costume for the party.

- a) costume
- b) costumes
- c) fantasia
- d) coxinha
- e) charuto

2) If you go to the vessel and you see hazard, it means

- a) conquista
- b) perigo
- c) aliqua
- d) helicóptero
- e) lenda

3) The lecture will start in minutes

- a) leitura
- b) lenda
- c) irremediável
- d) hino
- e) palestra

4) Let's go to the library.

- a) livreria
- b) Biblioteca
- c) festa
- d) feira
- e) fábrica

5) I don't like ^{retorpeo} policy. It is boring.

- a) policia
- b) policial
- c) politica
- d) porcio
- e) portai

6) Don't pretend that you are happy, if you are not.

- a) pretender
- b) fingir
- c) portencer
- d) pagar
- e) publicar

7) I would like to retire:

- a) retirar
- b) trajar
- c) aposentarse
- d) ler
- e) ajudar

8) You have to be sensible.

- a) sensível
- b) seridenty
- c) sensato
- d) honesto
- e) talentoso

9) my resumé is ready.

- a) resumo
- b) razão
- c) envelope
- d) Currículo
- e) vestuário

10) This class, 'English' class, is terrific:

- a) péssima
- b) pobre
- c) especial
- d) excelente
- e) terrível

ANEXO D - LETRA DA MÚSICA "ILEGAL"

10/08/2018 ILEGAL (TRADUÇÃO) - Supla (Impressão)

Illegal Illegal

Say what you want Diga o que você quer
 You can try to pretend Você pode tentar fingir
 In the new world No novo mundo
 We're all immigrants Somos todos imigrantes
 We're all immigrants Somos todos imigrantes
 Working on a dream Trabalhando em um sonho
 Trying to make home Tentando fazer casa
 From the outside in Do lado de fora
 Don't wanna leave that way Não quero sair desse jeito
 Don't want to get the boot Não quero pegar a bota
 Don't slam the gate to the USA Não bata o portão para os EUA

Borders and walls are born from the imagination
 Bordas e paredes nascem da imaginação
 From someone insane to defend the segregation
 De alguém insano para defender a segregação
 Borders and walls are born from the imagination
 Bordas e paredes nascem da imaginação
 From someone insane to defend the segregation
 De alguém insano para defender a segregação

Ningun ser humano
 Es ilegal
 Somos descendientes
 De algun ancestral
 Que tuvo de huir
 De su tierra natal
 Estados unidos
 No soy ilegal
 Dejen pasar
 Los sueños de quien busca
 Oportunidades en el mundo
 De las desigualdades

Ningun ser humano
 Es ilegal
 Somos descendientes
 De algun ancestral
 Que tuvo de huir
 De su tierra natal
 Estados unidos
 Sem soja ilegal
 Dejen passar
 Los sueños de quien busca
 Oportunidades no mundo
 De desdesdades

Fronteiras e muros frutos da imaginacao
 Insana de alguien que defende a segregacao
 Fronteiras e muros frutos da imaginacao
 Insana de alguien que defende a segregacao

Fronteiras e muros frutos da imaginacao
 Insana de alguien que defende a segregacao

<https://www.letras.mus.br/supla/illegal/illegal-traducao-print.html> 1/2

ANEXO E - LETRA DA MÚSICA "ÉCHAME LA CULPA"

ÉCHAME LA CULPA (FEAT. LUIS FONSI) - Demi Lovato (Imp...

<https://www.letras.mus.br/demi-lovato/echame-la-culpa/echame-la...>

Échame La Culpa (feat. Luis Fonsi)

Demi Lovato

letras★

Tengo en esta historia algo que confesar
Ya entendí muy bien que fue lo que pasó
Y aunque duela tanto, tengo que aceptar
Que tu no eres la mala, que el malo soy yo

No me conociste nunca de verdad
Ya se fué la magia que te enamoró
Y es que no quisiera estar en tu lugar
Porque tu error sólo fue conocerme

No eres tu, no eres tu, no eres tu
Soy yo (soy yo)
No te quiero hacer sufrir
Es mejor olvidar y dejarlo así (así)
Échame la culpa

No eres tu, no eres tu, no eres tu
Soy yo (soy yo)
No te quiero hacer sufrir
Es mejor olvidar y dejarlo así (así)
Échame la culpa

Ok
I don't really, really wanna fight anymore
I don't really, really wanna fake it no more
Play me like The Beatles, baby, just let it be
So come and put the blame on me, yeah

I don't really, really wanna fight anymore
I don't really, really wanna fake it no more
Play me like The Beatles, baby, just let it be
So come and put the blame on me, yeah

No eres tu, no eres tu, no eres tu
Soy yo (soy yo)
No te quiero hacer sufrir
Es mejor olvidar y dejarlo así (así)
Échame la culpa

No eres tu, no eres tu, no eres tu
Soy yo (soy yo)
No te quiero hacer sufrir
Es mejor olvidar y dejarlo así (así)
Échame la culpa

Solamente te falta un beso
Solamente te falta un beso
Ese beso que siempre te prometí
Échame la culpa

Solamente te falta un beso
Solamente te falta un beso
Ese beso que siempre te prometí
Échame la culpa

Ok
I don't really, really wanna fight anymore
I don't really, really wanna fake it no more
Play me like The Beatles, baby, just let it be
So come and put the blame on me, yeah

I don't really, really wanna fight anymore
I don't really, really wanna fake it no more
Play me like The Beatles, baby, just let it be
So come and put the blame on me, yeah

No eres tu, no eres tu, no eres tu
Soy yo (soy yo)
No te quiero hacer sufrir
Es mejor olvidar y dejarlo así (así, así, así)
Échame la culpa

No eres tu, no eres tu, no eres tu
Soy yo (soy yo)
No te quiero hacer sufrir
Es mejor olvidar y dejarlo así (así)
Échame la culpa

APÊNDICES

APÊNDICE A - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**Roteiro: Caracterização do local a ser pesquisado**

1. Nome completo da escola: _____

2. Ano da fundação: _____

3. Endereço: _____

4. Número de alunos: _____

5. Número de professores: _____

6. Direção da escola: _____

7. Coordenação: _____

8. Aspectos físicos:

a) Quantos blocos: _____

b) Número de salas em funcionamento: _____

c) Sala de professores: () sim () não

d) Sala de vídeo: () sim () não

e) Laboratórios: () ciências () informática () línguas () outros

f) Direção: () sim () não

g) Coordenação: () sim () não

h) Coordenação: () sim () não

i) Outros espaços: _____

9. Funcionamento:

a) Turnos: _____

b) Segmentos em cada segmento: _____

10. Horários de aula no turno matutino:

1º _____

2º _____

3º _____

Recreio _____

4º _____

5º _____

6º _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM A PROFª



Título da pesquisa: Leitura em língua inglesa: uma proposta metodológica de ensino à luz da Linguística Aplicada para professores do 3º ano do Ensino Médio da rede pública.



APRESENTAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL:

Você poderia se apresentar? (Nome, Idade, formação acadêmica e há quanto tempo exerce a função de professor de Inglês na escola)

1. Trace uma breve trajetória da sua vida enquanto aluna de Inglês.
2. O que te motivou a ser professora? (E de Inglês). Conte-nos sobre seu percurso profissional.
3. Você teve algum momento marcante como aluna ou professora de inglês que gostaria de compartilhar conosco?

A DISCIPLINA INGLÊS NO C.E. PROFESSOR BARJONAS LOBÃO:

4. Como você vê a relevância (ou não) da disciplina Inglês na escola em que leciona e na sociedade?
5. Qual seu ponto de vista geral sobre o desempenho e necessidade das turmas de 3º ano do Ensino Médio nas aulas de Inglês? E em específico das turmas 301 e 303?
6. Qual seu foco de trabalho e metodologia de ensino adotada nas aulas de Inglês do 3º ano?

PLANEJAMENTO DIDÁTICO E HABILIDADES EM PERSPECTIVA:

7. Você considera que oportuniza o aprendizado dos alunos das quatro habilidades linguísticas de forma homogênea ou prioriza uma (ou mais delas)? Qual? Por quê?
8. De que maneira você planeja as aulas de Inglês do 3º ano?
9. Considerando a perspectiva de leitura do ENEM, você acredita que os alunos do 3º ano do Ensino Médio do C. E. Professor Barjonas Lobão tenham ciência de estratégias para ler, compreender e interpretar textos em Inglês?
10. Na sua opinião, qual seria o maior empecilho para que os alunos consigam desenvolver a habilidade de ler em Língua Inglesa?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO: INICIAL ALUNO(A)

Data: ____ / ____ / ____



Prezado(a) aluno(a):

Respondendo este questionário você estará colaborando para o desenvolvimento de uma pesquisa científica do curso de Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão que visa identificar as dificuldades micro linguísticas enfrentadas pelos alunos ao ler textos em Inglês aliado e o uso de estratégias de leitura na perspectiva do ENEM.

Instruções:

- Responda com sinceridade cada questão (será mantida a fidelidade aos princípios de anonimato – seu nome não será identificado na divulgação dos dados);
- Marque um X na(s) alternativa (s) de múltipla escolha;
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário;
- Utilize o verso sempre que necessitar de mais espaço;
- Conforme exigido pela comunidade científica e você será informado(a) sobre dos resultados desta pesquisa após sua conclusão.

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Sexo: Feminino () Masculino () Outro () _____

Idade: _____

Estudo Inglês desde _____

FORMAÇÃO INICIAL:

a) Sobre a escola em que estudou no Ensino Fundamental (até 9º ano)

Pública () Particular()

Nome da escola: _____

Estudou Inglês nessa escola: Sim () Não ()

b) Já fez ou faz curso de idiomas fora da escola?

Sim () Não ()

Qual idioma?

Inglês () Espanhol () Francês () Libras () Outro() _____

Onde fez/faz este curso? _____

INFORMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:

1. Por que você optou pela Língua Estrangeira (Inglês) para estudar no Ensino Médio?

2. Você se considera um aluno capaz de ler e compreender textos em Inglês?

Sim () Não ()

Qual sua maior dificuldade?

3. De 0 a 10, qual a importância da leitura em Língua Inglesa na sua vida escolar?

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

4. De 0 a 10, qual o peso do Inglês na sua rotina de estudo?

0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ()

5. Você aprendeu alguma estratégia para ler textos em Inglês com os professores da sua escola? Qual (is)?

6. Marque o que você faz ao ler um texto em Inglês:

- () você se utiliza da tradução para compreendê-los.
- () você lê os textos em Inglês sem traduzi-los.
- () você tenta visualizar as imagens antes de ler o texto.
- () você busca as palavras do texto que são parecidas em Português.

7. Com que frequência você lê textos em Inglês?

- () Todos os dias.
- () Só nas aulas de Inglês.
- () Quando estudo para a prova de Inglês.
- () Nunca leio textos em Inglês

8. Você acredita que a leitura em Inglês ajuda na sua formação enquanto cidadão?

Sim () Não ()

De que maneira?

- () Traz outros conhecimentos que eu não imaginava.
- () Expõe ponto de vista de pessoas de outras nacionalidades diferentes do meu.
- () Abre as possibilidades para eu compreender e me comunicar com outras pessoas.
- () Provoca a reflexão sobre as diferentes realidades sociais.
- () Me faz ser mais tolerante com as pessoas.
- () Deixa uma inspiração para o que eu posso ser no futuro.

9. Você acha que os seus materiais didáticos (livros e recursos fornecidos pela escola) te estimulam a ler em Inglês?

Sim () Não ()

Escreva sua opinião: _____

10. Como a leitura em Inglês pode te ajudar na sua vida hoje e como você imagina que a utilizará em sua vida adulta?

APÊNDICE D - FICHA DE OBSERVAÇÃO**ROTEIRO EM SALA DE AULA****1. A rotina da aula:**

Início _____

Meio _____

Fim _____

2. Material em língua inglesa utilizado na aula

- () Livro didático
() Caderno
() Outro Qual? _____

3. Foi trabalhada alguma estratégia de leitura?

- () não
() sim

4. De que forma?

- () implicitamente
() explicitamente

5. Qual?

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO: ANÁLISE PÓS-INTERVENÇÃO ALUNO(A)



Data: ____ / ____ / ____

Prezado(a) aluno(a):

Respondendo este questionário você estará colaborando para o desenvolvimento de uma pesquisa científica do curso de **Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão** que visa identificar as dificuldades micro linguísticas enfrentadas pelos alunos ao lerem textos em Inglês aliado ao uso de estratégias de leitura na perspectiva do ENEM.

1- Você gostou de fazer atividades de Inglês com foco em leitura através de gêneros textuais?

() SIM () NÃO

2- De 0 a 10, como você avalia as explicações que você recebeu nas aulas aplicadas em sua sala?

0 () 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

3- De qual atividade de leitura em Inglês você mais gostou? Por quê?

4 - O que você conseguiu aprender com essas atividades e leituras?

5 – Assinale o(s) comentário(s) que melhor representa(m) sua opinião sobre as estratégias de leitura apresentadas em sala:

- () Não acrescentaram nada aos meus conhecimentos, pois não entendi nada.
- () Não acrescentaram nada aos meus conhecimentos, pois eu já conhecia todas.
- () Melhoraram parcialmente minha compreensão sobre a leitura em Inglês
- () Eram muito parecidas com as que a professora já fazia antes.
- () Achei interessante e pude aprender estratégias de leitura com mais clareza.
- () Achei interessante mas não pude compreender bem as estratégias de leitura explicadas.
- () Acredito que essas estratégias sejam úteis apenas para a prova do Enem.

(Depois vou esquecê-las.)

6 - Você se sente mais confiante para ler e compreender textos em Inglês?

Sim () Não ()

Por quê? _____

7 - De 0 a 10, como você avalia os gêneros textuais empregados na leitura em Inglês durante a pesquisa:

0 () 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

8- Você acha que os textos utilizados nas aulas facilitaram seu aprendizado?

Sim () Não ()

Escreva _____ sua

opinião: _____

9- Assinale o comentário que melhor representa sua opinião sobre a frequência das aulas com foco em estratégias de leitura:

() As aulas poderiam ser assim durante todo o 3º ano.

() As aulas poderiam ser assim só no segundo semestre.

() As aulas poderiam ser assim apenas um mês antes do ENEM.

() As aulas não deveriam ser assim.

() _____

10- Que sugestões/ elogios/ comentários você deixaria sobre a aulas desta pesquisa?

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM A PROF^a

Título da pesquisa: Leitura em língua inglesa: uma proposta metodológica de ensino à luz da Linguística Aplicada para professores do 3º ano do Ensino Médio da rede pública.

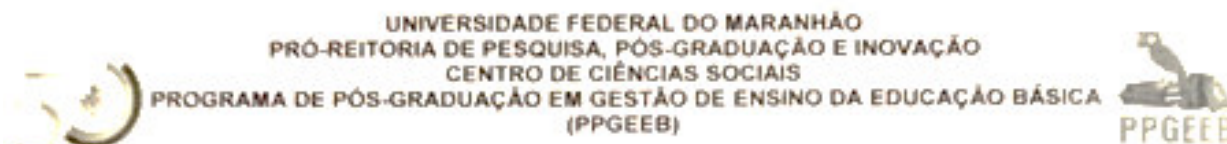
1. Fale do seu ponto de vista sobre as contribuições da experiência em participar de uma pesquisa científica:

- a) como professora e na sua prática
- b) para os alunos

2. Considerando os seguintes aspectos, avalie a pesquisa aplicada nas turmas do 3º ano do Centro de Ensino Professor Barjonas Lobão:

- a) Limitações
- b) Sugestões
- c) Qualidade do material
- d) As estratégias de leitura
- e) Os gêneros textuais

APÊNDICE G – CARTA DE AAPRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Director João Júnior

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Jamara Oliveira de Jesus, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: O processo de leitura em língua Inglesa no 3º ano do E.M. de uma escola pública de São Luís.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhora em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. Sª para quaisquer esclarecimentos

São Luís, 04 / 05 / 2018

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes
Coordenador do PPGEEB/UFMA

João Batista Carneiro Junior
Gestor-Adjunto
Mat. 1165646
CE Profª Bayrona Lima

APÊNDICE H – CARTA DE APRESENTAÇÃO



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE ENSINO PROFESSOR BARJONAS LOBÃO – PÓLO V

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos o (a) aluno(a) Lamara Oliveira de Aguiar
matriculado(a) no Curso de Mestrado PPGEED, INSTITUIÇÃO UFMA sob matrícula de
número _____ para que o(a) mesmo(a) possa desenvolver neste espaço escolar as suas atividades
referentes ao ~~Estágio~~ Corricular Obrigatório, com carga horária de _____ horas,
turno _____ no período de 03/05/2018 a 03/09/2018. Sem mais para o momento

Atenciosamente.


João Batista Carvalho Junior
Gestor Adjunto
Mat. 1105640
CE Prof. Barjonas Lobão

São Luis, 04 de maio de 2018

A DIREÇÃO

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**PPGEEB**Eu, **xxxxxxxxxx**, Professora de Inglês do Centro

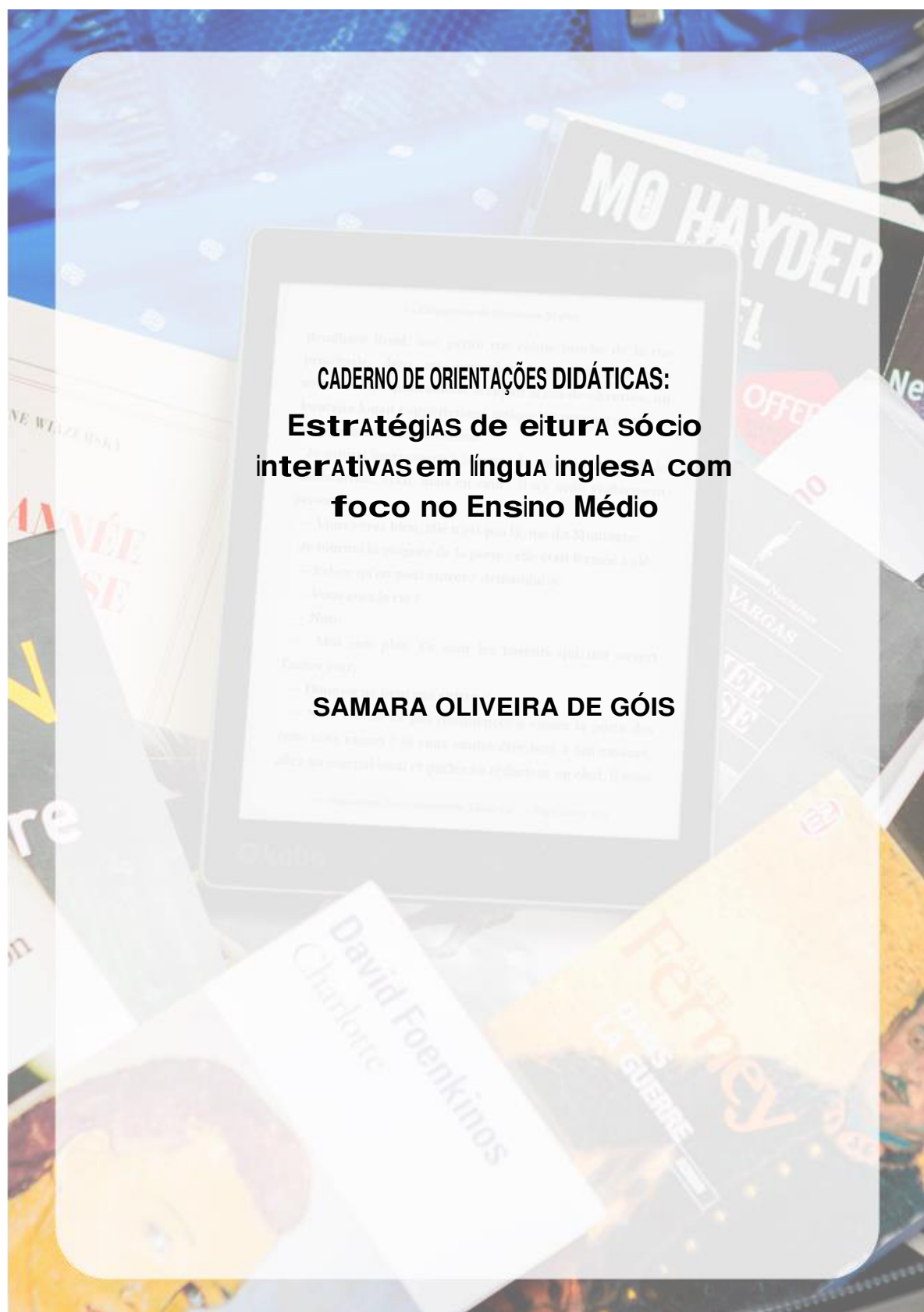
Integrado Professor Barjonas Lobão, pertencente à Rede Estadual de Ensino do Maranhão, concordo em conceder entrevista à discente **Samara Oliveira de Góis**, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, para a pesquisa de Dissertação, intitulada: **Leitura em Língua Inglesa: uma proposta metodológica de ensino à luz da Linguística Aplicada**.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, 08/ 05/2018

Assinatura do entrevistado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES
DIDÁTICAS:**

Estratégias de leitura sócio interativas em
língua inglesa com foco no Ensino Médio

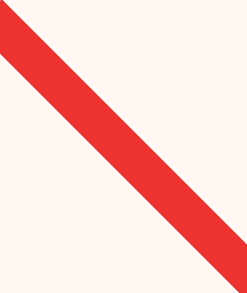
SAMARA OLIVEIRA DE GÓIS

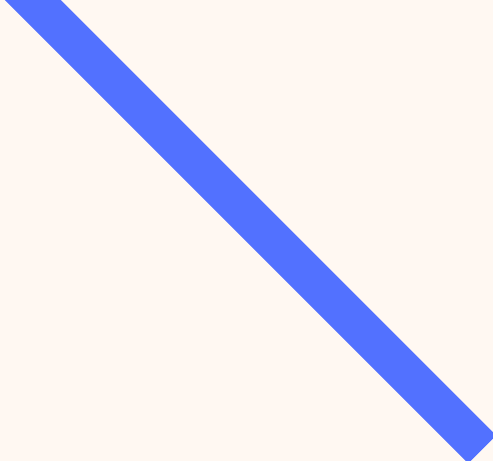
São Luis
2019



SUMÁRIO

Apresentação.....	3
Estrutura da Obra.....	4
Percursos e Escolhas.....	5
Sequência Didática 1.....	8
Sequência Didática 2.....	12
Sequência Didática 3.....	18
Sequência Didática 4.....	21
Sequência Didática 5.....	26
Sequência Didática 6.....	29
Conclusão.....	36
Referências.....	37





APRESENTAÇÃO

Este produto é resultado de uma pesquisa do tipo pesquisa-ação desenvolvida como trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), intitulada “Leitura sócio interativa em língua inglesa: Uma proposta metodológica de ensino à luz da Linguística Aplicada”, orientada pela prof^a. Dr^a. Marize Barros Rocha Aranha.

Nossas experiências ministrando aulas de Língua Inglesa em escolas das redes pública e particular em São Luís –MA há mais de dez anos, nos fez pensar que a prática de sala de aula sempre pode ser melhorada quando nos apropriamos teoricamente dos conhecimentos e refletimos sobre nossas ações e escolhas pedagógicas.

Nesse sentido, pautamos a fundamentação teórica deste trabalho na Linguística Aplicada e a concepção de leitura como um modelo sócio-interacional, no qual o professor é um mediador e a aprendizagem evidencia as necessidades reais dos alunos.

Neste modelo, o professor precisa fornecer suporte, oportunizar o aprendizado em pares, em grupos e com ele mesmo, bem como incentivar sua autonomia gradativamente. Acreditamos que apenas com o ensino e a prática consciente das estratégias de leitura, os alunos conseguirão, de fato, tornar a leitura uma habilidade e obter melhores resultados em exames como o Enem.

Apresentamos, portanto, este “Caderno de orientações didáticas – Estratégias de leitura sócio interativa com foco no Ensino Médio” com o objetivo de orientar professores de línguas, especificamente a inglesa, e outros profissionais da educação que estão em busca de um novo olhar sobre o ensino da habilidade de leitura em língua estrangeira



ESTRUTURA DA OBRA

A habilidade de ler textos em uma língua estrangeira é uma tarefa desafiadora para a maioria dos brasileiros. Pensando nesta realidade e na árdua tarefa que tem o professor de Inglês, elaboramos este “Caderno de Orientações Didáticas” que contempla uma gama de possibilidades estratégicas para auxiliá-lo a oferecer um repertório metodológico variado aos seus alunos.

Além disso, descrevemos a aplicação de seis sequências didáticas em turmas de 3º ano do Ensino Médio, levando em conta a perspectiva de leitura baseada em gêneros textuais, com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Cada sequência didática apresenta orientações organizadas em pré-atividade, durante a atividade e pós-atividade, conforme Brown (2007).

É importante ressaltar que não excluimos as demais habilidades linguísticas – falar, ouvir e escrever. Contudo, sabemos que em função do “gargalo” que o ENEM pode ser na vida desses jovens, faz com que eles priorizem estar preparados para este teste. Nesta perspectiva, optar pelo foco em leitura neste momento nos parece sensato.

Logo, nossa intenção não é oferecer um “método milagreiro” que sane todas as deficiências da Educação Básica, como dizia Maria Antonieta Alba Celani, mas oferecer novas possibilidades didáticas ao professores, em especial àqueles do Ensino Médio.

Esperamos ainda que este caderno contribua com uma prática pedagógica reflexiva que aproxime a teoria da realidade de sala de aula, tornando-a mais significativa e motivadora tanto para alunos quanto para professores de Inglês.

PERCURSO E ESCOLHAS...

Para materialização desta pesquisa, traçamos inicialmente um percurso teórico, a partir das seguintes etapas: revisão bibliográfica sobre o histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e as concepções de leitura mutáveis ao longo do tempo, na perspectiva da Linguística Aplicada.

Na parte empírica, adotamos como instrumento de coleta de dados: a aplicação de um questionário diagnóstico com os alunos de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Luís, acompanhando o fluxo de aulas através de observações-participante por três meses e realizamos uma entrevista com a professora das turmas.

Baseado no que apontavam os dados da pesquisa aliado ao nosso objeto de estudo, que são as estratégias de leitura em língua inglesa, elaboramos 6 sequências didáticas que foram aplicadas durante os meses de outubro e novembro de 2018. Objetivaram que os alunos pudessem especificamente:

- Utilizar estratégias de leitura de maneira consciente para que os alunos se tornem leitores mais autônomos;
- Oportunizar o contato com gêneros textuais variados em língua inglesa;
- Compreender que o significado do texto não está nele mesmo, mas na interação com seus conhecimentos prévios;
- Praticar as estratégias apresentadas em sala e monitorar seu aprendizado.

Para isso, escolhemos trabalhar com textos completamente autênticos conforme Brown (2007) sugere, pois acreditamos que seja possível ensinar a partir do real, mantendo a ideia original. Portanto, optamos por gêneros textuais variados e esta seleção levou em conta a perspectiva da avaliação do ENEM, no qual os alunos estavam se preparando e realizaram a opção pela língua estrangeira Inglês. Conforme a tabela percebemos a frequência de 11 deles:

Análise de gêneros textuais dos últimos ENEM

	2014	2015	2016	2017
BLOG	X			
REPORTAGEM	X	X	X	X
CANÇÃO	X		X	
POEMA	X	X		
TIRINHA EM QUADRINHO		X		
CARTA		X		X
AVISO		X		
CARTAZ PUBLICITÁRIO			X	
NOTÍCIA			X	
REVISÃO CINEMATOGRAFICA				X
GUIA DE VIAGEM				X

Além disso, tomamos como referência o fato comprovado por nossas observações de campo que a professora das turmas já utilizava em sua metodologia textos com esta abordagem. Em consonância com nosso objetivo maior da pesquisa de Mestrado profissional que demanda a aplicação prática resultando em um produto, definimos as estratégias como ferramenta de compreensão interativa de leitura.

Destarte, apresentamos os gêneros textuais e as estratégias aplicadas, configurando de que forma as sequências didáticas estão organizadas neste caderno.

Organização das sequências didáticas

	Estratégia de leitura	Gênero textual
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	Inferenciação	Reportagem
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	Skimming	Conto Canção Dissertação Notícia
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3	Scanning	Blog
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4	Contextualização	Tiras em quadrinhos
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5	Reconhecimento de classes de palavras	Poema
SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6	Antecipação	Artigo de opinião

Ao final da aplicação da sequência didática, reavaliamos aplicando novo questionário com os alunos no intuito de verificar se havíamos contribuído de alguma maneira, promovendo mudança da concepção do seu papel enquanto leitor ou segurança ao colocar estratégias de leitura em Inglês em prática.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Disciplina: Língua estrangeira (Inglês) – 3º ano Ensino Médio

Conteúdo: Estratégias de Leitura

Estratégias a serem trabalhadas: Realizar inferências e predizer sobre um texto.

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade

- ☐ Conectar seu conhecimento prévio ao texto para dar palpites sobre o tema que vai ler;
- ☐ Realizar inferências a partir do texto;
- ☐ Fundamentar suas inferências a partir de evidências do próprio texto;

Duração das atividades

- ☐ 45 minutos.

Estratégias e recursos da aula

- ☐ Dois textos curtos (gênero escolhido: reportagem);
- ☐ Frases para sorteio no final da aula;
- ☐ Quadro e seus acessórios.

Orientações didáticas

- ☐ Antes de iniciar a aula, o professor apresenta o objetivo da atividade de leitura e as micro-habilidades a serem trabalhadas. Pode sondar sobre a maneira em que os alunos conseguem realizá-las ou se não as realizam.
- ☐ PRÉ-ATIVIDADE: Apresenta então os títulos dos dois textos a serem discutidos em lados opostos da lousa.
- ☐ Neste ponto, fará perguntas a respeito do que os alunos esperam encontrar nos textos de acordo com a compreensão sobre os títulos e anota as possíveis respostas no quadro, ativando os conhecimentos prévios e leituras dos alunos.
- ☐ É importante que os alunos sintam-se confiantes para expor suas ideias baseado em suas experiências como leitor, vivências de mundo e os títulos que estão sendo colocados em pauta. Não há, portanto, certo ou errado.

Orientações didáticas (Cont.)

□ O professor entregará os textos e pedirá aos alunos que, em duplas façam a leitura, iniciando pelo título e as primeiras discussões com o grupo no início da aula, imagens e em seguida o corpo do texto.

□ O professor retoma as ideias anotadas inicialmente no quadro e pede aos alunos que comparem com as informações que encontraram no texto.

□ Em duplas, os alunos farão esta análise marcando no próprio texto o que foi considerado parecidos. Quanto mais leituras, experiências e contato com eles tiverem, maiores serão as chances de seus conhecimentos prévios terem conexão com um texto proposto.

□ DURANTE A ATIVIDADE: Depois dessa exploração, o professor deverá questionar de que maneira o texto os surpreendeu. O professor explica que algumas informações podem ser encontradas explicitamente no texto (como por exemplo, uma data, um nome etc) e outras, precisam ter mais atenção pois estão entrelinhas até que se chegue a uma possível conclusão.

Uma boa estratégia é fazer perguntas sobre o texto como uma forma de conversa entre o que ele já sabe e as frases que encontra compondo o texto. Neste momento, o professor pode realizar questionamentos para que percebam as pistas do gênero textual lido:

1. Onde e quando foi publicado este texto?
2. Quem é o escritor?
3. Quem é o leitor alvo?
4. Que gênero textual seria este?
5. Por que será que se escreveu sobre este tópico?

O professor deve fazer um resgate dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o tópico de cada texto e iniciar os questionamentos de inferência da atividade a partir dos textos propostos na atividade.

Orientações didáticas
(Cont.)

Sugerimos que seja proposta uma reflexão sobre o que pode estar implícito em algumas frases previamente sublinhadas nas reportagens:

a) Glenys rediscovered her love for body art after her husband Walter - who was not a fan - died. (Será que ela era feliz enquanto estava casada?)

b) (...) but he paid for them to be removed. (Será que seu marido a proibia de fazer tatuagens?)

c) Red pandas are extremely popular online, they even share their nickname with an internet browser – Firefox. (O navegador da internet tem esse nome porque é popular na internet ou ele é popular na internet porque tem esse nome?)

d) The location conspicuously missing from these videos is the forests from Nepal to China where the animals live in the wild. (Será que pessoas invadem a floresta do Nepal só para fazer vídeos e alimentar o desejo das outras de assisti-los?)

- Por fim, o professor solicitará que os alunos justifiquem suas respostas apontando as linhas ou entrelinhas (inferências) dos textos.
- PÓS-ATIVIDADE: O professor explica que inferir é, portanto, chegar a alguma conclusão de maneira lógica, baseado nas pistas fornecidas pelo texto.
- Ele então apresenta algumas orações sobre situações do dia a dia em que podemos fazer inferências. Pede que um aluno sorteie uma frase e em discussão com seu colega em dupla, explique o que pensaram que vai acontecer:

a) A man arrives at the home of a woman with red roses and a diamond ring.

b) You neighbor, married about a year ago, is shopping for diapers and baby formula.

c) A car stops at a gas station in the middle of the night and a woman rushes in asking to use the telephone.

A friend of yours suddenly begins buying everything in sight – fancy food, expensive clothes, a big-screen tv, a dishwasher and a new sport car.

Avaliação

- Os alunos serão avaliados de acordo com a participação em sala de aula. É importante o professor observar e verificar se eles estão fazendo as relações adequadamente, de modo que construam sentido com o texto.
- Durante a leitura das respostas das duplas, o professor poderá avaliar se ainda existe dúvida sobre como inferir ideias do texto.

Textos utilizados na atividade:

'It's my body and I'll do what I want'

A 77-year-old tattoo addict is attempting to cover herself in ink.

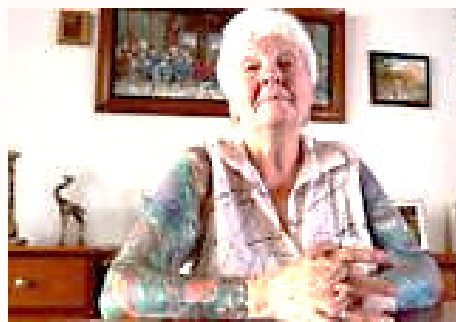
Glenys "The Menace" Coope, from Derby, rediscovered her love for body art after her husband Walter - who was not a fan - died.

She had tattoos on her face, neck and hands in her 20s but he paid for them to be removed.

Since Walter died from lung cancer in 2014, Glenys has gone under the needle several times and her artwork even includes a tribute to her late husband on her chest.

Reporting by Alex Howick. 08 Oct 2018

<https://www.bbc.com/news/av/uk-england-derbyshire-45759190/never-tattoo-late-says-body-art-fan-glenys-77> (Adaptado) Acesso em: 05 out. 2018



Are your internet habits harming wildlife?

By Ella Davies. 09 Sept 2018.

It's been a long day so why not sit back, relax and browse the internet for cute creatures.

It's a familiar impulse for animal lovers, but is our appreciation of the adorable helping or harming wildlife?

Red pandas are extremely popular online, though there are fewer than 2,500 left in the wild. © Bbossom/Getty

Red pandas are extremely popular online, they even share their nickname with an internet browser – Firefox. Search for the animals there and you'll rapidly disappear into a rabbit hole of images and videos of the fluffy creatures cavorting in the snow, overreacting to stones and generally being cute (though mostly in captivity). The location conspicuously missing from these videos is the forests from Nepal to China where the animals live in the wild. Following a 50 per cent decline in their populations over the last three generations, they are considered an endangered species according to the International Union for the Conservation of Nature (IUCN) with possibly fewer than 2,500 left in the wild.



<https://www.bbcearth.com/blog/?article=are-your-internet-habits-harming-wildlife> (Adaptado) Acesso em: 05 out. 2018

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AULA 2

Disciplina: Língua estrangeira (Inglês) – 3º ano EM

Conteúdo: Estratégias de Leitura

Estratégia a ser trabalhada: Skimming

Orientações Metodológicas

- | | |
|--|--|
| O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade | <ul style="list-style-type: none">• Utilizar o skimming de maneira consciente;• Compreender a ideia geral de um texto;• Atribuir títulos para alguns textos utilizando a estratégia de skimming. |
| Duração das atividades | <ul style="list-style-type: none">• 45 minutos |
| Estratégias e recursos da aula | <ul style="list-style-type: none">• 5 textos curtos (gêneros escolhidos: canção, conto, dissertativo e artigo) |
| Orientações didáticas | <ul style="list-style-type: none">• Antes de apresentar os textos, a professora pergunta aos alunos como eles respondem à questão de textos em Inglês, sondando que estratégias utilizam e como o fazem.• PRÉ-ATIVIDADE: A professora questiona sobre o uso de textos na Internet: Vocês acham que com a Internet e redes sociais, as notícias tornaram-se mais acessíveis para as pessoas lerem? Ao escutar as respostas dos alunos, esclarece que atualmente temos mais acesso às informações porém nem sempre as leituras são profundas. Algumas vezes, as pessoas passam rapidamente por textos (curtos ou longos) captam a ideia principal mas não se atermem aos detalhes. O lado positivo é que conseguem tratar de tudo um pouco. Esta estratégia também pode ser aplicada a textos acadêmicos e outros gêneros textuais. Chamamos de skimming – ou seja, retirar a nata, a essência.• DURANTE A ATIVIDADE: Na explicação sobre como pôr em prática esta estratégia, a professora explica os três passos desta estratégia: |

1. Projete sua atenção para as pistas do texto: título, imagens e outras informações em destaque para compreender o tipo ou gênero do texto;
2. Utilize a leitura do tópico frasal (a primeira frase) de cada parágrafo para compreender a ideia central ou nuclear;
3. Passe os olhos linearmente sobre todo o texto, sem se prender ao significado de palavras desconhecidas mas sim, em reter as informações gerais do texto;

A professora pergunta quando os alunos imaginam que esta estratégia funcione: quando se tem pouco tempo? Quando se busca a ideia central do texto? Quando se buscam detalhes? No ENEM? Faça com que reflitam a respeito.

- O primeiro texto é apresentado (Edgar Allan Poe) e é solicitado que apliquem a estratégia de skimming. A professora questiona o que conseguiram depreender do texto: Que informações são relevantes? Se pudessem dar um título a ele qual seria?
- É importante dizer que uma outra forma de se realizar o skimming pode ser focando em palavras-chaves (mais importantes, com conteúdo) ou palavras transparentes (similares ao Português).
- Em seguida, a professora organizará a turma em quatro grupos. Disponibilizará quatro textos impressos em folhas avulsas e estipulará cinco minutos para leitura em grupo e aplicando o skimming na busca da ideia geral do texto compartilhada entre ele.
- Em seguida, criarão um título para cada texto a ser escrito logo abaixo.
- PÓS-ATIVIDADE: Ao final de cada atividade, haverá uma lista de possíveis títulos que eles escolheram a partir da leitura rápida. Deve ser feito um rodízio dos textos e ao final, as respostas verificadas junto ao grupo

Avaliação

Os alunos serão avaliados de acordo com a participação nos grupos. É importante o professor observar e verificar se eles estão realizando os passos da estratégia abordada adequadamente

Textos utilizados na atividade:

When I was a child, I had a natural goodness of soul which led me to love animals — all kinds of animals, but especially those animals we call pets, animals which have learned to live with men and share their homes with them. There is something in the love of these animals which speaks directly to the heart of the man who has learned from experience how uncertain and changeable is the love of other men.

I I was quite young when I married. You will understand the joy I felt to find that my wife shared with me my love for animals. Quickly she got for us several pets of the most likeable kind. We had birds, some goldfish, a fine dog, and a cat.

The cat was a beautiful animal, of unusually large size, and entirely black. I named the cat Pluto, and it was the pet I liked best. I alone fed it, and it followed me all around the house. It was even with difficulty that I stopped it from following me through the streets.

Edgar Allan Poe.

TEXTO 1

Ebony and Ivory live together in perfect harmony
Side by side on my piano keyboard, oh Lord, why don't we?
We all know that people are the same wherever we go
There is good and bad in everyone,
We learn to live, we learn to give
Each other what we need to survive together alive.
Paul McCartney

Baseado(a) na leitura realizada utilizando a estratégia de skimming e seu entendimento sobre o texto, escreva um possível título que reflita sua ideia geral:

TEXTO 2

In the beginning of the nineteenth century, the American educational system was desperately in need of reform. Private schools existed but only for the very rich, and there were very few public schools because of the strong sentiment that children who would grow up to be laborers should not “waste” their time on education but should instead prepare themselves for their life’s work. It was in the face of this public sentiment that educational reformers set about their task. Horace Mann, probably the most famous of the reformers, felt that there was no excuse in a republic for any citizen to be uneducated. As Superintendent of Education in the state of Massachusetts from 1837 to 1848, he initiated various changes, which were soon matched in other school districts round the country. He extended the school year from five to six months and improved the quality of teachers by instituting teacher education and raising teacher salaries. Although these changes did not bring about a sudden improvement in the educational system, they at least increased public awareness as to the need for a further strengthening of the system.

TOEFL practice text two. p.62. 2011

A partir da leitura realizada utilizando a estratégia de skimming e seu entendimento sobre o texto, escreva um possível título que reflita sua ideia geral:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

TEXTO 4

As the sun rises
She opens up her hazel beautiful eyes and begins
Her baby cries
She picks him up and tells him beautiful lies
again
She come from the favela-la
Hills of Santa Teresa
Underneath the Redeemer
And the sun in the sky
She come from the the favela-la
Ask me e aí beleza
Underneath the Redeemer
Where the hills come alive
She works the favela night.
Alok & Ina Wroldsen

Baseado(a) na leitura realizada utilizando a estratégia de skimming e seu entendimento sobre o texto, escreva um possível título que reflita sua ideia geral:

17

TEXTO 4

As the sun rises
She opens up her hazel beautiful eyes and begins
Her baby cries
She picks him up and tells him beautiful lies
again
She come from the favela-la
Hills of Santa Teresa
Underneath the Redeemer
And the sun in the sky
She come from the the favela-la
Ask me e aí beleza
Underneath the Redeemer
Where the hills come alive
She works the favela night.
Alok & Ina Wroldsen

Baseado(a) na leitura realizada utilizando a estratégia de skimming e seu entendimento sobre o texto, escreva um possível título que reflita sua ideia geral:

17

TEXTO 4

As the sun rises
She opens up her hazel beautiful eyes and begins
Her baby cries
She picks him up and tells him beautiful lies
again
She come from the favela-la
Hills of Santa Teresa
Underneath the Redeemer
And the sun in the sky
She come from the the favela-la
Ask me e aí beleza
Underneath the Redeemer
Where the hills come alive
She works the favela night.
Alok & Ina Wroldsen

Baseado(a) na leitura realizada utilizando a estratégia de skimming e seu entendimento sobre o texto, escreva um possível título que reflita sua ideia geral:

17

TEXTO 4

As the sun rises
She opens up her hazel beautiful eyes and begins
Her baby cries
She picks him up and tells him beautiful lies
again
She come from the favela-la
Hills of Santa Teresa
Underneath the Redeemer
And the sun in the sky
She come from the the favela-la
Ask me e aí beleza
Underneath the Redeemer
Where the hills come alive
She works the favela night.
Alok & Ina Wroldsen

Baseado(a) na leitura realizada utilizando a estratégia de skimming e seu entendimento sobre o texto, escreva um possível título que reflita sua ideia geral:

17

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – AULA 3

Disciplina: Língua estrangeira (Inglês) – 3º ano EM

Conteúdo: Estratégias de Leitura

Estratégia a ser trabalhada: Scanning

Orientações Metodológicas:

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade

- Utilizar o scanning de maneira consciente;
- Localizar informações específicas em um texto;
- Destacar palavras-chave no texto

Duração das atividades • 45 minutos

Estratégias e recursos da aula

- Texto impresso (gênero escolhido: blog);
- Quadro e seus acessórios.

Orientações didáticas

- **PRÉ-ATIVIDADE:** A professora inicia escrevendo a palavra “NO” três vezes no quadro da sala e pede que os alunos observem as palavras seguintes. Então, completa em cada uma das primeiras sequências: NO ARMS, NO LEGS, NO -----.
- Solicita então que os alunos imaginem como seria uma vida nestas condições e utilizando a estratégia do brainstorm, pede que eles completem com a primeira palavra que vier em suas mentes.
- **DURANTE A ATIVIDADE:** Entrega então a atividade de texto impressa e alunos podem verificar o título comparando com sua própria resposta. Todos compartilham suas ideias.
- Logo na sequência, a professora pede que foquem a atenção para a maneira que a informação está organizada na página, para que assim, percebam o gênero textual: se há imagens, caixas, diagrams, itens em destaque, a disposição do texto, etc. Estes itens devem ser pontuados e discutidos interativamente com todo o grupo. O gênero apresentado é um blog.
- Na explicação sobre a estratégia a ser utilizada, a professora elicit o termo scanning – quando o objetivo é localizar informações específicas e pontuais, sem necessariamente ler todo o texto.

Orientações didáticas

- Para isso, eles devem:
 - 1. Ter claro qual o objetivo da leitura: que informações específicas estão buscando;
 - 2. Observar como o texto está organizado para imaginar em que parte dele deve focar;
 - 3. Direcione os olhos vertical e diagonalmente ao procurar as informações;
 - 4. Estabeleça palavras-chave que possam ajudá-lo a encontrar o que precisa.
- No quadro, são apresentados alguns questionamentos que servirão de guia na leitura, ou seja, as informações podem ser encontradas a partir do texto. Os alunos são organizados em trios e podem debater sobre as perguntas, procurando maneiras de respondê-las:
 - A) What does Nick Vujicic do for living?
 - B) What does he do in his free time?
 - C) Where is he from?
 - D) What remarkable event happened in his life when he was 10?
 - E) How does he see life nowadays?
 - F) What did he do to help people?
- Um representante de cada trio pode comentar a resposta de cada questão, evidenciando qual foi a palavra-chave escolhida e onde encontraram uma solução.
- PÓS-ATIVIDADE: A professora retoma e questiona quando os alunos imaginam que esta estratégia funcione: quando se tem pouco tempo? Quando se busca a ideia central do texto? Quando se buscam detalhes? No ENEM? Faça com que reflitam a respeito e quando vale a pena utilizar.

Avaliação

- Os alunos serão avaliados de acordo com a participação nos grupos. É importante o professor observar e verificar se eles estão realizando os passos da estratégia abordada adequadamente

Learn English With Stories

Improve Your Listening and Speaking
 Train Your Ears to Understand Fast English
 Learn English Grammar and Vocabulary

[CLICK HERE TO LEARN HOW...](#)

SLOW

0:00 / 3:30

Download

NORMAL

0:00 / 2:30

Download

FAST

0:00 / 2:00

Download

Vocabulary

NO ARMS, NO LEGS, NO WORRIES

How to use this lesson to improve your English speaking

f 639  639 

Thirty-six-year-old **Nick Vujicic** has **hit a home run** in the game of life. He's happily married with four beautiful children. He's a motivational speaker who travels the world, an international bestselling author, and an award-winning actor. He even finds time to paint, swim, skydive, surf, and play golf. Nick was also born with no arms and no legs.

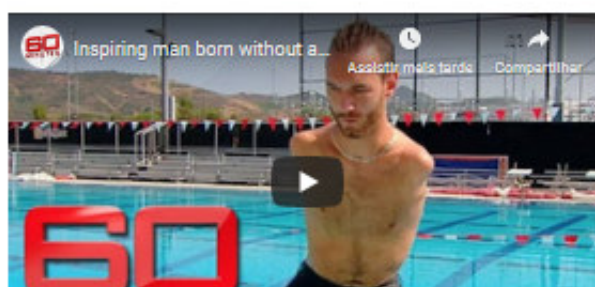
The son of Serbian immigrants to Australia, Nick was born with a rare disorder that only seven people in the world have. He has two small, deformed feet, one of which he calls his 'chicken drumstick' for the way it looks. The toes on that foot were surgically separated, allowing him to use them as fingers to grab things.

Needless to say, life growing up in Melbourne was no **walk in the park** for Nick. Not only were the physical challenges enormous, but he also struggled mentally and emotionally. As Nick explains, "When I was eight years old, I sort of summed up my life and thought, I'm never going to get married. I'm not going to have a job. I'm not going to have a life of purpose." Bullied at school, he once tried to commit suicide at the age of 10.

But at some point, **Nick realized** that **feeling sorry for himself** wasn't the solution. "When you concentrate on the things you wish you had or the things you wish you didn't have, you forget what you do have. When that **clicked**, it was like a light bulb just flashed in my brain. I was like, hey, now I see life as an opportunity." Once he realized how grateful he was for what he had, nothing could stop Nick from achieving his dreams.

Nick no longer sees himself as a disabled person. Disability is something stopping you from being able to do something. And in Nick's life, it seems that there is hardly anything he hasn't been able to do. One of his greatest achievements is the non-profit organization he founded, called **Life Without Limbs**. Through it, he campaigns against bullying by giving motivational talks on stage. Over the years, he's inspired millions of people in over **57 countries** to find happiness by realizing how fortunate they are.

It's been a **rocky road**, but Nick now lives a life more joyful and more fulfilling than most non-disabled people. As Nick says, "No arms, no legs, no worries, mate!"



Fonte: <https://deepenglish.com/2018/03/no-arms-no-legs-no-worries/> Acesso em: 15 out. 2018

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4

Disciplina: Língua estrangeira (Inglês) – 3º ano Ensino Médio

Conteúdo: Estratégias de Leitura

Estratégias a serem trabalhadas: Contextualização.

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade

- Compreender o significado de uma palavra ou conceito desconhecido dentro de um contexto;
- Usar pistas do próprio texto para contextualizar uma ideia ou palavra;
- Realizar uma leitura colaborativa com os colegas de grupo para identificar a intenção de um texto

Duração das atividades

- 45 minutos.

Estratégias e recursos da aula

- Texto impresso (gênero escolhido: tirinha em quadrinho)

Orientações didáticas

PRÉ-ATIVIDADE: A professora inicia questionando o que fazer quando não se conhece alguma palavra apresentada em um texto em Inglês;

Os alunos então compartilham suas experiências e a professora anota no quadro seus depoimentos, fazendo listagem de alguns procedimentos citados por eles.

É interesse explicar que o desconhecimento de uma palavra ou expressão pode acontecer, porém não pode se tornar uma barreira na compreensão global do texto.

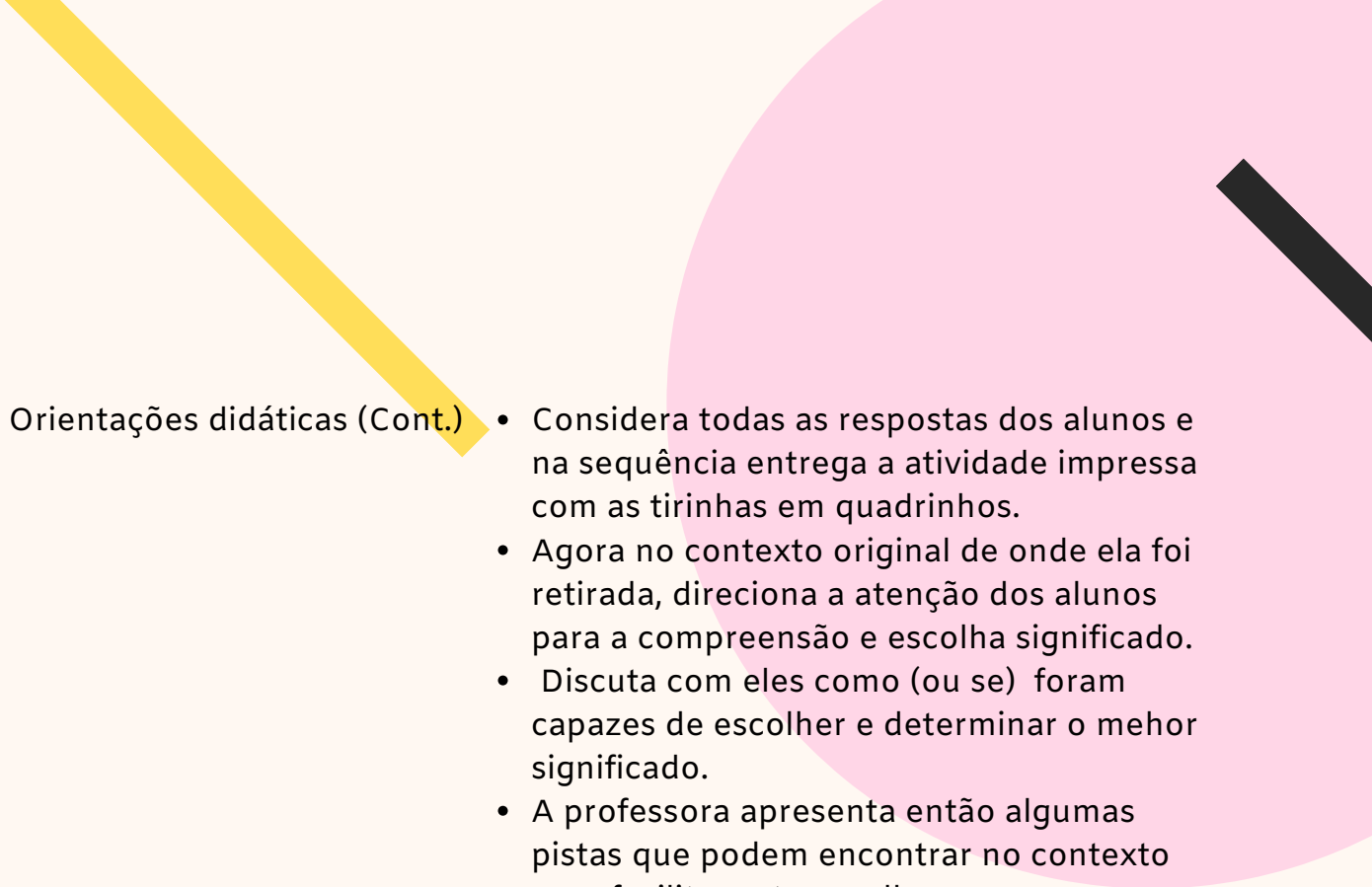
DURANTE A ATIVIDADE: A professora apresenta então algumas estratégias que os alunos podem fazer uso dependendo do contexto.

No primeiro momento, escreve a palavra BRIGHT no quadro e indaga os alunos sobre possíveis significados para ela.





Orientações didáticas (Cont.)

- Considera todas as respostas dos alunos e na sequência entrega a atividade impressa com as tirinhas em quadrinhos.
 - Agora no contexto original de onde ela foi retirada, direciona a atenção dos alunos para a compreensão e escolha significado.
 - Discuta com eles como (ou se) foram capazes de escolher e determinar o melhor significado.
 - A professora apresenta então algumas pistas que podem encontrar no contexto para facilitar esta escolha:
- 

Tipo de pista	Descrição	Evidência
Definição	A palavra desconhecida é definida na própria frase, ou na frase anterior ou posterior.	- “is”, “which means”; - o uso de frases ou adjetivos entre vírgulas.
Exemplo	A palavra desconhecida é ilustrada por um ou mais exemplos.	- “for example”. “including” ou “such as”; - figuras ou diagramas.
Descrição	As características da palavra desconhecida são descritas na frase.	- adjetivos ou locuções adverbiais;- advérbios; - palavras que remetem a sentimentos ou sentidos.
Ilustração	A palavra desconhecida é mostrada em diagrama, imagem ou mapa.	- figuras; - gráficos; - tabelas.
Clarificação	O significado da palavra desconhecida é dito de outra forma, outra linguagem, resumido ou parafraseado.	- “in other words”, “simply”, “clearly”
Nota em parênteses	O significado da palavra desconhecida é fornecido entre parênteses logo após a mesma.	- (...)
Comparação	O significado da palavra desconhecida é fornecido fazendo uma comparação ou contraste com outra palavra, frase ou conceito.	- “such as”, “like”, “compared to”, “unlike” ou “similar to”;- sinônimos e antônimos;- quadros comparativos.
Elaboração	Outras informações sobre a palavra desconhecida são fornecidas nas frases ou parágrafos seguintes.	- “in addition”, “another”, ou “consequently”.
Design e marcas tipográficas	As características do design do texto chamam atenção para algumas palavras, conceitos e suas definições.	- palavras em negrito, itálico, sublinhadas

Orientações didáticas (Cont.)

- A apresentação sistemática dessas pistas é essencial para que os alunos consigam perceber as evidências no texto, não só nomeando-as, mas fazendo uso prático durante sua leitura. É uma forma de “conversar” com o texto e construir sentido.
- Na primeira, tirinha do Garfield, a professora modela como devem aplicar a estratégia e pede que encontrem evidências como “is” no primeiro quadro, configurando-se, portanto, como uma definição. Há comparação e ainda uma descrição com os termos “glowing”, “luminescence” e “lamp”, presentes nos demais quadros da tirinha levando a contextualização da ideia.
- A turma é organizada em trios pela professora de maneira que haja, pelo menos um aluno com mais experiência com a língua. Eles irão realizar a atividade colaborativamente para a compreensão geral do texto e identificação da intenção do autor naquela tirinha (por exemplo: ironia, humor, crítica social, alerta).
- Os alunos trabalham em trios, um dando suporte ao outro e tomando como referência a tabela de pistas e evidências apresentada. Passado o tempo estipulado para discussão, a professora retoma as ideias e verifica se os alunos conseguiram aplicar a estratégia da contextualização a partir dos relatos deles e da compreensão da mensagem do autor nas tirinhas “The wise monkeys of fake news” e da Mafalda dialogicamente.
- PÓS-ATIVIDADE: A professora solicita que um dos membros de cada trio possa recontar o entendimento sobre o conteúdo e a mensagem de cada tirinha para os outros grupos, ou seja, haverá o compartilhamento de ideias entre os próprios discentes.

Avaliação

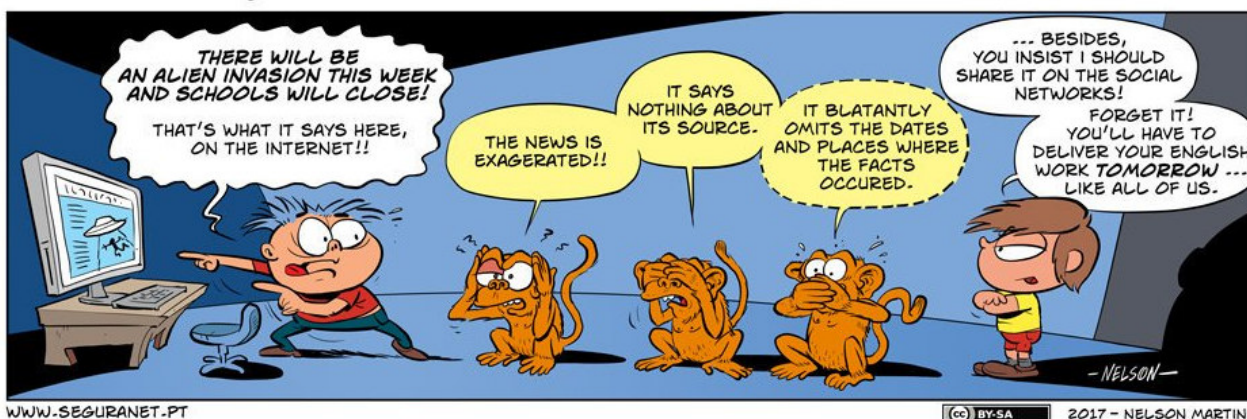
- Os alunos serão avaliados de acordo com a participação nos grupos. É importante o professor observar e verificar se eles estão realizando os passos da estratégia abordada adequadamente

Textos utilizados na atividade:

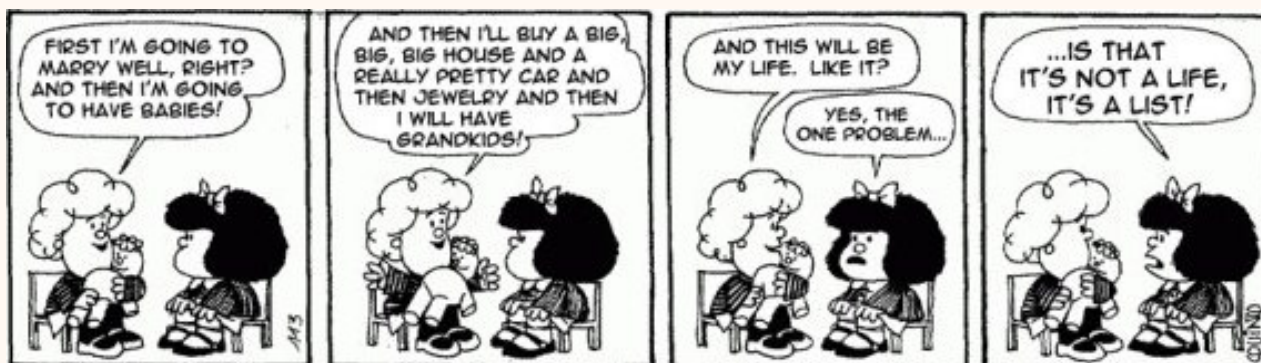


Fonte: <https://garfield.com/comic/2016/10/10> Acesso em: 05 out. 2018

The wise monkeys of fake news



Fonte: <https://twitter.com/SeguraNet> Acesso em: 05 out. 2018



Fonte: <https://www.peruforless.com/blog/cultural-vibes-mafalda-the-comic-strip-character-from-argentina/> Acesso em: 05 out. 2018

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5

Disciplina: Língua estrangeira (Inglês) – 3º ano Ensino Médio

Conteúdo: Estratégias de Leitura

Estratégias a serem trabalhadas: Reconhecimento de classes de palavras

Orientações Metodológicas

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade

- Organizar coletivamente um texto;
- Distiguir as classes de algumas palavras em seu contexto;
- Analisar alguns vocábulos de um texto para melhor compreender sua ideia.

Duração das atividades

- 45 minutos.

Estratégias e recursos da aula

- Texto impresso (gêneros escolhidos: poema);
- Cartões com trechos previamente organizados do poema “Grandmother Grace” dentro de uma caixa.
- Fita gomada

Orientações didáticas

- PRÉ-ATIVIDADE: A professora inicia a aula apresentando uma estratégia de pré-leitura chamada “Tea party”. Indaga se eles já foram ou ouviram falar de uma comemoração como esta.
- A professora explica que em uma “tea party”, os alunos terão a oportunidade de sair dos seus lugares para conversar com os colegas, ouvi-los e compartilhar sua parte do texto.
- Portanto, cada aluno retira um cartão dentro da caixa e dentro do prazo estabelecido pela professora, de em média 10 minutos, irão pensar junto com os colegas sobre o possível tema.
- Eles podem comparar seus trechos, contrastar as informações, analisar juntos, enfim, utilizar os recursos que julgarem úteis.

DURANTE A ATIVIDADE: A professora estimula que os alunos comecem a falar sobre o que acharam da estratégia, se aprenderam algo novo e qual seria, na opinião deles, o gênero textual e o tema.

Os alunos recebem a instrução que o poema será organizado em sua sequência. Ela questiona por onde devem iniciar – na expectativa que algum aluno, traga o texto e coletivamente vão mostrando suas conexões e “montando” o texto no quadro.

Ao final do processo, os alunos verificam se faz sentido e fazem a leitura final do texto.

A professora chama atenção para algumas expressões que estão em negrito e pede que os alunos reflitam sobre o significado e as classes das palavras construído a partir do texto, como por exemplo a palavra “sink” em dois diferentes contextos:

A) that face sprayed and powdered at the upstairs sink.

B) the idea of a kiss at that time made my young stomach sink.

Alguns questionamentos são levantados e a partir do que eles haviam discutido no primeiro momento da aula, podem deduzir que são construções diferentes com a mesma palavra (substantivo e verbo).

Outras análises também podem ser solicitadas, como nas palavras “upstairs” e “flowery”. Aqui os prefixos e sufixos são agregados aos radicais de palavras que possivelmente os alunos conhecem (-up e -y). É uma oportunidade de refletir em que medida eles foram modificados.

PÓS-ATIVIDADE: A professora solicita que os alunos identifiquem outros sufixos em algumas palavras do poema e analisam junto a um colega em pares.

Avaliação

- Os alunos serão avaliados de acordo com a participação nos grupos. É importante o professor observar e verificar se eles estão realizando os passos da estratégia abordada adequadamente

Textos utilizados na atividade

Grandmother Grace
Ronald Wallace

I didn't give her a goodbye kiss
as I went off in the bus for the last time,
away from her House in Williamsburg, Iowa,
away from her empty house with Jesus
on all of the walls, with clawfoot tub and sink,
with the angular rooms that trapped my summers.

I remember going there every summer—
every day beginning with that lavender kiss,
that face sprayed and powdered at the upstairs sink
then mornings of fragile teacups and old times,
afternoons of spit-moistened hankies and Jesus,
keeping me clean in Williamsburg, Iowa.

Cast off, abandoned, in Williamsburg, Iowa,
I sat in that angular house with summer
dragging me onward, hearing how Jesus
loved Judas despite his last kiss,
how he turned his other cheek time after time,
how God wouldn't let the good person sink.
Months later, at Christmas, my heart would sink
when that flowery letter from Williamsburg, Iowa
arrived, insistent, always on time,
stiff and perfumed as summer.

She always sealed it with a kiss,
a taped-over dime, and the words of Jesus.
I could have done without the words of Jesus;
the dime was there to make the message sink
in, I thought; and the violet kiss,
quavering and frail, all the way from Williamsburg, Iowa,
sealed some agreement we had for the next summer
as certain and relentless as time.

I didn't know this would be the last time.
If I had, I might have even prayed to Jesus
to let me see her once again next summer.

But how could I know she would sink,
her feet fat boats of cancer, in Williamsburg, Iowa,
alone, forsaken, without my last kiss?

I was ten, Jesus, and the idea of a kiss
at that time made my young stomach sink.
her feet fat boats of cancer, in Williamsburg, Iowa,
alone, forsaken, without my last kiss?

I was ten, Jesus, and the idea of a kiss
at that time made my young stomach sink.

Fonte: <https://compendium.vuduc.org/poem70.html> Acesso em: 20 out. 2018

O que o aluno poderá ser capaz de fazer com esta atividade

- Familiarizar-se com um assunto antes de realizar uma leitura;
- Conectar suas experiências pessoais com o assunto de um texto;
- Monitorar seu aprendizado durante a leitura de um artigo.

Duração das atividades

- 45 minutos

Orientações didáticas

- Texto impresso (gênero escolhido: artigo de opinião);
- Cópias do anticipation guide
- PRÉ-ATIVIDADE: A professora inicia apresentando o “anticipation guide” como uma ferramenta de pré-visualização do tema do qual a leitura tratar. Ela irá ajuda-los a compreender alguns conceitos e ativar seus conhecimentos de mundo sobre o assunto.
- Os alunos recebem o guia e seguem as orientações propostas. Eles irão marcar na primeira coluna, se concordam ou discordam de cada frase da lista na seção “before reading” em uma leitura silenciosa e individual no primeiro momento. É importante mencionar que fiquem tranquilos, tendo em vista que não é um teste, mas uma oportunidade de explorar sua opinião.

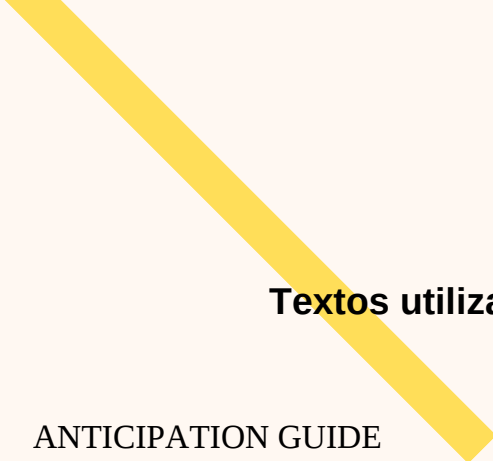


Orientações didáticas

- DURANTE A ATIVIDADE: A professora incentiva os alunos a expressarem suas ideias em uma discussão coletiva. Pode-se iniciar fazendo uma contagem numérica dos alunos que concordam ou discordam sobre determinada frase apresentada no “anticipating guide”. Então, oportunizará alguns que discordam a manifestar sua opinião e em seguida, os que concordam, explicando as razões e fatos que o levam a pensar daquela maneira.
- Uma vez que a discussão das frases já foi feita, os alunos conseguem perceber a ideia central do tema e possíveis questões que serão discutidas nele.
- Ela solicita então que os alunos mantenham o guia próximo a atividade impressa com o artigo de opinião que receberão, para que à medida que leiam, localizem a página de cada informação tratada.
- PÓS-ATIVIDADE: Ao final da leitura, a professora solicita que os alunos retomem as frases do “anticipation guide” e tomem notas sobre as descobertas que fizeram. Assim, podendo confirmar seu ponto de vista sobre o assunto ou relatar algo novo que descobriram e o fizeram mudar de opinião.
- Deste modo, na seção “after reading” fazem uma nova marcação, se concordam ou discordam sobre as frases, monitorando seu próprio aprendizado.

Avaliação

- Os alunos serão avaliados de acordo com a participação nos grupos. É importante o professor observar e verificar se eles estão realizando os passos da estratégia abordada adequadamente



Textos utilizados na atividade:

ANTICIPATION GUIDE

1. Circle “agree” or “disagree” beside each statement below before you read your textbook.
2. Following our class discussion of these statements, you will read an article, noting page numbers that relate to each statement.
3. When you have finished reading, consider the statements again based on any new information you may have read. Circle “agree” or “disagree” beside each statement and check to see whether your opinion has changed based on new evidence.

Before reading	Statements	Page	After reading
Agree/ Disagree	There aren't any issues about transgender person's access to public bathrooms.	1	Agree/ Disagree
Agree/ Disagree	Sex is what it is to be biologically born male or female.	1	Agree/ Disagree
Agree/ Disagree	Gender is psychologically male or female.	1	Agree/ Disagree
Agree/ Disagree	There aren't non-discrimination laws protecting gender identity in public spaces.	2	Agree/ Disagree
Agree/ Disagree	There aren't any plausible arguments against transgender public accommodations.	2	Agree/ Disagree
Agree/ Disagree	In conclusion, American transgender people don't have the right to be protected by the law.	2	Agree/ Disagree



Paul Heroux, Contributor

Transgender Rights and Public Bathrooms

10/12/2015 05:05 pm ET Updated Oct 12, 2016

Fear is often used to push public policy. Sometimes it is warranted, sometimes it is not. In the case of a transgender person's access to public bathrooms, I do not think there is reason for alarm.

The Declaration of Independence states: "We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness." Accordingly, the Fourteenth Amendment to the U.S. Constitution has an "Equal Protection Clause" to it.

A More Perfect Union.

For this reason, because of who we are as a nation, in our society, strides in civil rights are made all of the time. From women's right to vote, to school bussing, to a woman's right to choose, and recently marriage equality, each of these steps we have made we have made because our understanding of civil rights has been advanced in our society.

One of the reasons that we progress as a society towards a more perfect union where all the men and women are treated equally is that we come to understand more about who we are. Researchers examine controversial topics to find out what fact is and what fiction is. Politicians then often use these milestones in research to better inform our understanding in order to advance social policy and improve civil rights. One such example is with transgender persons.

Sex is what it is to be biologically born male or female, whereas gender is psychologically male or female. Gender identity is "a person's gender-related identity, appearance or behavior...sincerely held as part of a person's core identity; provided, however, that gender-related identity shall not be asserted for any improper purpose." It follows that if gender is part of someone's core identity it is a protected right. If someone identifies as a male, then it is his right to use a male bathroom. If someone identifies as a female, then it is her right to use a female bathroom.

Rebuttals to Arguments Against Transgender Public Accommodations.

Privacy — There is the argument that non-transgender persons have the right to privacy and safety while in the bathroom. That is true, they do and that has not changed in the 17 states, Washington D.C., and more than 200 cities and towns have passed non-discrimination laws protecting gender identity in public spaces. A transgender person who uses the opposite sex bathroom in favor of using a bathroom consistent with his or her gender identity is using the bathroom for all of the same reasons as someone who is not transgender. No one's privacy or security is being infringed on. One person, regardless of sex is occupying a space for a specific purpose. No law is being broken.



Non-Transgender Persons' Comfort — Under the transgender public accommodations laws, there is also the argument that a non-transgender person feels uncomfortable with identity? I know of one nine-year-old transgender girl living in my community named Ryan. This was a point that Ryan's mother made to me; she would like to see her nine- accommodations such as bathrooms is to prosecute the people who abuse the law but not interfere with the rights of law abiding citizens.

Child Safety — There is an argument that states "what if someone does seek to abuse that right, posing an outright danger to the public? All of these conflicts are magnified tenfold whenever children are involved."

First it is important to remember that someone who is abusing protections afforded under transgender public accommodation is a criminal. Second, the argument about child predators targeting transgender children tacitly fear mongers and ignores the manner in which pedophiles operate. A pedophile exploits a trusted relationship with a child the pedophile knows. They do not typically prey on children they meet in public spaces.

year-old daughter be able to use the bathroom that she is comfortable using.

Public Safety — Under the transgender public accommodations laws, there is also the argument that a sex predator could dress up as a female to gain access to a female bathroom to prey on victims. First, they can already do this with or without this law. Second, that is a violation of the law, and not what the transgender public accommodation law is permitting. Third, we should not deny someone a right because others may abuse that right. Gun rights opponents claim that people who abuse guns should not be the reason to take away the right to bear arms. Supporters of welfare programs claim that people who abuse welfare should not be reason to take welfare away from law abiding users of welfare. What we need to do with people who abuse guns, welfare, or public accommodations such as bathrooms is to prosecute the people who abuse the law but not interfere with the rights of law abiding citizens.

Child Safety — There is an argument that states "what if someone does seek to abuse that right, posing an outright danger to the public? All of these conflicts are magnified tenfold whenever children are involved."

First it is important to remember that someone who is abusing protections afforded under transgender public accommodation is a criminal. Second, the argument about child predators targeting transgender children tacitly fear mongers and ignores the manner in which pedophiles operate. A pedophile exploits a trusted relationship with a child the pedophile knows. They do not typically prey on children they meet in public spaces.

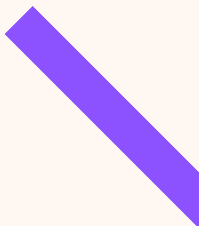


Discrimination Lawsuits — There is the argument that the transgender public accommodation law would “allow for cross-gender bathroom usage and expensive ‘discrimination’ claims.” That is if someone violates the law. Again, we should not deny one group of people rights because others may abuse the law. We don’t do it with guns, welfare, voting, or any other area of public policy. We prosecute people who abuse the law. We don’t deny someone civil rights because someone else may abuse the law.

Conclusion

It is important that all people feel equally protected under the law. Transgender persons should experience these protections, and non-transgender persons should not be victimized by anyone. No one should experience fear: fear of being victimized or denied rights because of a fear of what might happen if a third party violates the law. We don’t deny one group of people a right because others may abuse the law that affords another group a right. It is for this reason that transgender public accommodations should be the law everywhere across America. Paul Heroux is a State Representative from Massachusetts. He can be contacted at paulheroux.mpa@gmail.com.

Fonte: https://www.huffpost.com/entry/transgendered-rights-pub_b_8282114?guccounter=1 Acesso em: 30 out. 2018.



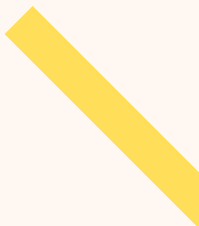


CONCLUSÃO

Nossa proposta com a elaboração deste Caderno de Orientações Didáticas é relatar uma experiência vivida em uma escola pública de São Luís e incentivar professores de Inglês a buscarem diversos gêneros textuais, aliados às estratégias de leitura numa perspectiva sócio-interacional, no planejamento de suas próprias aulas.

Partimos sempre da prerrogativa de que os alunos e suas necessidades de aprendizagem devem ser questão central nas escolhas didáticas do professor de Inglês. Para tanto, devemos conhecê-los bem, ativar seus conhecimentos prévios sobre a língua na e formar novos esquemas aliado aos textos.

Quanto mais expostos à gêneros textuais variados e cientes das estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, nossos alunos terão mais chances de utilizar a leitura em língua inglesa como ferramenta efetiva de comunicação. É importante ressaltar o quão proveitoso pode ser a interação entre pares, grupos e professores neste processo de compartilhamento de informações e construção do conhecimento.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - PCNEM. Língua Estrangeira.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.

_____. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** 2017. Acesso em: 05 de junho de 2018.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>

BROWN. H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** White Plains, NY: Longman, 2001.

CELANI, M. A. A. **Não há uma receita no ensino da língua inglesa.** Revista Nova Escola. n. 222. maio. 2009.

DAVIES, Ella. **Are your internet habits harming wildlife?** 09 Sept 2018. <<https://www.bbcearth.com/blog/?article=are-your-internet-habits-harming-wildlife>> (Adaptado) Acesso em: 05 out. 2018

DEEP ENGLISH. <<https://deepenglish.com/2018/03/no-arms-no-legs-no-worries/>> Acesso em 15 de out. de 2018

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

HEROUX, Paul. **Transgender rights and public bathrooms.** Dec. 10, 2015. Disponível em:
<https://www.huffpost.com/entry/transgendered-rights-pub_b_8282114?guccounter=1> Acesso em 30 de out. de 2018.

HOWICK, Alex. It's my **body** and I'll do what I want. 08 Oct 2018
Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/av/uk-england-derbyshire-45759190/never-tattoo-late-says-body-art-fan-glenys-77>> (Adaptado) Acesso em: 05 out. 2018

JEAN, Davis. **Garfield**. Fonte:
<https://garfield.com/comic/2016/10/10> Acesso em: 05 out. 2018

MAFALDA. Fonte: <https://www.peruforless.com/blog/cultural-vibes-mafalda-the-comic-strip-character-from-argentina/> Acesso em: 05 out. 2018

MARTINS, Nelson. Fonte: <https://twitter.com/SeguraNet> Acesso em: 05 out. 2018

MCCARTNEY, Paul. **Ebony and ivory**. Disponível em:
<<https://www.letras.mus.br/paul-mccartney/78368/traducao.html>> Acesso em 26 out. 2018.

POE, Edgar Allan. **The Black Cat**. Graham's Magazine: April 1843.

SPOTLIGHT: understanding fake news. Disponível em:
<<https://internethealthreport.org/2018/spotlight-understanding-fake-news/>> Acesso em 10 de out. de 2018.

THINK LITERACY: cross-curricular approaches grade 7-12.
Disponível em:
<<http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/thinkliteracy/files/Reading.pdf>> Acesso em 05 de out. de 2018.

WALLACE, Ronald. **Grandmother Grace**. Disponível em:
<<https://compendium.vuduc.org/poem70.html>> Acesso em: 20 out. 2018

WROLDSEN, Ina. **ALOK. Favela**. Disponível em:
<<https://www.letras.mus.br/alok/favela-feat-ina-wroldsen/>> Acesso em 10 de out. de 2018.

SAMARA OLIVEIRA DE GÓIS

CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS:

Estratégias de leitura
sócio interativas com
foco no Ensino Médio

kobo

David Foenkinos
Charlotte

ALICE
FERNET
DANS
LA GUERRE
ROMAN

MO HAYDER

OFFER
POUR L'Â
DE 2 PR

Nocturnes
VARGAS

ÉE
SE

NE WIAZEMSKY

ANNÉE
SE

re

on