

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Patrícia dos Santos Araújo Matias

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: Cadernos do
Aluno (3ªSérie) e do Professor do Estado de São Paulo**

Taubaté – SP

2014

Patrícia dos Santos Araújo Matias

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: Cadernos do
Aluno (3ªSérie) e do Professor do Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Taubaté - SP

2014

Patrícia dos Santos Araújo Matias

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: Cadernos do Aluno
(3ªSérie) e do Professor do Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Dedico esta pesquisa aos meus mestres pela dedicação e conhecimento, aos meus pais, aos companheiros de profissão e também ao meu esposo, Ivo, pela maneira compreensiva e atenciosa em que me ajudou nos momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, por me acolher como sua aluna orientanda, acreditado na minha pessoa para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao CENP e à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa de estudos que possibilita esta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNITAU, pelos conhecimentos que enriqueceram a minha formação e possibilitaram o desenvolvimento deste estudo.

Aos colegas de turma, pela amizade, carinho, dedicação nos momentos difíceis e alegres que vivenciamos.

Aos meus pais, Benedito e Eurídice, por terem me amparado nos momentos difíceis para concluir meus estudos.

Ao meu marido, Ivo Matias da Silva Filho, pela atenção, compreensão, dedicação e carinho durante este período dos meus estudos.

E, por fim, agradeço a Deus, em quem sempre confio as minhas dificuldades e alegrias nas orações diárias.

“A leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos e ela exige motivação, objetivos claros e estratégias”.

(Isabel Solé)

MATIAS, Patrícia dos Santos Araújo, **Leitura em língua inglesa no ensino médio: cadernos do aluno (3ª série) e do professor do estado de São Paulo**. 2014. 88f. Dissertação. Mestrado em Lingüística Aplicada – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté.

RESUMO

O tema desta pesquisa é a leitura em língua inglesa, especificamente a proposta de leitura do Currículo do Estado de São Paulo e as atividades do Caderno do Aluno, fornecido pela Secretaria do Estado de Educação. O objetivo geral é analisar a proposta de trabalho com leitura em inglês (língua estrangeira) do material didático distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Especificamente, os objetivos da pesquisa são: 1) fazer um levantamento das habilidades de leitura em língua estrangeira a serem desenvolvidas nos alunos do Ensino Médio, de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo e identificar os pressupostos teóricos a partir dos quais essa proposta se constrói; 2) analisar as atividades de leitura em inglês propostas nos Cadernos do Aluno da 3ª Série do Ensino Médio e as orientações do Caderno do Professor; e 3) verificar se esse material didático corresponde às prescrições do Currículo. Esta pesquisa se justifica pela necessidade e importância de o professor de inglês da rede pública estadual conhecer profundamente o Currículo que orienta o ensino de língua estrangeira no Estado de São Paulo. Isso exige identificar os principais fundamentos teóricos desse Currículo e considerar com mais critérios o material didático recebido para o trabalho em sala de aula. A partir disso, o professor também pode propor atividades complementares que atendam às orientações do Currículo do Estado de São Paulo, bem como as necessidades e especificidades dos alunos. Esta é uma pesquisa qualitativo-interpretativista – as atividades de leitura em inglês propostas nos Cadernos do Aluno da 3ª Série do Ensino Médio e as orientações aos professores são analisadas com base nos pressupostos teóricos da concepção sociocognitiva de leitura, na teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, no conceito de habilidades de leitura e em abordagens sobre práticas de leitura em língua estrangeira. Com o resultado da análise dos dados, observou-se que o Currículo pressupõe um trabalho com habilidades de leitura a partir de temas, por meio de textos de gêneros discursivos diversos. Alguns gêneros discursivos propostos, no entanto, parecem muito estranhos à temática. No que diz respeito às atividades do Caderno do Aluno nem todas as habilidades de leitura exigidas pelo Currículo são ali desenvolvidas. Essas poderiam ser bem mais exploradas, desde a leitura rápida até a leitura detalhada. As atividades de leitura dos textos ficam pela metade. As recomendações dadas no Caderno do Professor enfocam aspectos teóricos importantes, mas são muito longas e numa organização textual pouco prática para o professor acompanhá-las na dinâmica das aulas. Conclui-se que o Currículo segue uma orientação teórica atual e adequada, mas as atividades propostas no Caderno do Aluno e as orientações para os professores podem e precisam melhorar.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura em Língua Inglesa. Ensino Médio. Cadernos do Aluno e do Professor. Currículo do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

The theme of this research is the reading in English language, specifically the proposed reading of the Curriculum of the State of São Paulo and the activities of the Student's Notebook, provided by the State Department of Education. This research has as a main objective to analyze the proposed work with reading in English (foreign language) in the course material distributed by the Department of Education of the State of São Paulo. Specifically, the research objectives are: 1) to survey the reading skills in a foreign language to be developed in high school students, according to the curriculum of the State of São Paulo and identify the theoretical assumptions from which this proposal builds; 2) to analyze reading activities in English proposed in Section 3 of the Student Grade High School and the orientations to the teachers; and 3) whether such courseware meets the requirements of the curriculum. This research is justified by the need and importance of the teacher's English public schools deeply knows the curriculum that guides the teaching of foreign languages in the state of São Paulo. This also requires the identification of the main theoretical foundations of curriculum and enables more criteria courseware received for work in the classroom (Student's Notebooks). From this, the teacher can also propose additional activities that meet the guidelines of the Curriculum of the State of São Paulo, as well as the needs and characteristics of students. From the methodological point of view, this is a qualitative, interpretive research - reading activities in English proposed in Section Student 3rd Series of High School and the orientations to the teachers are analyzed based on the theoretical principles of socio-cognitive conception of reading, in Bakhtin's theory of speech genres, the concept of reading skills and approaches to practice reading in a foreign language. With the result of data analysis, it was observed that the curriculum assumes a work with reading skills from themes through discursive texts of different genres. Some proposed speech genres, however, seem very strange to the theme. With regard to the activities of the Student's Notebooks not all reading skills required by the curriculum are developed there. These could well be explored further, since the quick reading to the detailed reading. The activities of reading the texts are by half. The recommendations given in Teacher's Notebook focus on important theoretical aspects, but are too long and a little practice textual organization for the teacher to accompany them in class dynamics. It is concluded that the curriculum follows a current and appropriate theoretical orientation, but the proposals in the Student's Notebooks activities and guidance for teachers can and must improve.

KEYWORDS: Reading in English Language. High School. Student and Teacher's notebooks. Curriculum of the State of São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 Concepções de leitura.....	14
1.2 Aspectos gerais da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos	19
1.3 Ensino de leitura em língua estrangeira.....	22
1.3.1 O desenvolvimento de habilidades de leitura de acordo com Brown (2001)....	22
1.3.2 Desenvolvendo habilidades de leitura de acordo com Grellet (2003).....	27
1.3.3 Desenvolvendo a habilidade de leitura, de acordo com Paiva (2007).....	30
1.3.4 Aquisição de leitura em língua inglesa de acordo com Santos e Tomitch (2009)	33
1.3.5 Ensino das habilidades de leitura de acordo com Donnini, Platero e Weigel (2013)	36
1.4 Síntese das propostas sobre ensino de leitura em língua estrangeira.....	39
CAPÍTULO 2: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DE ACORDO COM O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO	
2.1 A concepção de ensino proposta pelo Currículo do Estado de São Paulo para a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias.....	42
2.2 O conceito de habilidades de acordo com o documento.....	44
2.3 O Ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Currículo do Estado de São Paulo e a organização dos conteúdos básicos.....	45
2.4 Conteúdos e habilidades de leitura em língua inglesa para a 3ª Série do Ensino Médio.....	48
CAPÍTULO 3: ATIVIDADES DE LEITURA EM INGLÊS PROPOSTAS NOS CADERNOS DO ALUNO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
3.1 Apresentação do capítulo.....	55
3.2 Situação de Aprendizagem sobre Trabalho Voluntário.....	56
3.3 Situação de Aprendizagem sobre Trabalho Voluntário como experiência pessoal.....	70
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	85

INTRODUÇÃO

A aplicação das atividades de ensino e aprendizagem de leitura de gêneros discursivos diversos, em aulas de língua inglesa do Ensino Médio da escola estadual paulista, é preconizada pelo Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SÃO PAULO, 2010). Esse documento traz a proposição de um currículo centrado na interação e tem como foco a promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas. No que diz respeito à leitura em língua estrangeira, o Currículo do Estado de São Paulo propõe o trabalho com textos mais desafiadores, que possibilitem “[...] oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita mais complexas.” (SÃO PAULO, 2010, p.108). Para esse documento, a compreensão e a interpretação de significados devem ocorrer “[...] por meio, principalmente, da ampliação dos esquemas interpretativos e do repertório lexical dos alunos. Nesse contexto, o estudo do sistema de regras e estrutura da língua serve de subsídio à construção e à negociação de sentido.” (SÃO PAULO, 2010, p.109).

A leitura desse documento nos leva a perceber, então, a necessidade de atividades de leitura em sala de aula que contribuam para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos. Dessas habilidades destacam-se a referente à decodificação (menos complexa) e as referentes a processos inferenciais (mais complexas). Embora a teoria sobre leitura seja detalhada no Capítulo 1 desta dissertação, cabe agora, apenas lembrar que a decodificação exige do leitor o conhecimento de regras e estrutura da língua e do léxico. No caso do ensino de língua estrangeira, as atividades para o domínio desses conhecimentos ocupam parte significativa das aulas. Outra parte das aulas precisa, no entanto, ser dedicada ao desenvolvimento de habilidades de leitura que levem à compreensão e interpretação dos significados dos textos lidos num nível além da decodificação.

Nesse sentido é que entendemos que, conforme o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na interação com e por meio da língua possibilitam não só habilidades linguísticas, mas, principalmente, as habilidades de pensamento e de reflexão. Com base nisso, podemos levar em consideração que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico do aluno. Exige também a construção de sentidos,

a partir de inferências, para que a leitura contribua para a vida cotidiana do aluno. Para isso é preciso ativar vivências, lugar social, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos de mundo diversos. Tudo isso associado aos conhecimentos textuais que intervêm nos processos de leitura e contribuem para a produção de sentidos.

As grades curriculares do Currículo do Estado de São Paulo estão organizadas em três partes: tema, textos para leitura e produção. Essas grades seguem as Orientações para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que focalizam a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas.

O tema desta pesquisa é a leitura em língua inglesa, especificamente a proposta de leitura do Currículo do Estado de São Paulo, as atividades do Caderno do Aluno, fornecido pela Secretaria do Estado de Educação, e as orientações fornecidas ao professor, no Caderno do Professor.

Vários problemas motivaram esta pesquisa. O primeiro refere-se à necessidade desta pesquisadora, professora de inglês da rede estadual paulista de ensino, de conhecer melhor o Currículo do Estado de São Paulo e sua concepção de ensino de língua estrangeira. Os professores da rede recebem esse documento e os Cadernos do Aluno e o Caderno do Professor sem que haja oportunidade para um estudo teórico ou uma discussão do documento com a mediação de alguém que esteja mais informado sobre a proposta.

Outro problema refere-se ao fato de o Currículo não fazer, em seu texto, citações dos autores em que se baseia. Há apenas uma lista de referências bibliográficas no final do documento. O professor que queira estudar sozinho esse documento não consegue identificar com clareza os pressupostos teóricos e não pode se aprofundar nos estudos, caso tenha necessidade. Assim, com esta pesquisa, esperamos compreender melhor a proposta do Currículo para desenvolver as habilidades de leitura em língua estrangeira do aluno da 3ª série do Ensino Médio.

Um terceiro problema refere-se ao fato de que os materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira circulantes, pelo menos no Brasil, têm sido avaliados e analisados em muitas pesquisas que, em geral, mostram problemas desses materiais.

Tilio (2012) analisou o livro do 9º ano da coleção *Links*, de autoria de Denise Santos e Amadeu Marques, publicado pela editora Ática em 2009, e destacou

alguns problemas desse livro didático como: a maior parte dos textos traz tópicos que não se preocupam com a inclusão social do aluno no mundo globalizado; os textos são claramente não autênticos; as atividades de leitura envolvem, em sua maioria, apenas operações mentais simples; as atividades que envolvem operações mentais mais complexas parecem fazê-lo de forma acessória, complementar às atividades mais simples, e sem preparar o aluno para realizá-las.

Silva (2009) analisou uma unidade de cada um dos dois livros didáticos para ensino de inglês como língua estrangeira, utilizados como material de apoio em escolas em Belém do Pará. Os livros são: *A New Practical English Course* (NPEC) e *Power English* (PE). A autora fez uma investigação explorando a temática dos livros e verificando se as atividades podem desenvolver atitudes autônomas nos alunos. Constatou que: 1) nas unidades analisadas de cada livro, vem primeiro o item gramatical a ser trabalhado e depois o tema; 2) os exercícios de compreensão de texto exigem do aluno apenas cópia de trechos do texto; 3) os exercícios de gramática apresentam explicações em português, totalmente descontextualizados; e 4) os diálogos revisam a unidade servindo apenas como pretexto para praticar o conteúdo gramatical da unidade.

Embora, os livros venham acompanhados por CD e apresente aspecto gráfico razoável, Silva (2009, p. 68) destaca que ainda “não trazem textos autênticos, não promovem a transferência dos conhecimentos para a vida do aluno, não aproveitam as chances de ligar-se com o universo cotidiano do aluno e não deixam espaço para negociação dos objetivos, não fomentando a autonomia”.

Por fim, o quarto problema que motivou esta pesquisa refere-se à constatação que, no nosso dia-a-dia como professora, de que os alunos que estudam nesta série, de modo geral, apresentam dificuldades em desenvolver habilidades de leitura. Sabendo que existe a necessidade de o aluno do Ensino Médio desenvolver habilidades de leitura para que consiga realizar leituras na internet, provas externas como: vestibulares, ENEM e concursos, e ainda posicionar-se melhor no mercado de trabalho, como professora desejo melhorar minha atuação na formação desses alunos.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a proposta de trabalho com leitura em inglês do material didático distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Especificamente, os objetivos da pesquisa são: 1) fazer um levantamento das habilidades de leitura em língua estrangeira a serem

desenvolvidas nos alunos do Ensino Médio, de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo e identificar os pressupostos teóricos a partir dos quais essa proposta se constroi; 2) analisar as atividades de leitura em inglês propostas nos Cadernos do Aluno da 3ª Série do Ensino Médio e as orientações fornecidas ao professor, no Caderno do Professor; e 3) verificar se esse material didático corresponde às prescrições do Currículo.

Para atingir os objetivos propostos acima, faz-se necessária uma análise minuciosa do Currículo do Estado de São Paulo no que se refere ao ensino de língua estrangeira (inglês) para o Ensino Médio, com destaque nas habilidades de leitura, e uma análise minuciosa de uma parte das atividades de leitura propostas nos Cadernos do Aluno da 3ª Série do Ensino Médio e das orientações fornecidas ao professor, no Caderno do Professor.

O material didático citado anteriormente foi organizado pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo e visa à orientação para o ensino de línguas estrangeiras com base em gêneros discursivos de maneira reflexiva. As Orientações Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) preveem trabalhar a linguagem desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar; e, no que concerne à leitura, contemplam pedagogicamente suas várias habilidades. Esse documento propõe que a escola desenvolva um leitor como aquele que lê, assume uma posição diante de valores, ideologias, discursos. Parte do pressuposto que a linguagem é o meio de conhecer muitos bens de nossa humanidade. Comparando o documento nacional e as expectativas do material didático distribuído pelo Governo do Estado de São Paulo, observamos que a proposta desse material está de acordo com as orientações nacionais. Resta verificar como isso se materializa nas atividades propostas.

Assim, esta pesquisa se justifica pelos problemas citados e pela necessidade e importância de o professor de inglês da rede pública do Estado de São Paulo conhecer melhor o Currículo que orienta o ensino de língua estrangeira. Isso exige também a identificação dos principais fundamentos teóricos sobre a leitura em que se baseia esse Currículo e permite considerar com mais critérios o material didático recebido (Cadernos do Aluno e do Professor). A partir disso, o professor também pode propor atividades complementares que atendam às orientações do Currículo do Estado de São Paulo, bem como às necessidades e especificidades dos alunos. Desta forma, espera-se que o resultado desta pesquisa seja útil não apenas para

mim, como professora de inglês da rede estadual paulista de ensino, mas a todos os professores que venham a ter conhecimento desses resultados.

Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa qualitativo-interpretativista de análise dos dados – as atividades de leitura em inglês propostas nos Cadernos do Aluno da 3ª Série do Ensino Médio e as orientações no Caderno do Professor – baseada nos pressupostos teóricos da concepção sociocognitiva de leitura, na teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, no conceito de habilidades de leitura e em abordagens sobre práticas de leitura em língua estrangeira.

Esta pesquisa se divide em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se a concepção sociocognitiva de leitura, aspectos gerais do conceito de gêneros discursivos, o conceito de habilidades de leitura e aspectos do ensino de leitura em língua estrangeira.

No segundo capítulo, apresenta-se uma breve exposição sobre o Currículo do Estado de São Paulo, especificamente a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, para contextualização do trabalho com leitura em língua estrangeira proposto para o ensino, considerando a concepção do ensino que este documento propõe para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; o conceito de habilidades de acordo com o documento; a organização dos conteúdos básicos associados a habilidades e metodologia de trabalho proposta pelo documento.

No terceiro capítulo, analisam-se as atividades de leitura em inglês propostas nos Cadernos do Aluno da 3ª Série do Ensino Médio e as orientações fornecidas ao professor, no Caderno do Professor. Por fim, faz-se a comparação dos resultados com as prescrições do Currículo.

Seguem as conclusões e as referências.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica da pesquisa, sendo a concepção sociocognitiva de leitura, os aspectos gerais da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, aspectos do ensino de leitura em língua estrangeira e desenvolvimento de habilidades de leitura. Essa fundamentação permitirá realizar objetivo geral desta pesquisa, que é analisar a proposta de trabalho com leitura em inglês do material didático distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Essa análise será realizada nos capítulos 2 e 3.

1.1 Conceções de leitura

Três concepções diferentes de leitura tiveram mais repercussão nos estudos linguísticos e serão mencionadas nesta pesquisa: a leitura como decodificação, a abordagem cognitiva ou interativa de leitura e a abordagem sociocognitiva de leitura.

A leitura como decodificação era entendida como uma [...] “atividade de captação do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”, como menciona Koch (2006, p.10). Nesse caso, as atenções do processo são direcionadas às intenções e ideias do autor e o leitor tem um papel passivo, uma vez que, o que importa é que o leitor compreenda a produção do autor do texto e entenda o que foi escrito. Dois modelos, o ascendente e o descendente, têm sido abordados para explicar o processo de leitura. Para Solé (1996), o modelo ascendente, também conhecido como *bottom up*, considera que, o leitor pode compreender um texto seguindo os componentes do texto, primeiramente, as letras, depois as palavras e por fim as frases sempre se baseando nos dados trazidos pelo texto. Também nesse modelo atribui-se uma grande importância às habilidades de decodificação e o foco no texto.

Para Marcuschi (2008, p.237-238), [...] “as teorias de compreensão como decodificação, são baseadas na noção de língua como código e na forma linguística como o principal objeto de análise.” A língua vista como um instrumento de construção de sentido e o leitor fora desse processo.

Essa concepção de leitura serviu como orientação em nossas escolas por muito tempo e não se importava com a construção de sentidos a partir do texto.

Kato (1985, p.40-41) menciona que [...] “o leitor que utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, apreende detalhes, detectando até erros de ortografia”. No entanto, esse leitor apresenta algumas dificuldades quanto a sintetizar ideias e detectar ideias centrais do texto por somente buscar e analisar o significado das partes.

Essa concepção teórica de leitura apenas como decodificação começou a ser questionada pelos estudos cognitivos, a partir do final dos anos 70 do século XX. Para conseguir uma compreensão melhor, Kato (1985) explica que o leitor precisa também utilizar o modelo descendente de processamento do texto, também chamado de *top down*.

Esse modelo de processamento garante o oposto do ascendente: o leitor procede não mais de forma linear na sua leitura, mas faz uso de seu conhecimento prévio e de seus recursos cognitivos. Kato (1985, p.40) explica que, no modelo descendente, “o leitor apreende mais facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, e faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação dada pelo texto”. De acordo com Solé (1996, p.24), “quanto mais informação possuir o leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se fixar nele para construir uma interpretação.”. O problema surge quando o leitor baseia-se muito em seus conhecimentos prévios e em suas suposições e ignora informações do texto. O ideal, segundo as autoras, é que ambos os modelos de processamento do texto escrito sejam utilizados para que se construa a interpretação.

A abordagem cognitiva, também chamada de interativa, assumiu que a interação desses dois modelos de processamento de leitura explicava melhor a compreensão de um texto. Por essa abordagem, considera-se que o leitor é um processador ativo do texto, e para isso é necessário compreender os elementos que compõem o texto, ter habilidades de decodificação e também usar seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos por meio dos processos ascendente e descendente, respectivamente. Solé (1996, p. 24) supõe que:

[...] o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, em que o leitor num processo seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto.

Com isso, podemos entender que a compreensão de um texto leva à construção de sentido, isto é, à interpretação. Após esse processo, o leitor pode estabelecer relações do texto lido com outros textos.

Nessa concepção cognitiva de leitura, a compreensão do texto requer uma participação importante do leitor no processo por meio de atividades em que a língua não é vista como um instrumento, mas como uma atividade, na qual os processos cognitivos, a interação, as habilidades de decodificação e os conhecimentos prévios são considerados essenciais ao processo da leitura. Colocam-se em prática os conhecimentos adquiridos com a vivência do leitor, diversos saberes são mobilizados perante o texto e a partir dele, permite-se reconstruir o sentido dado pelo produtor. Nesse caso, o leitor também lê com o intuito de emitir, verificar hipóteses que o levam à construção da compreensão do texto e fazer uso dos conhecimentos prévios. E, também, nessa abordagem de leitura desenvolveu-se o conceito de estratégias de leitura para tornar o leitor cada vez mais proficiente, como explica Solé (1996, p.72) “[...] que o ensino de estratégias de leitura contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.” As principais estratégias citadas pela autora são: definição de objetivo da leitura, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência e resumo.

Nessa perspectiva, a teoria dos conhecimentos prévios, especialmente de mundo, é explicada por meio de modelos cognitivos inicialmente definidos como esquemas, *frames*, *scripts* e cenários, desenvolvidos em pesquisas sobre Inteligência Artificial e Psicologia da Cognição. De acordo com Fávero (1995), os *esquemas* são modelos mentais de eventos ou estados dispostos em sequências ordenadas, ligadas por relações temporais e causais como o exemplo: acordei às 7 horas e saí às 7h 50m compreendemos uma série de eventos que aconteceram nesses 50 minutos. *Frames* são quadros, modelos globais que contêm o conhecimento sobre conceitos citados, como por exemplo: Natal, carnaval, vestibular, festa de aniversário. Se o leitor conhece o conceito ao lê-lo ativa e relaciona-o ao quadro e faz sentido a ele. *Scripts* são papéis e ações esperados dos leitores referentes a uma determinada situação. *Cenários* são descrições de lugares, ainda que de forma generalizada como um clube, escola, shopping center, hospital, farmácia. Esses modelos foram aplicados à leitura para tentar entender como funciona a organização da memória. Como menciona Koch (2005, p.96), “caracterizam-se como estruturas complexas de conhecimentos, que representam as

experiências que vivenciamos em sociedade e que servem de base aos processos conceituais”.

Outro conceito que devemos considerar é que quando o autor de um texto escreve, ele deixa algumas lacunas as quais serão preenchidas pelo leitor, ou seja, o leitor precisa compreender sentidos que não estão explícitos no texto. É o que se chama de inferências. De acordo com Marcuschi (2008), “[...] compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos”. Por isso que, para compreender um texto o leitor deve acionar os recursos cognitivos, as informações dadas pelo texto são conhecimentos pessoais para que o leitor possa construir sentidos para a leitura. Para Koch (2005), por ocasião da produção, o autor já prevê essas inferências na medida em que deixa implícitas certas partes do texto, pressupondo que tais lacunas venham a ser preenchidas sem dificuldades pelo interlocutor, com base em seus conhecimentos prévios. Esses conhecimentos são considerados básicos à compreensão tais como: linguísticos, textuais e enciclopédicos (de mundo).

O processamento estratégico não depende só de características textuais. Segundo Koch (2005, p.97), esse processamento depende

[...] também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo. Para esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, do que ele conhece a partir do texto e do contexto, permitindo assim, reconstruir não somente o sentido do autor do texto, mas também outros sentidos previstos ou não pelo autor.

A partir da leitura de um texto, consideramos que diferentes sentidos podem-se construir, pois as inferências fazem com que mobilizemos estratégias cognitivas, e com isso novas representações mentais se estabelecem entre informação implícita e não explícita no texto.

Segundo Coscarelli (2002, p.11), “os esquemas construídos pelo leitor não conterão apenas proposições derivadas do texto, mas cada proposição trará consigo outras proposições relacionadas a ela”. Para a autora, inferências são informações que não estavam explícitas no texto, resultantes do uso dessas informações dos esquemas unidas às informações do texto.

Outro ponto a se considerar nesse processo de construir sentidos para o texto é o objetivo da leitura, o qual envolve as operações mentais durante a produção de inferências e cada operação mental requer um tipo de inferência. A interpretação que os leitores realizam depende em grande parte do objetivo da leitura deles. Em

resumo, Coscarelli (2002) comenta que “as inferências são informações, incorporadas à representação mental do texto, geradas a partir de informações ativadas durante a leitura”.

Deste modo, a leitura é uma atividade interativa entre o autor/texto/leitor. Os textos não são apenas forma, mas os sentidos são frutos do trabalho conjunto entre produtores e leitores em situações reais de uso da língua. A concepção de leitura como atividade individual, limitada, de ordem subjetivista, como descreve a abordagem cognitiva, não considera o contexto sócio-histórico. Para a abordagem cognitiva, os conhecimentos que uma pessoa adquire ficam estruturados em sua mente e são acionados quando ela precisa resolver algum problema no ambiente em que vive. Esse ambiente seria somente um meio para ser analisado e representado internamente. No entanto, como explica Koch (2005), a concepção de mente desvinculada do corpo, característica da concepção cognitiva, começa a sofrer transformações em várias áreas das ciências, inclusive na linguística.

A autora explica que a cognição é um fenômeno situado, pois olhar só para a mente para explicar certos comportamentos e as estratégias de construção do conhecimento podem levar a sérios equívocos. Por meio da atividade linguística, há a interação e não um ato individual há uma atividade conjunta, isto é, que envolve outros sujeitos. Engajar-se em uma ação conjunta, ou seja, com outras pessoas, envolve contextos sociais, com finalidades sociais e com funções distribuídas socialmente. Essa concepção de construção de conhecimento e de compreensão (leitura, inclusive) é chamada de sociocognitiva. De acordo com Koch (2005, p.101), “o texto é o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”. A partir do final dos anos 90, alguns estudos sobre a leitura passaram se enquadrar nessa abordagem sociocognitiva.

Nessa visão, Marcuschi (2008) afirma que a língua é considerada um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo. Por isso, a coerência de um texto é uma perspectiva interpretativa do leitor, e os conhecimentos individuais são muito importantes e até mesmo decisivos não só como base para a percepção do que está sendo dito, mas para, pura e simplesmente, o leitor construir um sentido. Deste modo, possibilitamos ao leitor a ter [...] “uma noção de texto e de funcionamento de texto, ou seja, ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações,

mas um evento ou um ato enunciativo” (MARCUSCHI, 2008, p.242). Se a língua é atividade interativa e não apenas forma, os textos são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. Com isso, a dificuldade de se dizer o que é uma leitura objetiva, se é que isso faz algum sentido. (MARCUSCHI, 2008, p.243)

Os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular, isto é, temos que ler, por exemplo, uma piada diferentemente de uma notícia de jornal, pois a produção e o trato dado a estes textos são diversos. Os gêneros não são simples formas textuais, mas sim “formas sociais” e orientadoras da compreensão.

De acordo com esse autor, a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores. Para a compreensão de um texto, é preciso ativar vivências, lugar social, relações com o outro, valores da comunidade. Tudo isso e mais os conhecimentos textuais intervêm nos processos de leitura e produção de textos. Todo esse conjunto é responsável pela produção de sentidos.

1.2 Aspectos gerais da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos

Apresentamos nesta seção um breve resumo de aspectos principais da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos e a sua importância para a área de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente, a língua inglesa.

Podemos perceber que dentro das escolas brasileiras houve uma mudança quanto ao modo de se ensinar conteúdos relacionados a uma língua (materna ou estrangeira). Isso nos trouxe a possibilidade de conhecer e refletir sobre a maneira de como pensar a língua, o texto e seu funcionamento. Começamos a valorizar mais o contexto histórico, social e cultural do falante (e de quem escreve), isto é, o lugar onde as pessoas vivem e como elas fazem o uso da língua, e não apenas aspectos linguísticos e estruturais. Isso revela que essas mudanças só ocorrem porque existem culturas em desenvolvimento. O uso da linguagem passou a ter um lugar de destaque na ação humana em que devemos usá-la para se comunicar. Com isso, é proposto ao professor trabalhar em sala de aula com a leitura e a produção escrita de diversos gêneros do discurso. Como explica Oliveira (2002), muito dessa mudança de concepção sobre o ensino de línguas é devida à concepção bakhtiniana

de linguagem e de gênero discursivo que foi adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

A partir da segunda metade do século XX, a possibilidade de um novo modo de se pensar a linguagem e o homem começaram a se estabelecer.

Bakhtin (2011, p.261) define que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Os enunciados têm aspectos específicos e finalidades dependendo de cada situação comunicativa ou de cada campo da atividade humana, por seu conteúdo temático (sentido/assunto), estilo de linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e principalmente por sua construção composicional (organização dos elementos verbais e não-verbais). Esses três recursos estão diretamente vinculados ao enunciado e ele ao seu campo de uso. Cada enunciado pode ter características individuais e particulares, porém a situação de uso da língua por meio desses enunciados determina tipos relativamente estáveis de enunciados que são denominados gêneros discursivos.

Diante dessa nova concepção de linguagem, a diversidade dos gêneros discursivos é muito rica, infinita e inesgotável, pois há várias possibilidades de enunciados (orais e escritos) em cada campo da atividade humana. Os gêneros discursivos orais e escritos são reconhecidos e nomeados pelos participantes da situação de comunicação. Alguns exemplos são: conversa, telefonema, discussão, conselho, depoimento, declaração de amor, bilhete, carta, poema, fábula, conto, nota fiscal, notícia. Na dinâmica social, os gêneros discursivos podem se modificar, alguns deixam de ser usados, novos gêneros surgem.

Para definir melhor a natureza geral dos enunciados, diante de tanta heterogeneidade, Bakhtin (2011) diferencia os gêneros em: a) gêneros discursivos primários (simples) – aqueles formados em situações de comunicação discursiva imediata; b) gêneros discursivos secundários (complexos) – aqueles que são formados em situações de comunicação mais culturais, desenvolvidas e organizadas (escrita).

Para Oliveira (2002, p.130) uma concepção de linguagem, portanto,

[...] para além das relações que se estabelecem nos limites da língua, condensando a ideia básica de que todo fato de significação é resultado de um trabalho social, realizado por sujeitos ativos no processo de interação/troca/comunicação verbal, fazendo emergir signos portadores de valores sociais, definidos a partir do horizonte social de sua época e pelas formas das relações sociais nas quais se constroem.

Com essa mudança de concepção de linguagem, outro aspecto importante referente aos gêneros discursivos é a atitude responsiva do falante/ouvinte perante a compreensão do discurso, ou seja, como ele se posiciona com relação ao discurso, se concorda se discorda, completa-o, aplica-o, a partir dele se ele faz uso, etc. Isso mostra “um exemplo de compreensão da fala viva”, segundo Bakhtin (2011, p.271).

Quando nos propomos a trabalhar com a leitura e a produção escrita de diversos gêneros do discurso é preciso considerar a ideia da heterogeneidade e funcionalidade deles na interação ou na relação dialógica entre os interlocutores. Para Fiorin (2009), o sentido de um texto é dado nas relações interdiscursivas ou intertextuais. Segundo Marchuschi (2002, p.22) “[...] a comunicação verbal só é possível através dos gêneros textuais”, levando em consideração seus aspectos discursivos e enunciativos da língua, bem como a visão de língua como atividade social, histórica e cognitiva. O mesmo autor ainda menciona que a língua é uma forma de ação, pois por meio dela podemos agir fazendo coisas.

Marchuschi (2008) comenta que [...] “o texto é sempre emergente e de permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores”. Essa é outra noção de texto e de funcionamento de texto que devemos considerar que é a de um evento comunicativo. O texto não é um produto pronto e acabado. Quando vamos ler um determinado texto devemos ter em mente um propósito, as relações apresentadas entre eles (sentido, coerência, situações reais de uso), para que possamos compreender essas “formas de ação social”.

Maingueneau (2001) recorre a metáforas em três domínios como: o jurídico (contrato), o lúdico (jogo) e a teatral (papéis) com um valor pedagógico para caracterizar os gêneros do discurso e evidencia um aspecto importante de cada uma delas.

A primeira metáfora, a do contrato, podemos afirmar que todo gênero do discurso é regido por regras, isto é, todos aqueles que deles participam devem aceitar certo número de regras e apresentar todas as informações necessárias à compreensão. Dessa forma, [...] “o contrato de comunicação é o ato de linguagem”, segundo Maingueneau (2001, p.69).

A segunda, a teatral (papéis), considera que as interações sociais são parecidas como as de um teatro, ou seja, onde as pessoas que participam de um determinado gênero do discurso representam seus papéis. De acordo com o mesmo

autor, esses papéis em que atuamos fazem parte da nossa personalidade, às vezes, com certo grau de veracidade ou não, pois isso depende da situação em que utilizaremos o gênero do discurso.

A terceira, a do jogo, é a mistura das duas primeiras, porque ela implica a necessidade das regras para que possam participar do gênero do discurso e a parte teatral. Como as regras de um jogo, o gênero também requer algumas regras para que os participantes não fiquem fora dele. E com relação ao teatro, o gênero pode sofrer alterações, isto é, transformações.

Para que possamos desenvolver um bom trabalho em sala de aula com leitura de gêneros discursivos, como propõe o Currículo do Estado de São Paulo, precisamos conhecer as características dos gêneros discursivos alvo das atividades de leitura. O aluno precisa ter também conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre a integração que aquele enunciado concreto estabelece.

Após esse breve resumo sobre aspectos gerais da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, vale ressaltar que a importância de trabalhar com a leitura de diversos gêneros discursivos em sala de aula é reconhecida pelos autores que se dedicam à pesquisa sobre leitura em língua estrangeira, como será exposto a seguir.

1.3 Ensino de leitura em língua estrangeira

Esta seção apresenta a síntese de propostas e comentários de trabalhos com leitura em língua estrangeira na bibliografia recente.

1.3.1 O desenvolvimento de habilidades de leitura de acordo com Brown (2001).

Brown (2001) menciona que, até os anos 70, as pesquisas sobre leitura em língua estrangeira eram quase inexistentes. Porém, alguns especialistas começaram a estudar alguns aspectos relativos à pedagogia da leitura em língua estrangeira e, assim, após três décadas de pesquisa, eles revelaram descobertas importantes e revelações significativas para o trabalho de ensino de habilidades de leitura.

O autor ainda explica que, nesse contexto, os estudos sobre os processos cognitivos de leitura por decodificação (*bottom-up*) e por acionamento de conhecimentos do leitor (*top-down*) foram importantes para o entendimento do

processo de leitura em língua estrangeira. Por isso foi dada uma grande ênfase para o conhecimento prévio do leitor para a compreensão da leitura em língua estrangeira e para como os leitores constroem significado, como eles decidem reter determinadas informações e tomar decisões e, ainda, como inferem novas informações a partir daquelas explicitadas pelo autor do texto.

A teoria dos esquemas faz com que o leitor apresente informações, conhecimento, emoção, experiência, e cultura, isto é, esquemas para o texto escrito. O bom entendimento de uma determinada estória, por exemplo, requer do leitor duas categorias de esquemas como: a de conteúdo e de esquemas formais. *Esquemas de conteúdo* incluem o que nós conhecemos sobre as pessoas, o mundo, a própria cultura, e o universo; enquanto que, os dos esquemas formais consistem do nosso conhecimento sobre a estrutura do discurso, explica Brown (2001, p.300).

Segundo Brown (2001), devemos também valorizar o papel do afeto e da cultura no ensino de habilidades de leitura em língua estrangeira, pois o sucesso dos leitores em língua estrangeira não se deve somente aos fatores cognitivos isoladamente e, sim, aos fatores afetivos e culturais que também são grandes motivadores quando se aprende a ler em língua estrangeira. O afeto e a cultura melhoram a autoestima dos alunos e contribuem para a motivação e a empatia. Isso facilita o ensino de leitura.

Um dos temas discutidos por pesquisadores e professores de línguas estrangeiras, segundo o autor, se refere à tensão entre as abordagens diretas e indiretas quanto ao ensino de habilidades de língua. A abordagem direta é aquela mais voltada para a comunicação, também denominada como leitura extensiva, na qual o estudante aprenderá a ler em um ambiente favorável e com isso vai adquirindo as habilidades de leitura, a competência linguística e o vocabulário. Essa abordagem deve ser valorizada no ensino de leitura em língua estrangeira e associada à abordagem focada em estratégias específicas para leitura intensiva (abordagem indireta), voltada para a forma, aos aspectos linguísticos. As pesquisas sugerem que os programas instrucionais em leitura deveriam associar ambas as abordagens.

O autor salienta a relação entre a leitura e a escrita em nossa sociedade, na qual existem centenas de gêneros discursivos escritos como: cartas, anúncios, questionários, formulários, receitas, contas, mapa\, manuais, cardápios, dentre muitos outros. Cada um desses gêneros obedece a regras ou convenções para suas

manifestações e, em cada caso, cabe ao leitor identificar o gênero e estabelecer o que procura na leitura. Segundo o autor, é interessante que o leitor conheça os aspectos distintos de cada um dos gêneros que vai ler que distinga um cardápio de um mapa, por exemplo, e identifique o propósito desses gêneros na leitura. Com isso, ele poderá selecionar informações do texto e acionar vários esquemas de conhecimento para apoiar suas inferências a partir das informações do texto.

Segundo Brown (2001), parte do trabalho dos professores é esclarecer seus estudantes nos aspectos desses gêneros e ajudá-los a desenvolver estratégias para extrair significados necessários de cada um, de acordo com objetivos estabelecidos para a leitura de cada um dos textos. O autor ainda explica que há algumas diferenças relevantes e notáveis entre a língua falada e a escrita e que o conhecimento destas diferenças pode ajudar na proficiência leitora. As características da língua escrita e da língua falada são úteis para os professores diagnosticarem certas dificuldades de leitura que surgem de particularidades da língua escrita; apontarem suas técnicas para objetivos específicos; trazerem à memória dos estudantes algumas diferenças da língua escrita em relação à falada. Algumas características importantes da língua escrita que podem dificultar a leitura e devem ser consideradas nas aulas são: (BROWN, 2001, p. 303-306)

- a) Distância física e distância temporal do autor em relação ao leitor
- b) Ortografia e pontuação.
- c) Complexidade sintática, como orações mais longas e mais subordinação.
- d) Vocabulário mais amplo, palavras desconhecidas ou pouco usadas na língua oral.
- e) Formalidades retóricas ou organizacionais.

O autor sugere dez estratégias que podem ser aplicadas na sala de aula, levando em consideração procedimentos de decodificação (*bottom-up*) e de acionamento de conhecimentos do leitor (*top-down*): (BROWN, 2011, p. 306-310)

- a) Definir o propósito (objetivo) da leitura.
- b) Usar regras e padrões de ortografia para ajudar na decodificação (*bottom-up*). Essa estratégia é comum de ser utilizada entre alunos iniciantes, pois eles precisam de dicas e explicações para conhecer certas regras ortográficas e peculiaridades da língua inglesa.
- c) Usar técnicas eficientes de leitura silenciosa para compreensão rápida como: não pronunciar cada palavra para o professor, tentar perceber mais de uma

palavra por vez, preferencialmente frases e tentar inferir o significado das palavras pelo contexto. Essa estratégia pode ser aplicada com os alunos de nível intermediário a avançado, pois ela pode ajudá-los a aumentar a eficiência da leitura silenciosa.

- d) Ler superficialmente (*skim*) para obter as ideias principais do texto. Consiste em uma leitura rápida do texto para identificar seu propósito, assunto ou mensagem principal.
- e) Explorar (*scan*) o texto para obter uma informação específica. Consiste em extrair uma informação específica sem ler o texto todo. Essa estratégia é essencial para leitura com fins específicos, pois pode fazer o leitor localizar mais rapidamente determinadas informações que ele busca.
- f) Usar o mapeamento ou agrupamento semântico. Essa estratégia ajuda o leitor a agrupar ou ordenar feixes significativos de ideias de um texto. O mapa semântico demonstra como podemos agrupar ideias centrais de um texto anotando o que é mais relevante para sua compreensão.
- g) Adivinhar (levantar hipóteses) quando não se tem certeza. Os aprendizes podem levantar hipóteses sobre o significado de uma palavra, relações gramaticais (referência pronominal), relação de discurso, significado implícito (“entre linhas”), referência cultural e mensagens de conteúdo.
- h) Analisar o vocabulário: quando os alunos não conseguem fazer previsões ou adivinhações, isto é, reconhecer imediatamente o sentido de uma palavra, é bom analisar em termos do que eles conhecem sobre ela. Algumas técnicas são úteis nesse caso como: procurar por prefixos e sufixos que podem dar pistas ou indiquem a classe gramatical, raízes, contextos gramaticais e semânticos.
- i) Distinguir entre significados literais e implícitos: essa estratégia requer habilidades sofisticadas de processamento (*top-down*). A língua pode ser interpretada de forma literal (com base na materialidade linguística) e de maneira implícita (com base nos conhecimentos prévios e nas inferências).
- j) Tirar proveito dos marcadores do discurso para relações do processo: muito dos marcadores do discurso em inglês sinalizam relações entre as ideias expressas através das frases, orações e sentenças. Compreender melhor esses marcadores pode aumentar a eficiência em leitura dos alunos. Alguns exemplos de marcadores do discurso, em inglês, são:

1. *Enumerativo*: first (ly), second (ly), third (ly), a,b,c, next, then, finally, etc.
2. *Aditivo*: again, then again, also, moreover, furthermore, equally, likewise, similarly, in the same way, well, now, incidentally.
3. Sequência lógica: so, so far, altogether, overall, to sum up, as a result, hence, in consequence.
4. Explicativa: namely, in other words, that is to say, etc.
5. Ilustrativa: for example, for instance.
6. Constraste: alternatively, (or) again, (or) rather, then, on the other hand, conversely, instead, on the contrary, by contrast, anyway, however, at the same time, for all that.

Para finalizar as observações de Brown (2001) sobre o ensino de leitura, relacionamos as principais técnicas sugeridas ao professor para o desenvolvimento da leitura interativa em sala de aula: (BROWN, 2001, p. 313-316)

- 1) Não desprezar a importância do ensino de estratégias de leitura.
- 2) Utilizar técnicas motivadoras pela escolha de materiais autênticos e de interesse dos alunos, com a possibilidade dos alunos escolherem materiais para leitura.
- 3) Escolher textos com certa dificuldade que desafie os alunos, porém não os desanime.
- 4) Encorajar o desenvolvimento de estratégias de leitura.
- 5) Incluir tanto técnicas de decodificação quanto de acionamento de conhecimentos prévios.
- 6) Subdividir as técnicas em três etapas. A primeira é a pré-leitura, que consiste em apresentar o tema da leitura, acionar os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema, realizar a leitura rápida dos elementos mais destacados do texto (skim), levantar curiosidades ou hipóteses dos alunos sobre o texto, estabelecer objetivos de leitura. A segunda etapa é a leitura do texto completo para atingir os objetivos de leitura. A terceira etapa é a de pós-leitura, que consiste em questões para leitura detalhada de partes do texto, recapitulação de pontos principais do texto e a síntese dos aspectos mais importantes da leitura.¹
- 7) Elaborar diferentes exercícios de verificação de compreensão.

¹ Neste item 6 foram sintetizadas e apresentadas pelo o autor por parecerem muito semelhantes.

1.3.2 Desenvolvendo habilidades de leitura de acordo com Grellet (2003).

Grellet (2003) explica que a compreensão leitora implica entender um texto escrito e extrair o máximo de informação necessária dele da melhor maneira possível. Para que isso ocorra, o leitor deve aprender a aplicar diversas estratégias de leitura durante a leitura de diversos textos. Isso significa ler um texto determinando qual é o objetivo da leitura e entendendo a essência do texto, rejeitando de maneira rápida a informação que não interessa e focando naquilo que se procura. Portanto, segundo Grellet (2003) é essencial levar alguns elementos em consideração, que são: os textos para leitura, o propósito para essa leitura e o modo como se lê.

A autora cita alguns dos principais textos com os quais geralmente os alunos se deparam como: romances, contos, biografias, poemas, cartas, telegramas, artigos, resenhas, editoriais, receitas, mapas, jogos, pôsteres, folhetos, cartas comerciais, histórias em quadrinhos, cartuns, gráficos, dicionários, etc.

De acordo com a autora, existem duas razões principais para a leitura: a) ler por prazer e b) ler para obter informação, ou seja, para encontrar algo ou para fazer algo com a informação que se obtém.

Grellet (2003) indica as principais maneiras de realizar a leitura:

- Skimming: consiste em passar/correr os olhos bem rápido sobre o texto para compreender o assunto e alguns aspectos principais do texto.
- Scanning: consiste em examinar o texto bem rápido para encontrar uma informação particular.
- Leitura extensiva: consiste na leitura de textos mais longos, geralmente para o próprio prazer. Esta é uma atividade de fluência, principalmente envolve entendimento global.
- Leitura intensiva: consiste na leitura para extrair informação específica. Esta é uma atividade mais exata envolvendo leitura detalhada.

A autora explica que, como na vida cotidiana os objetivos de leitura mudam constantemente, o professor, ao elaborar os exercícios para as aulas de leitura, deveria variar as questões e atividades de acordo com o texto estudado e o propósito de leitura para o texto escolhido. Ao escolher um texto, por exemplo, uma

página de anúncios de classificados, seria altamente artificial propor exercícios solicitando a compreensão detalhada de cada anúncio. Para a autora “isso poderia desencorajar os alunos e inibi-los de desenvolver suas estratégias de leitura adaptadas ao propósito verdadeiro de sua leitura.” (GRELLET, 2003, p.4, tradução nossa).

Ler envolve uma variedade de habilidades. Algumas das principais segundo Munby (apud GRELLET, 1978) são:

- Reconhecer a escrita de uma língua
- Deduzir o significado e o uso de itens lexicais não familiares
- Entender a informação fornecida de maneira explícita
- Entender a informação quando não fornecida explicitamente
- Entender o significado conceitual
- Entender o valor comunicativo (função) das sentenças e das palavras
- Entender as relações dentro das sentenças
- Entender as relações entre as partes de um texto através dos elementos de coesão lexicais
- Entender a coesão entre as partes de um texto através dos elementos de coesão gramaticais
- Interpretar o texto relacionando-o com outros textos e com situações da vida
- Reconhecer os indicadores do discurso
- Distinguir a ideia principal dos detalhes de apoio
- Transcodificar a informação para a apresentação de diagramação

Para desenvolver essas habilidades mencionadas acima, a autora recomenda ao professor diversos tipos de exercícios que podem ser elaborados com duas funções diferentes, como: a) aqueles para esclarecer a organização da passagem do texto (questões que podem ser sobre a função da passagem, a organização geral e retórica, elementos coesivos, etc.) e b) para esclarecer o conteúdo da passagem do texto (questões sobre referência direta, inferência, suposição/dedução de significado e de verificação). Alguns cuidados que devem ser levados em consideração na produção dos exercícios de compreensão leitora são:

- 1) Leitura do texto a partir de estruturas longas como o parágrafo e/ou do texto todo, e não de unidades pequenas como de sentenças isoladas.

- 2) Atividades de leitura elaboradas a partir de uma leitura mais global para depois proporem as atividades de leitura mais detalhada, isto é, exercícios para compreensão do significado geral do texto, de sua função, e depois exercícios com vocabulário e ideias mais específicas do texto. Em muitos casos, a forma do texto, como ele está impresso, o “lay out”, o local onde ele é veiculado são pistas suficientes para chegar a sua função. Para colocar em prática esse pressuposto, o professor deve levar em conta: a) o nível de competência dos alunos, b) a construção da confiança dos alunos através da leitura de textos autênticos e da exploração do conhecimento prévio dos alunos, c) o desenvolvimento da consciência da importância de como esses textos são organizados e d) a leitura de textos longos, considerando o layout do texto, o acompanhamento de fotos, diagramas, o número de parágrafos, com a finalidade de desenvolver as habilidades de inferência, antecipação e dedução.
- 3) Uso sempre que possível de texto autêntico para mostrar a sua organização e a sua autenticidade.
- 4) Compreensão leitora associada a outras habilidades como: ouvir, falar e escrever.
- 5) Envolvimento constante da prática de inferir, prever, checar, verificar as questões solicitadas.
- 6) Variação dos tipos de exercícios, levando em consideração o ponto de vista e o tom do autor, por meio de questões abertas, relacionamento de figuras e parágrafos, elaboração de esquemas, etc.
- 7) Estabelecimento de objetivos bem claros para que os alunos possam desenvolver suas habilidades.

“A maioria das técnicas de leitura já são familiares aos alunos em sua língua materna...”, segundo Grellet (2003, p.14), porém elas devem ser reorientadas para que eles possam aplicá-las na língua estrangeira. Seguem abaixo relacionadas algumas dessas técnicas mais específicas para a compreensão de elementos linguístico-textuais que podem ser aplicadas por meio de exercícios como os de:

- 1) Sensibilização para desenvolver estratégias nas quais os alunos possam resolver problemas com palavras desconhecidas e complexas ou frases aparentemente confusas para que os alunos possam: a) inferir o significado

das palavras fazendo o uso das dicas sintáticas, lógicas e culturais oferecidas pelo texto, sem a necessidade de consultar a todo tempo o dicionário; b) encontrar elementos importantes dentro da sentença como o núcleo da sentença (sujeito+verbo), principalmente em sentenças complexas.

- 2) Reconhecimento de recursos de coesão particularmente o da referência (anáfora e catáfora) e conjunções (marcadores), pois o texto não é construído por sentenças ou orações independentes e, sim, por uma rede de ideias.

Com base nessas orientações, o professor pode preparar exercícios para desenvolver muitas habilidades necessárias para a compreensão de textos em língua estrangeira.

1.3.3 Desenvolvendo a habilidade de leitura, de acordo com Paiva (2007).

Paiva (2007), tanto quanto os outros autores citados anteriormente nesse capítulo considera a leitura como um processo que vai além da decodificação, ou mera transmissão de informação. A leitura é

[...] um processo de construção de significados que envolve a habilidade de processar as informações registradas no papel ou em uma tela (bottom-up) e o uso de conhecimento de mundo que o leitor aciona para compreender um texto (processo top down). (PAIVA, 2007, p.130)

Como visto na seção 1.1 deste capítulo sobre concepções de leitura, para a leitura de um mesmo texto, leitores distintos poderão atribuir significados diferentes a ele porque cada leitor utiliza esses modos de processamento a sua maneira. Os conhecimentos de mundo e linguísticos (sobre o léxico da língua, a formação de palavras, a organização textual, a gramática) são diferentes de um leitor para outro. A compreensão de um texto depende de inferências, que são produzidas com o acionamento de todos esses conhecimentos. Para isso, o leitor precisa utilizar estratégias de leitura.

Paiva defende a possibilidade de desenvolver a habilidade de leitura em língua estrangeira e sugere algumas atividades, baseadas em estratégias, que podem ser trabalhadas em sala de aula. A sua experiência profissional é com alunos brasileiros estudantes de língua inglesa.

A autora explica que é importante que as atividades de leitura em sala de aula tenham um propósito, como ocorre com a leitura fora da escola: ler para interagir com outras pessoas, ler jornais para obter informação, ler contos e romances para distração, ler para identificar componentes e datas de validade, enfim, ler com uma finalidade. O professor deve relacionar as atividades de leitura com a vida cotidiana dos alunos para construir conhecimento, promover interação e proporcionar experiência estética.

Paiva (2007, p.133) cita duas estratégias de leitura muito investigadas por pesquisadores da área de habilidades de leitura que são: *skimming* é a estratégia para fazer uma leitura rápida e buscar o sentido geral do texto e *scanning* é a estratégia para fazer uma leitura rápida e achar algo específico como uma data, um nome, um conceito, etc. Brown (2001) já comentado na seção 1.3.1, também cita essas estratégias. As duas estratégias são associadas à leitura rápida e são semelhantes, porém o que as diferencia é que a estratégia de *skimming*, o leitor busca uma informação geral do texto e pode decidir se vai ler todo texto de modo mais esquematizado. Enquanto, a estratégia de *scanning* tem por objetivo a organização e estruturação do processamento cognitivo do texto. O leitor procura uma informação específica, isto é, ele sabe o que está procurando não excluindo a outra estratégia. Essa autora ainda menciona que essas estratégias devem ser ensinadas e usadas de acordo com o propósito da leitura, pois elas atuam de modo diferente no leitor.

Essa estratégia do *skimming* se inicia com uma leitura rápida dos elementos mais destacados do texto como: o título, palavras em negrito, subtítulos, ilustrações, nome do autor, a fonte do texto, o início e o final dos parágrafos, itálicos, sumários, fotos, ou seja, aquilo que pode ser lido rapidamente num bater dos olhos.

Davies sugere (apud PAIVA, 2007) onze tipos de perguntas que poderão ser utilizadas pelo professor para desenvolver a estratégia de *skimming*, e são elas:

- Qual é a sua primeira reação ao texto?
- De onde você pensa que este foi retirado?
- O texto é sobre o que?
- Até que ponto este texto desperta seu interesse?
- Você acha que vai gostar de ler este texto?
- Você pode dizer por quê?
- Que grau de facilidade ou de dificuldade você atribui à leitura deste texto?
- Você pode dizer por quê?

A estratégia do skimming tem a finalidade de fazer uma localização rápida de determinadas informações e após essa estratégia o leitor pode passar a outra de scanning para ler detalhadamente o texto a partir do seu objetivo.

Davies recomenda (apud PAIVA,2007) essas perguntas que podem ser feitas para o reconhecimento do gênero discursivo e de seus aspectos principais de produção, de propósito e de público alvo. São elas:

- Sobre o que é o texto?
- De onde ele foi tirado?
- Quais são os propósitos sociais do texto?
- Quem escreveu o texto?
- A quem este é endereçado?
- Qual é o papel assumido pelo autor? (ou papéis assumidos)
- Que papel ou papéis o autor atribui ao leitor?
- Como o texto é organizado?
- O que sobressai nas escolhas linguísticas do texto?

Essas estratégias auxiliam na compreensão inferencial do texto.

De maneira geral, a autora sugere o uso dessas estratégias de skimming e scanning e atividades com leitura que envolvam uma compreensão mais detalhada para identificar afirmações verdadeiras ou falsas sobre o texto, identificar os tópicos principais dos parágrafos, significados de palavras ou expressões desconhecidas, uso do dicionário, previsão do conteúdo a partir do título, colocar exemplos de uma narrativa em ordem, frases do parágrafo em ordem, comparar textos sobre o mesmo assunto, comparar textos e gravuras, completar um diagrama após a leitura de um texto, desenhar ou ilustrar um texto, entre outras. Todas essas atividades exigirão o acionamento dos vários conhecimentos do aluno e a observação de informações do texto.

Para todas essas atividades, é importante que o professor use textos autênticos, dos mais simples como: manchetes, receitas, cardápio, placas etc., aos mais complexos como: contos, biografias, jornais, revistas etc. Com isso, podemos proporcionar aos alunos o contato com o maior número de textos, a fim de praticar diversos tipos de leitura, organizações textuais diferentes e vocabulário diferenciado. E dessa forma, os alunos, segundo a autora, terão prazer com a língua e estarão utilizando a língua e praticando a leitura de forma semelhante às situações reais nas quais o leitor utiliza a leitura.

1.3.4 Aquisição de leitura em língua inglesa de acordo com Santos e Tomitch (2009)

Santos e Tomitch (2009), abordando a aquisição de leitura em língua inglesa em sala de aula, observam que os alunos em geral apresentam algumas dificuldades de compreender estruturas de sentenças mais complexas, palavras terminadas em -ing e palavras com vários significados. Nesse caso, tanto o professor quanto o aluno podem correr o risco de se perder na tradução palavra por palavra. Então, as autoras defendem que é possível desenvolver estratégias de leitura e abordam cinco pontos que consideram importantes na preparação de um curso de leitura em língua estrangeira, especificamente, o inglês.

O primeiro ponto é mostrar aos alunos que o foco das aulas está na compreensão leitora e não apenas na gramática e vocabulário de modo isolado. Segundo as autoras, a aula de leitura deve ser vista como um momento de novos conhecimentos, de novas perspectivas culturais, através da língua estrangeira. Deste modo, a leitura em língua estrangeira passa a ser uma ferramenta para o aluno exercer sua cidadania. Nesse caso, o objetivo principal do aluno é compreender os textos, e para isso, o professor deve instrumentalizá-los a fazer isso por meio das estratégias de leitura. No que diz respeito ao ensino, também se devem levar em conta o planejamento do curso, os objetivos a serem alcançados, os textos e atividades e a avaliação da capacidade de compreensão do aluno nos níveis literal e inferencial.

O segundo ponto é entender como funciona a compreensão leitora nas mentes de leitores proficientes e dar ao aluno ferramentas que o auxiliem a alcançá-la. As autoras notam que a leitura se dá por meio de dois tipos de conhecimento: declarativo e procedural. O declarativo compreende nosso conhecimento sobre as letras, os fonemas, os morfemas, as palavras, as ideias, os esquemas e o assunto do texto. Para isso, caso os esquemas não sejam familiares ao aluno, o professor pode preparar atividades de pré-leitura para acionar o conhecimento prévio em relação ao texto e tentar compreendê-lo.

Para que ocorra a compreensão leitora, outro conhecimento também é necessário, o procedural, o qual se refere aos processos componenciais da leitura que são os de: decodificação, compreensão literal, compreensão inferencial e monitoramento da compreensão. Santos e Tomitch (2009) explicam que a

decodificação é um processo de nível mais baixo e a compreensão inferencial, de nível mais alto. A compreensão literal tem a ver com o acesso ao léxico (significado das palavras), enquanto a compreensão inferencial inclui os subprocessos de integração (integrar as sentenças), sumarização (fazer o resumo mental) e elaboração (fazer conexões) durante a leitura do texto.

Levando em consideração os itens acima citados, e também não excluindo o ensino da gramática e vocabulário, o professor pode incluir ferramentas (estratégias de leitura) no processo da compreensão leitora, pois elas vão aperfeiçoar o conhecimento que o aluno já tem na língua materna e na estrangeira. Como exemplo, pode-se pedir aos alunos que façam uma leitura rápida do texto, sublinhem as palavras conhecidas e os cognatos, sempre com a meta de descobrir o assunto do texto.

O terceiro ponto é dividir a aula em três momentos: o da pré-leitura, da leitura e o da pós-leitura. No primeiro momento, o da pré-leitura, os professores podem elaborar atividades que motivem os alunos para a leitura do texto incluindo sempre o objetivo dela e depois fazer com que os alunos discutam previamente o assunto do texto por meio da exploração de uma figura, do trecho de um filme, de uma música, de um trabalho com palavras-chave. No segundo momento, o da leitura, o professor pode elaborar de atividades que sirvam como “guia” na compreensão do texto e também com objetivo, levando o leitor a construir significado. Ao preparar o curso de leitura em língua estrangeira, deve-se observar a idade dos alunos, nível linguístico em língua estrangeira, estilos de aprendizagem e o interesse pessoal. Algumas tarefas são dadas como exemplos e poderão ser utilizadas pelos professores no auxílio da compreensão: perguntas de múltipla escolha, de verdadeiro/falso, de construir diagramas e tabelas, de relacionar figuras com o texto ou reorganizar parágrafos e etc. No terceiro momento, o da pós-leitura, faz-se a ligação entre o texto com a realidade do aluno. Após a leitura e a compreensão do texto, o aluno pode levar o conhecimento adquirido para construir novos projetos, participar de novas discussões e pesquisar mais sobre o assunto, etc.

O quarto ponto é planejar com muita atenção cada unidade de leitura, explicitando seus objetivos. Já que o foco da aula é a compreensão leitora, o professor ao elaborar seu curso de leitura tem que ter uma visão geral de todo ele, bem como o conteúdo a ser ensinado para poder escolher bem as atividades e distribuí-las de acordo com as unidades, considerando a seleção das estratégias de

leitura, o vocabulário adequado, os itens gramaticais, o nível linguístico dos alunos em língua estrangeira, interesses e necessidades. Para as mesmas autoras, com relação às estratégias de leitura, elas destacam o uso, em várias situações, da observação dos cognatos e das técnicas do skimming e do scanning, com alunos nos níveis iniciais. As outras estratégias, resumos e resenhas devem ser usados em níveis mais avançados, pois requerem maiores demanda cognitiva e nível linguístico.

Outro item a se considerar é o aspecto gramatical. Devem ser escolhidos aqueles que realmente vão auxiliar os alunos na compreensão do texto como: as frases nominais que são apresentadas de maneira diferente na língua portuguesa, e os afixos (prefixos e sufixos) que ajudam no entendimento do significado das palavras.

Quanto ao ensino do vocabulário, as autoras sugerem aos professores trabalharem com os processos de integração, sumarização e elaboração. Nesse caso, ao invés de o professor apresentar aos alunos uma lista de palavras desconhecidas com as respectivas traduções, ele poderá elaborar atividades de pré-leitura incluindo palavras-chave do texto e com isso montar uma rede interligada de conceitos, a ativação do conhecimento prévio, ao conteúdo e a compreensão do texto.

Com relação às atividades, é importante também variar o tipo de atividade de acordo com os diversos estilos de aprendizagem dos alunos, isto é, os mais detalhistas, mais visuais e outros mais verbais. Além de atender aos diversos estilos de aprendizagem dos alunos, a mudança funciona como um fator motivador e os alunos podem obter mais prazer ao fazê-las.

Santos e Tomitch (2009) apreciam fazer o uso da leitura silenciosa e a utilizar a tradução somente como estratégia (apoio na língua portuguesa) durante a aula de leitura, pois são elas que demandam habilidades que irão auxiliar nossos alunos a compreender um texto.

O quinto ponto é saber escolher bem os textos para as aulas de leitura. De acordo com as autoras (2009, p.200), [...] “a leitura deve ser um ato comunicativo”, ou seja, deve comunicar algo ao leitor por meio de informação, entretenimento e novidade aos alunos. Elas sugerem trabalhar com textos autênticos, aqueles sem fins pedagógicos, com objetivos bem claros na escolha dos textos, considerando o

objetivo do curso, o interesse, o nível linguístico dos alunos em língua estrangeira, a idade deles, o gênero discursivo, o tamanho, etc.

Para concluir, as autoras defendem que o bom trabalho desempenhado pelos professores é de extrema importância nessa caminhada dos alunos. No início, os alunos podem parecer um pouco dependentes, no entanto, com a ajuda dos professores, as atividades propostas, o uso das estratégias mencionadas anteriormente, eles podem se tornar pouco mais seguros e independentes. Para que isso ocorra, as autoras mencionam a palavra “andaime” para se referir ao trabalho do professor com os alunos. Ele deve funcionar como um “guia” ou “ferramenta” durante as aulas com a finalidade de eles conseguirem compreender um texto em língua estrangeira.

1.3.5 Ensino das habilidades de leitura de acordo com Donnini, Platero e Weigel (2013)

O ensino de língua estrangeira passou por várias transformações desde a década de 1960 nas escolas brasileiras. Devido às mudanças quanto ao contexto social, econômico e cultural do país e de cada comunidade escolar, o ensino de línguas lidou com diversas concepções pedagógicas e enfoques quanto ao objetivo de ensino como: gramática e tradução, Método Direto, situações comunicativas, audiolingual, abordagem oral e situacional, abordagem textual e outros métodos não só como pretexto para o ensino de estruturas sintáticas, mas, sim, com o intuito de se comunicar, explicam Donnini, Platero e Weigel (2013).

Inicialmente os cursos eram organizados por meio de conteúdos de gramática e de vocabulário sem se preocupar com as reais necessidades dos alunos. As autoras mencionam que, recentemente, a visão de ensino de línguas, com base no letramento, propicia tanto aos professores quanto aos alunos uma maior autonomia intelectual e capacidade de reflexão, pois essa nova visão tenta dar conta do desenvolvimento do letramento em uma língua estrangeira considerando as três dimensões: linguística, cognitiva e sociocultural. Nessa perspectiva, há a preocupação com o uso de temas ligados à cidadania, com o desenvolvimento de competências e habilidades, com a centralidade da leitura e da escrita, com a motivação dos alunos, com o uso da mídia, da tecnologia e dos jogos. Há uma valorização dos conhecimentos de mundo do aluno e de organização textual, além

dos conhecimentos sistêmicos (lingüísticos), como citado na seção 2.1 desta dissertação, a concepção de ensino com base no Currículo.

Para Donnini, Platero e Weigel (2013, p.60), [...] “ensinar a ler e compreender um texto escrito ou oral significa trabalhar a construção de significados no momento em que o texto e o leitor se encontram.” Para isso, os alunos precisam praticar a leitura de diversos textos, participar das situações de aprendizagem, desenvolver uma série de estratégias e conhecimentos para que possam demonstrar comportamentos adequados para os objetivos de leitura que têm.

Nessa visão de ensino de línguas com base no letramento, a organização e o sequenciamento das atividades de leitura precisam levar em consideração três conhecimentos dos alunos:

- a) prévio de mundo: que podem ser acionados por estratégias como a tempestade de ideias e o mapa conceitual. O professor, junto aos alunos, organiza melhor as vivências deles sobre o tema do texto.
- b) de língua: conhecimentos relacionados ao funcionamento da língua (semântica, sintaxe, morfologia, fonologia, etc.) Estratégias de comparação com a língua materna facilitam o acionamento de conhecimentos sobre a língua estrangeira em estudo.
- c) prévio de organização textual: as características de diversos textos como: receita culinária, conversa ao telefone, receita médica, são rotinas de interação relativamente estáveis, e devem ser comentadas e observadas para a melhor interação do aluno com o texto, a partir de seu conhecimento adquirido anteriormente na sua língua materna.

Donnini, Platero e Weigel (2013, p.61) afirmam que [...] “devemos trabalhar em sala de aula as competências de leitura na forma de estratégias, porque essas estratégias podem ser inseridas no ciclo de tarefa, em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.” O leitor apresenta comportamentos diferentes perante a leitura de um texto, pois, podemos precisar de uma leitura detalhada do texto, grifar trechos importantes, anotar reflexões ou dúvidas na margem do texto, pesquisar termos e conceitos num dicionário.

Nas atividades de pré-leitura é comum recorrermos à estratégia de antecipação, na qual, os alunos mobilizam conhecimentos prévios sobre o tema, a tipologia textual, sobre a língua e sobre o suporte textual podendo fazer relação com

a língua materna. Na atividade de tarefa, podemos mobilizar três estratégias como a de skimming, de scanning e da leitura detalhada. Por último, nas atividades de pós-tarefa é exigido dos alunos o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, as quais levam os alunos a: a) formar ideias a partir de informações que nem sempre vêm explícitas no texto, b) ter uma posição crítica após a leitura do texto e rever algumas ideias sobre o tema e c) estabelecer relações entre o conteúdo do texto e suas vidas fora da escola.

As autoras ressaltam que não é necessário seguir de maneira rígida as atividades de pré, durante e pós-leitura propostas. Os professores devem aplicá-las de acordo com o nível de conhecimento de leitura dos alunos em língua estrangeira.

Como fez Brown (2001) e Grellet (2003), citadas nas seções 1.3.1 e 1.3.2, as autoras também citam a possibilidade de o professor trabalhar com leitura intensiva e leitura extensiva, definidas como:

[...] a leitura intensiva tem por finalidade promover a aprendizagem da leitura como uma habilidade e por meio de atividades que envolvam diferentes estratégias de leitura, perguntas de compreensão, estudo de vocabulário, entre outras. Já na leitura extensiva, o objetivo é fomentar o interesse e o desenvolvimento de maior fluência e rapidez de leitura. Neste tipo de leitura, a extensiva, é feita individualmente e, no geral, fora da sala de aula, a compreensão geral e o prazer de ler são as molas propulsoras. (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2013, p.64).

Donnini, Platero e Weigel (2013) sugerem aos professores o trabalho com a leitura de maneira mais dinâmica, extensiva, quando se trata dos livros paradidáticos, pois eles permitem aos alunos uma leitura mais autônoma, solta e fluente sem muitas mediações externas como a do professor, do uso do dicionário, etc. Esse tipo de leitura pode ser monitorado através de rodas de conversa, discussões, socializações, diários de leitura, dramatizações, entre outros.

Para finalizar as ideias das autoras sobre o ensino de leitura em língua estrangeira, destaca-se a recomendação aos professores, além da motivação e da seleção apropriada de materiais de leitura, que eles prepararem suas aulas de leitura e reflitam sobre o acróstico com a palavra ACTIVE (ativa) e reafirmem a ideia de que a leitura é ativa por meio de estratégias para o ensino da leitura, assim:

- **A**ctivate prior Knowlwdge (ative o conhecimento prévio)
- **C**ultivate vocabulary (refine/melhore o vocabulário)
- **T**each for comprehension (ensine para compreensão)
- **I**ncrease reading rate (aumente a velocidade de leitura)

- Verify reading strategies (verifique as estratégias de leitura)
- Evaluate progress (avale o progresso).

1.4 Síntese das propostas sobre ensino de leitura em língua estrangeira

A fim de facilitar a visualização e a comparação das propostas dos autores citados neste capítulo sobre o ensino de leitura em língua estrangeira, nesta seção são apresentados dois quadros-síntese. O primeiro quadro traz a síntese do que os autores mencionados destacam sobre a leitura em língua estrangeira, e o segundo quadro traz a síntese sobre o uso das estratégias de leitura sugeridas pelos mesmos autores.

Quadro 1: Aspectos da leitura em língua estrangeira

O que os autores destacam sobre o ensino de leitura em língua estrangeira (L.E.)	Brown (2001)	Grellet (2003)	Paiva (2007)	Santos e Tomitch (2009)	Donnini, Platero e Weigel (2013)
Compreensão = decodificação + inferência.	X	X	X	X	X
Fatores afetivos e culturais são motivadores na leitura em L.E.	X	X	X	X	X
É necessário haver associação de abordagens voltadas à comunicação e aspectos gramaticais.	X	X		X	X
Os textos devem ser autênticos, de gêneros diversos; os temas devem interessar aos alunos.	X	X	X	X	X
As características da língua escrita que podem trazer dificuldades ao leitor devem ser destacadas.	X	X	X	X	X
Os conhecimentos de mundo do aluno e os conhecimentos linguísticos devem ser valorizados.	X	X	X	X	X
É possível desenvolver estratégias de leitura.	X	X	X	X	X

Fonte: Autores citados neste capítulo

Em síntese, observa-se que os autores dos cinco textos utilizados como fundamentação teórica para elaboração do quadro 1 apresentam basicamente os mesmos aspectos sobre o ensino de leitura em língua estrangeira. Isso mostra que há um direcionamento claro sobre o que os professores de língua estrangeira devem levar em conta para organizar o seu trabalho com leitura nas pesquisas recentes sobre ensino de língua estrangeira.

Todos os autores reconhecem a possibilidade de o aluno desenvolver estratégias de leitura que o tornarão um leitor mais proficiente. O quadro a seguir, apresenta as estratégias de leitura a serem desenvolvidas nos alunos, sugeridas por esses autores.

Quadro 2: Estratégias de leitura em língua estrangeira

Estratégias de leitura sugeridas pelos autores.	Brown (2001)	Grellet (2003)	Paiva (2007)	Santos e Tomitch (2009)	Donnini, Platero e Weigel (2013)
Fazer leitura rápida (global, skimming) para obter informações gerais sobre o texto: o gênero discursivo, aspectos de produção, propósito comunicativo, público-alvo, fonte e data do texto, autor.	X	X	X	X	X
Levantar e ampliar os conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero e o assunto.	X	X	X	X	X
Definir objetivo(s) de leitura.	X	X	X	X	X
Fazer leitura para busca de informações específicas (scanning).	X	X	X	X	
Inferir o significado de palavras desconhecidas por padrões de ortografia (prefixos e sufixos), pelo contexto, pelo conhecimento de mundo, pelos cognatos, por palavras-chave ou levantar sobre elas.	X	X	X	X	X
Levantar hipóteses sobre o significado de trechos do texto.	X	X	X	X	X
Atentar para os marcadores do discurso (conjunções, expressões resumptivas, marcadores de tempo).	X	X		X	X
Fazer leitura detalhada do texto.	X	X	X	X	X
Recapitular, sintetizar e agrupar as ideias principais.	X		X	X	X
Perceber significados implícitos (fazer inferências num nível mais crítico).	X			X	X

Fonte: Autores citados neste capítulo

De modo geral, podemos observar que as estratégias de leitura sugeridas pelos autores são basicamente as mesmas. Um ou outro autor sugere uma estratégia diferente ou deixa de mencionar alguma estratégia, mas no conjunto todas as estratégias podem ser utilizadas por um leitor de língua estrangeira, porque elas se complementam.

Podemos concluir que os estudos de leitura em língua estrangeira mencionados, produzidos na primeira década dos anos 2000, baseiam-se em pressupostos teóricos de uma abordagem sociocognitiva de leitura, como exposta na seção 1.1 desta dissertação. Além disso, podem subsidiar o trabalho do professor de língua inglesa da rede estadual paulista porque se baseiam na mesma concepção de ensino da que é proposta pelo Currículo do Estado de São Paulo, como exposto na seção 2.1 desta dissertação.

As orientações desse Currículo, no entanto, são bastante genéricas e não explicitam caminhos metodológicos para a elaboração das aulas de leitura em língua estrangeira. Os autores consultados são bem mais específicos em suas orientações e por isso oferecem uma contribuição muito importante ao professor de língua estrangeira.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DE ACORDO COM O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Este capítulo apresenta uma síntese de alguns aspectos do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) para contextualização da proposta do trabalho com leitura em sala de aula, considerando: 1) a concepção do ensino que este documento propõe para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) o conceito de habilidades de acordo com o documento; 3) a organização dos conteúdos básicos associados a habilidades e metodologia de trabalho proposta pelo documento. Por fim, faz um levantamento das habilidades de leitura em língua estrangeira a serem desenvolvidas nos alunos do Ensino Médio e identificar os pressupostos teóricos a partir dos quais essa proposta se constroi. Desta forma realiza o primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é fazer um levantamento das habilidades de leitura em língua estrangeira a serem desenvolvidas nos alunos do Ensino Médio, de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo e identificar os pressupostos teóricos a partir dos quais essa proposta se constroi.

2.1 A concepção de ensino proposta pelo Currículo do Estado de São Paulo para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual, visando melhorar a metodologia de trabalho do professor e a qualidade de aprendizagem dos alunos e garantir aos professores e alunos uma base comum de conhecimentos e competências. O documento prioriza a competência de leitura e escrita visando à interação professor e aluno, através da articulação de competências e dos conteúdos propostos pelas disciplinas. Assim, esse documento espera que os professores desenvolvam nos alunos habilidades para conquistar a autonomia perante a sociedade contemporânea.

O Currículo do Estado de São Paulo para o Ensino Médio divide o conteúdo de ensino em três grandes áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias

(Biologia, Física, Química e Ciências), Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Arte), Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e Matemática. Para esta pesquisa interessa a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, especificamente o Currículo de Língua Estrangeira Moderna.

Segundo o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), no Ensino Fundamental (Ciclo II) e no Médio, organiza-se por um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM), Educação Física e Arte.

Nessa área do Currículo, de LCT, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2006, p.24):

A linguagem é a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. As linguagens são meios para o conhecimento.

Analisando a área do Currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apenas no que interessa a essa pesquisa, ou seja, no Currículo de Língua Estrangeira Moderna, pudemos perceber que a ênfase está sendo dada ao ensino da leitura e da escrita, e foi proposta aos professores uma mudança na maneira de ensinar as disciplinas. Os aspectos principais dessa mudança e que interessam para esta pesquisa são o trabalho com gêneros discursivos e com habilidades de leitura e escrita. Esse documento recomenda trabalhar os conteúdos aliados à interação professor-aluno dando ao aluno mais possibilidade de participar de sua aprendizagem e de usar o conhecimento aprendido em sala de aula em outros contextos sociais.

Essa mudança visa a que o aluno possa expandir sua capacidade de comunicar-se nos diversos locais de convívio social. O documento recomenda não apenas o conhecimento linguístico, mas também o conhecimento da cultura dos falantes nativos da língua estrangeira em estudo. Espera-se que o aluno, ao fazer o uso da linguagem por meio das atividades com os gêneros discursivos, amplie sua visão de conhecimento de língua estrangeira.

De acordo com o Currículo, o ensino da língua estrangeira deve ser contextualizado, isto é, o conhecimento dos recursos linguísticos, as informações sobre os gêneros discursivos e sobre a cultura dos falantes da língua estrangeira

não podem ser apresentadas de maneira estanque ao aluno. É preciso levar em conta as condições de produção e de circulação dos discursos na sociedade. Assim o aluno poderá perceber porque determinadas escolhas linguísticas são mais adequadas em cada situação de comunicação. Interessa também ao ensino, de acordo com esse documento, refletir sobre o modo como os objetos de estudo (cultural) se relacionam com os outros, ou seja, como uma mesma informação é tratada pelas diferentes linguagens. Para esse aspecto do ensino, interessam as novas tecnologias de informação, o hipertexto, os CD-ROMS, as páginas da web e outras manifestações artísticas.

Em relação à língua estrangeira, segundo o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) importa construir um conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a língua em situações de comunicação. O estudo de uma língua estrangeira constitui um excelente meio para ampliar a visão de mundo dos alunos.

2.2 O conceito de habilidades de acordo com o documento

Nos dias de hoje, no ambiente escolar, houve uma mudança quanto ao papel da escola na aprendizagem: de uma instituição que ensinava para uma instituição que também aprende a ensinar. Na concepção atual, o professor, a instituição educativa, o aluno e a família são responsáveis pelo ensino-aprendizagem. Segundo o Currículo (SÃO PAULO, 2010) “educar para a vida” faz com que o professor apresente e explique o conteúdo, organize situações de aprendizagem, métodos, formas de agir e pensar, promovendo conhecimentos para mobilizar competências e habilidades que proporcionam aos alunos modos diversos para a resolução dos problemas do mundo que o rodeia. Atualmente, a escola não é o único local em que os alunos adquirem conhecimento e informação. Com o advento das novas tecnologias da informação, cabe a ela preparar esses alunos para lidar com a rapidez com que a informação ocorre.

O Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais:

- a) a escola que aprende; b) o currículo como espaço de cultura; c) as competências e habilidades como eixo de aprendizagem; d) a prioridade da competência de leitura e escrita; e) a articulação das competências para aprender; e f) a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2010, p.10)

Para que esses princípios sejam colocados em prática, temos que levar em consideração o trabalho de grande responsabilidade de toda a equipe gestora, do professor e da família, o conteúdo, a articulação das disciplinas com as atividades escolares, as metodologias, a participação dos alunos. Na realidade do ensino público, nem sempre isso é possível devido a problemas existentes no sistema de ensino. Podemos citar obstáculos como: o número reduzido de aulas, grande quantidade de alunos por sala, alunos com pouca adesão às propostas dos professores e professores que desconhecem o que o Currículo propõe.

Para a prática desses princípios, o Currículo do Estado de São Paulo organiza-se em competências e habilidades. Competências caracterizam-se como “[...] modos de ser, de raciocinar e de interagir que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades.” (SÃO PAULO, 2010, p.12). Tem como foco a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, visa a um conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão associadas ao texto escrito. A partir desse documento, podemos inferir que o professor, ao abordar os textos presentes nos Cadernos do Aluno, precisa considerar que a linguagem representa um lugar de destaque na autonomia, no acesso a novas informações, na expressão de sentimentos de todo ser humano.

Esse documento faz muitas considerações sobre competências, com base em Perrenoud (1999), relaciona várias habilidades de leitura e escrita, porém não define o conceito de habilidade. Para Machado (2002, p.145), [...] “as formas de realização das competências chamadas de habilidades.” As habilidades são microcompetências que, agrupadas, resultam em uma competência. Com relação à competência leitora, o Currículo do Estado de São Paulo especifica algumas habilidades nos quadros de conteúdos para os bimestres. As habilidades de leitura cobradas na 3ª série do Ensino Médio serão citadas e comentadas na seção 2.4.

2.3 O Ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Currículo do Estado de São Paulo e a organização dos conteúdos básicos

As Línguas Estrangeiras (LEs), segundo o Currículo (SÃO PAULO, 2010, p.105)

fazem parte do currículo escolar brasileiro há mais de dois séculos. Nessa longa trajetória, não deve causar estranhamento o fato de que tanto a presença quanto o papel das LEs passaram por alterações significativas. Tais mudanças refletem as alterações relacionadas à educação em geral e, em particular, aquelas relacionadas às concepções de língua e de aprendizagem de línguas.

De acordo com o documento, na trajetória histórica da metodologia de ensino das línguas estrangeiras, duas foram as principais ênfases: a estrutural e a comunicativa. A primeira ênfase, a estrutural, tinha como palavra chave o SABER, isto é, o conhecimento da língua como sistema de regras. Os textos eram vistos em duas perspectivas: como material para tradução e como material para análise puramente linguística (conteúdos relacionados à descrição da estrutura sintática e o estudo do léxico reduzido a mero objeto para o preenchimento de lacunas das estruturas). A segunda ênfase, a comunicativa, tinha como palavra-chave o FAZER, neste caso, a língua em uso estava em primeiro plano e o ensino lembrava um teatro. As funções comunicativas, tais como: cumprimentar, trocar informações pessoais, tornaram-se o eixo organizativo do Currículo. As duas ênfases ficaram reduzidas a exercícios (*drills*) de repetição, mas sem a preocupação de contextualizar o que estava sendo aprendido, e as funções comunicativas ficaram ainda reduzidas somente a algumas com fortes indícios de características da estrutural.

Nos dias de hoje, os avanços tecnológicos ampliaram as possibilidades de intercâmbios pessoais, comerciais e culturais, contribuindo para a compreensão e a criação de maneiras e canais de comunicação que dissolveram os limites entre oralidade e escrita. Especificamente, no campo de ensino de línguas estrangeiras, surgiu uma terceira ênfase, que destaca os letramentos múltiplos e subsidia as orientações metodológicas atuais. Esta terceira sustenta-se propondo uma articulação entre o SABER e FAZER, entre o aprender e a reflexão sobre a própria aprendizagem. Para isso, é necessário que o texto (oral e escrito) seja entendido como manifestação concreta do discurso e deixe de ser trabalhado como material de análise linguística e para mera tradução.

A essência da ação pedagógica nesta última ênfase, a do letramento, segundo Kleiman (2007), "... é a aprendizagem dos aspectos sociais da língua e, com isso, a articulação entre o texto, seu contexto de produção e seu contexto de recepção." O Currículo, com essa ênfase atual de ensino, pode propiciar a construção de uma visão de ensino de línguas que promove autonomia intelectual e

maior reflexão dos aprendizes, de acordo com os autores que refletem teoricamente sobre o ensino de língua estrangeira. Sabemos, no entanto, que para essa proposta se realizar são necessárias várias condições como: preparo do professor, material didático, engajamento dos alunos, condições físicas da escola.

Nesse sentido, o atual Currículo da SEE/SP pressupõe alteração significativa no conceito de conteúdo em língua estrangeira moderna. Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, e, sim, de promover no estudo de uma língua estrangeira o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos que possibilitem ao aluno o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo.

Esse documento defende que, no contexto da educação regular, a disciplina de língua estrangeira moderna influi decisivamente para uma formação mais ampla do indivíduo, visto que possibilita um ensino que contribua para a construção da competência discursiva do estudante, considerando uma perspectiva pluricêntrica, isto é, a diversidade linguística dos falantes do idioma objeto de estudo, sejam eles nativos ou não. É preciso também levar em conta os conhecimentos e experiências do aluno em língua materna. Cada estudante, ao longo de sua vida, torna-se membro de diferentes comunidades discursivas mediadas pela linguagem e, com isso, constitui-se uma duradoura ferramenta para a formação humana e cidadã deles.

De acordo com esse documento, ao considerar o texto como papel central do processo de aprendizagem, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, é possível promover o engajamento em práticas de leitura e escrita para que o aluno desenvolva a capacidade de aprender uma língua estrangeira. O foco é nas competências de leitura e escrita que instauram a interação e o diálogo, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades linguísticas, de pensamento e de reflexão.

Nesse processo, o papel do professor é central como orientador do desenvolvimento e da participação nas atividades e na resolução de problemas de modo colaborativo. O estudo das características e organização de diversos textos adquire relevância no desenvolvimento dos conteúdos de cada série.

Sendo assim, o documento espera que o aluno, ao final da Educação Básica, possa vivenciar essas aproximações com a língua inglesa, em contextos significativos de aprendizagem que possam contribuir para sua formação pessoal,

acadêmica e cidadã. No entanto, temos que considerar que a sala de aula da 3ª Série do Ensino Médio da escola pública paulista, existe um número considerável de alunos e que cada um deles se encontra em um nível de conhecimento diferente da língua.

2.4 Conteúdos e habilidades de leitura em língua inglesa para a 3ª Série do Ensino Médio

O Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) apresenta os conteúdos e habilidades de cada série do Ensino Médio separados por bimestre. Os conteúdos estão vinculados a um tema. O da 1ª série é “Informação no mundo globalizado”; o da 2ª série é “Intertextualidade e cinema”; o da 3ª série é “O mundo do trabalho”. A seguir, são apresentados os quadros com os conteúdos e as habilidades de leitura indicados para cada bimestre da 3ª série do Ensino Médio. Foram suprimidos destes quadros os tópicos referentes à produção escrita e análise linguística, por não fazerem parte do objetivo desta pesquisa.

Quadro 1: Conteúdos e habilidades de leitura do 1º bimestre

3ª série do Ensino Médio	
1º Bimestre	Conteúdos (apenas os referentes à leitura)
	<p>O mundo do trabalho</p> <p>Trabalho Voluntário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características do trabalho voluntário • Habilidades e oportunidades de aprendizagem no trabalho voluntário • Construção de opinião <p>Textos para leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatos de experiência, páginas de internet, boletins informativos.
	Habilidades
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, compreender, analisar e interpretar: relatos de experiência, páginas de internet, boletins informativos, piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais. • Avaliar o contexto em que o candidato a uma vaga se apresenta. • Localizar e interpretar informações em um texto para apresentar uma opinião.

Fonte: São Paulo (2010)

Observa-se que, no 1º bimestre, o tema é “o mundo do trabalho: trabalho voluntário” e são propostos três gêneros discursivos na parte do quadro 1 referente a conteúdos: relatos de experiência, páginas de internet e boletins informativos, para o trabalho com leitura a ser desenvolvido com o auxílio do material didático. Os gêneros estão de acordo com o tema. Na parte referente às habilidades, observamos que as habilidades previstas para o bimestre vão além da decodificação, pois elas exigem certo grau de complexidade ao reconhecer características dos gêneros discursivos, tais como: ler, compreender, analisar, interpretar, avaliar e localizar.

Nota-se também que, além dos gêneros citados na primeira parte do quadro, ainda foram citados mais quatro gêneros: piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos, os quais não aparecem como conteúdos para leitura. Isso parece uma incoerência, pois são previstos outros gêneros discursivos diferentes no quadro referente às habilidades que não são citados no quadro de conteúdo de textos para

leitura. É provável que o professor fique em dúvida de como trabalhar piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos vinculados ao tema “trabalho voluntário” porque que esses gêneros não têm uma relação natural ou óbvia com o tema. Alguns exemplos de piadas e adivinhas que aparecem no Caderno do Aluno não são relacionados a esse tema; são apenas “For Fun” e na versão atual “Literary Moment”, como será comentado com mais detalhes no Capítulo 3.

Outro problema relacionado a essa grande quantidade de gêneros, ainda que o professor descubra uma maneira de relacioná-los ao tema, é o número reduzido de aulas por semana, que são apenas duas de 50 minutos cada. Analisando esse contexto, como o professor fará o trabalho com todos esses gêneros que não estavam previstos no quadro de conteúdos? O que é solicitado desses gêneros: “ler, compreender, analisar e interpretar [...] inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais” envolve um nível de leitura bastante aprofundado e muito conhecimento de cada gênero discursivo. Para completar o problema enfrentado pelo professor, as salas de aula têm de 35 a 40 alunos com nível de conhecimento de língua inglesa muito baixo.

O quadro a seguir refere-se aos conteúdos e habilidades do 2º bimestre.

Quadro 2: Conteúdos e habilidades de leitura do 2º bimestre

3ª série do Ensino Médio	
2º Bimestre	Conteúdos (apenas os referentes à leitura)
	<p>O mundo do trabalho</p> <p>Primeiro emprego</p> <ul style="list-style-type: none"> • As características e a organização de um anúncio • Identificação das diferentes habilidades solicitadas de um candidato em um anúncio de emprego • A importância da qualificação profissional • O uso e o significado das abreviações <p>Textos para leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anúncios de empregos e textos informativos
	Habilidades
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, compreender, analisar e interpretar: anúncios, boletins informativos, guia de orientação, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais. • Inferir o significado de abreviações, apoiando-se em pistas presentes no texto e na mobilização de conhecimentos prévios. • Reconhecer as características e a organização de um anúncio de emprego. • Identificar, em um anúncio de emprego, as diferentes habilidades solicitadas de um candidato. • Antecipar a ordem de importância de informações mencionadas em uma pesquisa sobre qualificação profissional.

Fonte: São Paulo (2010)

O tema do 2º bimestre é “mundo do trabalho: primeiro emprego” e são apresentados dois gêneros discursivos na parte do quadro referente a conteúdos: anúncios de emprego e textos informativos, para o trabalho com leitura a ser desenvolvido com o auxílio do material didático. Percebe-se que os gêneros estão de acordo com o tema.

No quadro referente às habilidades, novamente as que são cobradas vão além da decodificação, pois envolvem ler, compreender, analisar, interpretar, inferir, reconhecer e antecipar. E, ainda, na parte referente às habilidades, notamos que, além dos gêneros citados na primeira parte do quadro, também foram citados os

gêneros piadas, adivinhas e diálogos, os quais não aparecem como conteúdos para leitura. O que é solicitado desses gêneros: “ler, compreender, analisar e interpretar [...] inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais” envolve um nível de leitura bastante aprofundado e muito conhecimento de cada gênero discursivo.

Novamente, observam-se os mesmos problemas já comentados sobre as habilidades e gêneros propostos para o 1º bimestre: falta de relação dos gêneros piadas e adivinhas com o tema “O mundo do trabalho: primeiro emprego”; número reduzido de aulas caso o professor encontre uma maneira de relacionar esses gêneros com o tema; grande número de alunos em sala de aula e o seu baixo nível de conhecimento da língua inglesa.

O quadro a seguir refere-se aos conteúdos e habilidades do 3º bimestre.

Quadro 3: Conteúdos e habilidades de leitura do 3º bimestre

3ª série do Ensino Médio	
3º Bimestre	Conteúdos (apenas os referentes à leitura)
	<p>O mundo do trabalho</p> <p>Profissões do século XXI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrição de diferentes profissões e campos de atuação profissional • A escolha de uma carreira: experiências pessoais e perspectivas <p>Textos para leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depoimentos e livretos de apresentação de cursos universitários
	Habilidades
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, compreender, analisar e interpretar: depoimentos, livreto de apresentação de cursos universitários (índice, carta de boas-vindas, tabelas com cursos, resumo dos cursos, relatos de experiência, textos informativo-descritivos, testemunhos), piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais.

Fonte: São Paulo (2010)

Observa-se que, no 3º bimestre, o tema é “mundo do trabalho: profissões do século XXI”. Mantêm-se o tema geral “Mundo do trabalho” e, como foi feito no bimestre anterior, muda-se o subtema, que nesse bimestre é “profissões do século

XXI”. São indicados dois gêneros discursivos – depoimentos e livretos de apresentação de cursos universitários – para o trabalho com leitura a ser desenvolvido com o auxílio do material didático. Esses gêneros estão de acordo com o tema.

No quadro referente às habilidades, observamos que, novamente, as habilidades requeridas vão além da decodificação, pois exigem ler, compreender, analisar e interpretar, o que requer certo grau de complexidade para o reconhecimento das características dos gêneros citados na primeira parte do quadro. Os mesmos gêneros piadas, adivinhas e diálogos aparecem como conteúdos para leitura e são solicitadas as mesmas habilidades dos bimestres anteriores: “ler, compreender, analisar e interpretar [...] inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais”. Isso envolve um nível de leitura bastante aprofundado e muito conhecimento de cada gênero discursivo.

Igualmente, observamos os mesmos problemas que foram citados com relação aos 1º e 2º bimestres. Até este momento da análise do Currículo, constatamos que há uma coerência na proposta no sentido de ela manter a mesma estrutura para os bimestres. Porém, esta estrutura tem problemas que se repetem a cada bimestre, como poderemos observar no quadro a seguir referente ao 4º bimestre.

Quadro 4: Conteúdos e habilidades de leitura do 4º bimestre

3ª série do Ensino Médio	
4º Bimestre	<p align="center">Conteúdos (apenas os referentes à leitura)</p> <p>O mundo do trabalho Construção do <i>curriculum vitae</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Características e a organização de um currículo • Etapas no processo de colocação profissional (do anúncio à entrevista) • Edição de currículo (informações pessoais, formação, habilidades e objetivos) • O uso e o significado das abreviações <p>Textos para leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo e boletins informativos
	<p>Habilidades</p>
	<p>Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, compreender, analisar e interpretar: currículo, boletins informativos, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais. • Comparar gêneros de textos distintos, identificando suas características. • Comparar conteúdos em gêneros diferentes • Reconhecer as características e a organização de um currículo • Identificar o uso e o significado de abreviações em currículo.

Fonte: São Paulo (2010)

O tema “Mundo do trabalho” mantém-se no 4º bimestre, com um novo subtema “construção do *curriculum vitae*”. Para esse, são propostos dois gêneros discursivos: currículo e boletins informativos. Esses gêneros estão de acordo com o tema. Então, a proposta do quadro de conteúdos está coerente.

No quadro referente às habilidades de leitura, repetem-se as habilidades requeridas nos bimestres anteriores e a sugestão dos gêneros piadas, adivinhas e diálogos, com os mesmos problemas notados e comentados para os bimestres anteriores.

Conclui-se que o Currículo pressupõe um trabalho com gêneros discursivos, de acordo com a terminologia de Bakhtin (2003), embora esse autor não seja citado nas referências da parte de Língua Estrangeira do Currículo. Nem todos os gêneros discursivos propostos, no entanto, relacionam-se com a temática do bimestre. Faz sentido trabalhar apenas com os gêneros vinculados à temática; os outros não se justificam ou demandariam muito tempo do professor para elaborar atividades

complementares que, de alguma maneira, os vinculassem ao tema “Mundo do trabalho”.

A concepção de leitura apresentada nos quadros está de acordo com a abordagem sociocognitiva, por pressupor vários níveis de compreensão leitora (decodificação, compreensão, análise e interpretação) e, ainda, inferências do leitor a partir de conhecimentos prévios variados e de conhecimentos sobre o uso dos gêneros em situações reais.

Tanto o trabalho com gêneros discursivos quanto essa concepção de leitura são propostos pelos PCN (BRASIL,1998) e PCN+ (BRASIL, 2004) e pelas Orientações Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). A proposta do Currículo do Estado de São Paulo, portanto, atende às exigências dos documentos que estabelecem as diretrizes nacionais.

Podemos concluir que a proposta segue um padrão que se repete para os quatro bimestres de apresentação de conteúdos e de habilidades, porém esse padrão tem uma adversidade na parte do quadro de habilidades por sugerir gêneros extras desvinculados do tema.

No terceiro capítulo desta dissertação, será analisado o Caderno de Atividades do Aluno para verificarmos se este conteúdo se materializa nas atividades propostas no Caderno do Aluno e as orientações dadas ao professor no Caderno do Professor.

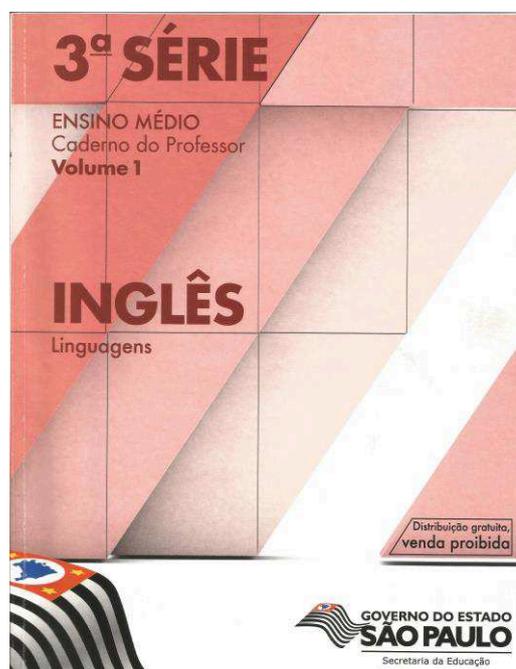
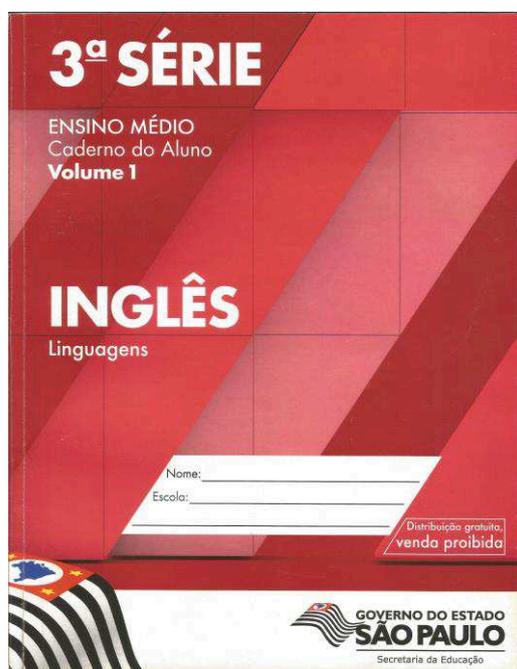
CAPÍTULO 3

AS ATIVIDADES DE LEITURA EM INGLÊS PROPOSTAS NOS CADERNOS DO ALUNO DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

3.1 Apresentação do Capítulo

Neste capítulo, analisam-se as atividades de leitura em inglês propostas no Caderno do Aluno da 3ª Série do Ensino Médio (vol.1), para o tema 1 (Volunteer Work as Professional Experience), e as orientações dadas no Caderno do Professor (vol. 1) para essas atividades. Dessa forma, realizam-se o segundo e o terceiro objetivos específicos desta pesquisa, que são: 2) analisar as atividades de leitura em inglês propostas para o tema 1 do Caderno do Aluno da 3ª Série do Ensino Médio e as orientações dadas no Caderno do Professor; e 3) verificar se esse material didático corresponde às prescrições do Currículo e às orientações de autores consultados sobre o ensino de leitura em língua estrangeira.

Abaixo, são reproduzidas as capas do Caderno do Aluno da 3ª Série do Ensino Médio (vol.1) e do Caderno do Professor (vol.1).



O tema 1, “Volunteer Work as Professional Experience”, é dividido em três situações de aprendizagem. Cada situação de aprendizagem traz alguns textos e propõe alguns exercícios de leitura no Caderno do Aluno. No Caderno do Professor é apresentado um roteiro de aplicação para cada situação de aprendizagem.

3.2. Situated Learning 1 – Learning about Volunteer Work (Situação de Aprendizagem 1 – Aprender sobre Trabalho Voluntário)

No tema 1, “Volunteer Work as Professional Work” (trabalho voluntário como experiência profissional), são apresentados três pequenos textos para leitura nessa situação de aprendizagem. O primeiro é um item de um glossário ou verbete de enciclopédia definindo o que é voluntário; o segundo e o terceiro são textos tirados de um mesmo site da internet sobre os respectivos assuntos: projetos voluntários no Brasil e Voluntariado: como ser um bom voluntário.

Segue a reprodução das páginas do Caderno do Aluno – Volume I referente à leitura dos textos do Tema 1.

Inglês – 3ª série – Volume I

THEME 1
VOLUNTEER WORK AS PROFESSIONAL EXPERIENCE

 SITUATED LEARNING 1
LEARNING ABOUT VOLUNTEER WORK

1. Read the definition of “volunteer” and answer: What kind of text is this? Where can you find it? What is its purpose?

VOLON (France) – *Informal on Loto from, southern Ontario, Canada. It has similar activities done*

VOLUNTEER – A volunteer can be a teenager or an adult who works in a community, organized or not, in different kinds of activities for the benefit of the natural environment or social issues. A volunteer donates his/her time, work, and talent without getting paid or receiving compensation for services rendered.

VOLUNTEER PARK (Seattle, USA) – *Informal on Loto from, southern Ontario, Canada. It has some of*

Nas páginas 12 e 13 do Caderno do Professor, as instruções para o desenvolvimento dessa atividade/questão 1 são as seguintes:

Roteiro de aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Atividade de sensibilização

Objetivo: sensibilizar os alunos para o tema proposto.

Procedimentos

Para preparar essa atividade, é preciso organizar com antecedência imagens (desenhos ou recortes de revista) que mostrem pessoas realizando trabalho voluntário. Sugestões de imagens: pessoas tomando conta de crianças ou idosos; palhaços trabalhando em hospitais com crianças; pessoas distribuindo alimentos ou agasalhos, ou construindo casas em forma de mutirão. Mostre essas imagens aos alunos e pergunte: *Onde as pessoas estão? O que estão fazendo? O trabalho que está sendo realizado é voluntário ou profissional?* A cada resposta, pergunte aos alunos em quais indicações, nas imagens ou por conhecimento prévio, eles se apoiaram para chegar a essa conclusão. Para que a atividade funcione, as imagens escolhidas devem mostrar que as pessoas estão fazendo um trabalho informal, vestidas de modo informal, em grupos de pessoas com idades diferentes.

Escreva na lousa a pergunta: *What does volunteering involve?* e as alternativas a seguir, para que os alunos escolham a resposta correta:

a) *motivated people who are willing to give their time or energy to work towards a project or cause.*

b) *professionals who get paid to work towards a project or cause.*

Incentive-os a tentar entender as alternativas sem traduzi-las, procurando usar as palavras cognatas e outras que eles já conheçam.

Resposta: a).

Atividade 1

Objetivos: reconhecer marcas do gênero textual; identificar o assunto principal do texto e seu suporte.

Procedimentos

Antes da leitura, peça aos alunos que, em pequenos grupos de quatro ou cinco, observem o texto e digam que tipo de texto é esse, onde pode ser encontrado e qual seu objetivo. Confira as respostas oralmente. Em seguida, peça que leiam o texto procurando pelas palavras-chave e cognatas para compreender sua mensagem. Esses são alguns exemplos de palavras cognatas para as quais você pode, inicialmente, chamar a atenção dos alunos, caso eles ainda não consigam utilizar essa estratégia sem ajuda: *volunteer, adult, community, organized, different, natural, social, talent, compensation, services*. Em seguida, promova uma rápida discussão sobre a definição de voluntário apresentada no texto.

Nota: verbete é o nome dos artigos de um dicionário, de uma enciclopédia ou de uma obra de referência que organiza as informações geralmente em ordem alfabética. Os verbetes também são chamados de entradas. Os verbetes de enciclopédia dão explicações e notas.

Resposta

Trata-se de um verbete de enciclopédia, que pode ser encontrado em uma enciclopédia impressa ou digital, cujo objetivo é fornecer informações e definições.

Roteiro de aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Atividade de sensibilização

Objetivo: sensibilizar os alunos para o tema proposto.

Procedimentos

Para preparar essa atividade, é preciso organizar com antecedência imagens (de-

vas sem traduzi-las, procurando usar as palavras cognatas e outras que eles já conheçam.

Resposta: a).

Atividade 1

Nas páginas 12 e 13 do Caderno do Professor, antes de cada procedimento, os objetivos de cada atividade são oferecidos, e depois os procedimentos são propostos ao professor para que ele possa desenvolver as atividades de leitura.

Antes de iniciar a atividade de leitura, são sugeridas duas atividades de sensibilização ao tema (Trabalho Voluntário), que deverão ser bem organizadas pelo professor por meio de recortes de imagens de pessoas realizando trabalho voluntário. Ao mostrar essas imagens, sugere-se que o professor faça as seguintes perguntas: Onde as pessoas estão? O que estão fazendo? O trabalho que está sendo realizado é voluntário ou profissional? Esse procedimento tem o intuito de levantar o conhecimento prévio do aluno quanto ao assunto.

O outro procedimento é para o professor escrever a seguinte frase na lousa: “What does Volunteering involve? e as alternativas para que o aluno escolha a resposta correta: a) “motivated people who are willing to give their time or energy to work towards a project or cause”; e b) “professionals who get paid to work towards a project or cause”. O professor deve incentivar os alunos a entender as alternativas procurando usar as palavras cognatas.

Essas duas atividades propostas não estão no Caderno do Aluno.

Podemos perceber, a partir da fundamentação teórica sobre o ensino de leitura em língua estrangeira, que essas instruções dadas ao professor para iniciar a atividade de leitura estão atualizadas, pois a maioria dos autores citados recomenda atividades de pré-leitura para levantamento de conhecimento prévio sobre o tema. Nesse sentido, o material está bom e bem elaborado para que o professor possa consultá-lo. No entanto, um aspecto que nos parece complicador ao professor nessa sugestão é acionar o conhecimento prévio do aluno buscando recortes de imagens de pessoas desenvolvendo trabalho voluntário. Então, sugerimos buscar essas imagens em páginas da internet, e conseqüentemente, os alunos poderão ter contato com organizações que desenvolvem trabalho voluntário durante a pesquisa para acionar o conhecimento prévio deles. O professor também poderia ativar esse conhecimento prévio do aluno sobre o tema por meio de uma conversa informal perguntando: O que é trabalho voluntário? Vocês já fizeram trabalho voluntário? Ou conhecem alguém que trabalha voluntariamente em igrejas, hospitais, ONGs, etc?

A segunda atividade de pré-leitura sugerida pelo Caderno do Professor, de escrever na lousa uma pergunta com alternativas, poderia ser melhor realizada sem as alternativas e com tentativa de os alunos citarem palavras relacionadas à

resposta. Se eles não soubessem as palavras em inglês, poderiam buscá-las até com uso de celular. A forma como foi conduzida essa proposta nos parece pouco eficiente para mobilizar conhecimento de vocabulário do aluno da 3ª Série do Ensino Médio.

Depois dessa atividade de ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o tema, é sugerido no Caderno do Professor que os alunos trabalhem em pequenos grupos para reconhecer as marcas do gênero discursivo verbete de enciclopédia, que é o que está sendo perguntado no enunciado da questão 1 do Caderno do Aluno. No Caderno do Professor é sugerida a correção oral dessa atividade e uma rápida discussão sobre a definição de voluntário apresentada no texto, a partir das palavras-chave e cognatas.

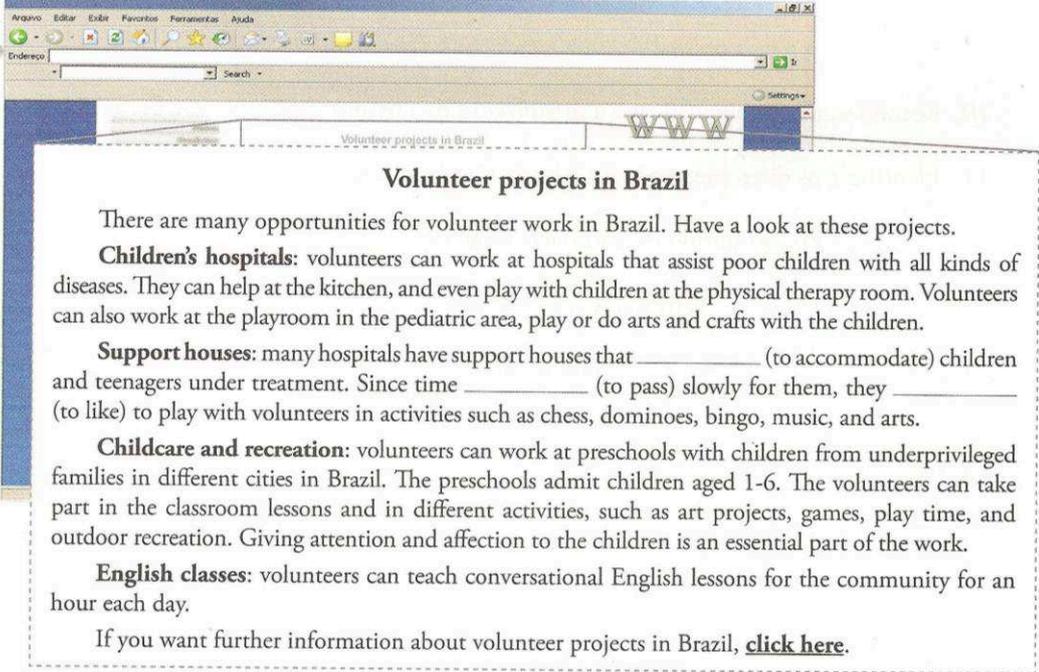
Podemos notar que na instrução para a leitura do primeiro texto, verbete de enciclopédia, as perguntas pretendem que o aluno identifique o gênero discursivo, seu propósito comunicativo e onde ele pode ser encontrado. Pelo *layout*, pela ordem alfabética os alunos podem perceber que é um dicionário, um glossário ou uma enciclopédia.

A sugestão de o professor trabalhar com as palavras-chave e cognatas para os alunos se aproximarem de uma compreensão da definição de voluntário é uma atividade interessante e está de acordo com o que os autores já citaram mostrando aos alunos que é uma boa estratégia explorar o uso de palavras-chave e cognatas na leitura e que para uma compreensão mais geral do texto não precisa traduzir palavra por palavra.

O segundo texto apresentado no Caderno do Aluno é o seguinte:

2. Have a look at the following text and answer the questions.

- a) What is the text about? _____
- b) Who is the target reader? _____
- c) What kind of projects are there? _____



The screenshot shows a web browser window with a menu bar (Arquivo, Editar, Exibir, Favoritos, Ferramentas, Ajuda) and a search bar. The page content is as follows:

Volunteer projects in Brazil

There are many opportunities for volunteer work in Brazil. Have a look at these projects.

Children's hospitals: volunteers can work at hospitals that assist poor children with all kinds of diseases. They can help at the kitchen, and even play with children at the physical therapy room. Volunteers can also work at the playroom in the pediatric area, play or do arts and crafts with the children.

Support houses: many hospitals have support houses that _____ (to accommodate) children and teenagers under treatment. Since time _____ (to pass) slowly for them, they _____ (to like) to play with volunteers in activities such as chess, dominoes, bingo, music, and arts.

Childcare and recreation: volunteers can work at preschools with children from underprivileged families in different cities in Brazil. The preschools admit children aged 1-6. The volunteers can take part in the classroom lessons and in different activities, such as art projects, games, play time, and outdoor recreation. Giving attention and affection to the children is an essential part of the work.

English classes: volunteers can teach conversational English lessons for the community for an hour each day.

If you want further information about volunteer projects in Brazil, [click here](#).

Na página 13 do Caderno do Professor, as instruções para o desenvolvimento dessa atividade/questão 2 são as seguintes:

Atividade 2

Objetivos: identificar o assunto principal do texto; inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto.

Procedimentos

Peça aos alunos que trabalhem em grupos de três a quatro pessoas. Antes da leitura, pergunte oralmente de onde eles acham que o texto foi retirado e como sabem disso (retirado de um *site* da internet – por meio do *layout*, podemos perceber de onde o texto foi retirado). Peça que leiam o enunciado da atividade e as perguntas a que devem responder. Pergunte se entenderam o que devem fazer, incentivando-os sempre a tentar compreender as instruções das atividades. Procure ajudar na compreensão das instruções, levando em conta as respostas que eles derem. Circule pelos grupos para dar dicas de como podem achar as respostas e lembre-os de usar as palavras cognatas e as que já conhecem. Explique, também, que há outros recursos para saber sobre o conteúdo do texto antes de se fazer uma

leitura mais detalhada. Por exemplo, podemos procurar pelo título e subtítulos, palavras em negrito, imagens, tabelas e outros recursos visuais que os autores às vezes usam para chamar atenção dos leitores. Corrija oralmente e peça que apontem no texto onde acharam as respostas.

Respostas

a) *The text is about volunteer projects in Brazil;* b) *The reader is a person interested in volunteer work in Brazil;* c) *There are four projects: children's hospitals, support houses, childcare and recreation, English classes.*

Nessa página, os procedimentos propostos aos professores para o desenvolvimento dessa atividade/questão 2 continuam interessantes, porque eles orientam os professores a estimular os alunos no levantamento de informações sobre o texto por meio do *layout*, explorando a fonte. Incentivam os alunos a responderem as perguntas sobre o que é o texto, qual é o leitor, que tipos de projetos existem no Brasil. As instruções dadas ao professor para a questão 2 ainda pedem para o aluno fazer uso das palavras cognatas e procurar elementos destacados como, por exemplo, título, subtítulo, palavras em negrito, imagens, tabelas. Essas são as prescrições dadas pelos autores citados na fundamentação teórica desta pesquisa. Essa estratégia ainda não envolve uma leitura detalhada, mas, sim, uma leitura de “skimming” e de “scanning”.

De acordo com essas instruções, o aluno ainda não estava respondendo por escrito a nenhuma pergunta que se encontra no Caderno do Aluno. As atividades de

“skimming” e de “scanning” foram feitas oralmente. Depois disso, o aluno deverá responder a três perguntas por escrito.

Na página 6 do Caderno do Aluno, a atividade/questão 2 é dividida em três perguntas. As duas primeiras são para os alunos fazerem uma leitura rápida (skimming) e encontrarem qual é o tema e o leitor-alvo. A terceira pergunta exige uma leitura específica (scanning), uma vez que ela solicita a identificação de tipos de projetos voluntários existentes no Brasil. O aluno pode responder às perguntas atentando às palavras negritadas no texto. Verificamos que a proposta de leitura continua interessante, pois ela segue as prescrições dos autores sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura em língua estrangeira. Ela está num nível de compreensão geral, explorando conhecimentos prévios do aluno (linguísticos, sobre o gênero discursivo lido, sobre o tema).

Após a realização dessa atividade/questão 2, no Caderno do Aluno são propostas as seguintes questões sobre o texto “Volunteer projects in Brazil” (reproduzido na página 57)

Inglês – 3ª série – Volume I

3. Read the text and answer the questions.
 - a) How old are the children in preschools?
 - b) If the volunteer does not work in the medical field, what can he/she do?
 - c) How can a volunteer help in the support house?
 - d) How often are English classes offered?
4. Look at the paragraph on support houses and complete the gaps using the present simple tense form of the verbs in parentheses.

Nas páginas 13 e 14 do Caderno do Professor, as instruções para o desenvolvimento dessas atividades/questões 3 e 4 são as seguintes:

Atividade 3

Objetivo: localizar informações explícitas, lendo o texto detalhadamente.

Procedimentos

Organize os alunos em grupos de três a quatro para a leitura detalhada. Peça que leiam as perguntas para compreender o que é pedido e sublinhem as palavras-chave de cada pergunta. Explique que essas palavras podem guiá-los na busca das respostas. Por exemplo, na questão a), as palavras-chave são: *old*, *children* e *preschool*. Na questão b): *volunteer hospitals*, *what*, *can* e *do*. Na questão c): *volunteers*, *help* e *support houses*. Na questão d): *how often* e *English classes*. Caso ache que os alunos terão alguma dificuldade com o vocabulário, incentive-os a utilizar o dicionário para encontrar o significado de alguma palavra-chave. Circule pelos grupos dando dicas quando necessário. Ao corrigir oral-

mente a atividade, peça que eles mostrem onde localizaram as informações pedidas.

Respostas

a) *From 1 to 6 years old* (de 1 a 6 anos); b) *It is possible to help at the kitchen, and even play with children at the physical therapy room. Volunteers can also work at the play room in the pediatric area, play or do arts and crafts with the children.* (Eles podem ajudar na cozinha, brincar com as crianças na sala de fisioterapia. Os voluntários também podem trabalhar na brinquedoteca da pediatria, brincar ou fazer artes e trabalhos manuais com as crianças); c) *They can entertain patients under treatment in activities such as chess, dominoes, bingo, music, and arts.* (Podem entreter pacientes em tratamento com atividades como xadrez, dominó, bingo, atividades com música e artes); d) *One-hour lessons, daily* (Aulas diárias com uma hora de duração).

Atividade 4

Objetivo: revisar o presente simples.

Procedimentos

Primeiramente, peça aos alunos, divididos em grupos, que sublinhem os verbos que indiquem o tempo verbal presente simples no texto “Volunteer projects in Brazil”. Levante com seus alunos a estrutura e as regras para o uso desse tempo verbal. Coloque na lousa alguns exemplos de frases nas formas afirmativa, negativa e interrogativa e discuta com eles a sua construção. Lembre-os de prestar atenção ao sujeito de cada frase para a devida conjugação dos verbos, por exemplo, no caso da 3ª pessoa do singular (*he/she/it*), acrescentar “-s” ou “-es” ao verbo. Após essa revisão, peça que completem a seção sobre *support houses*

usando o tempo presente simples. Para a correção, coloque as respostas na lousa.

Respostas

accommodate; passes; like.

Nas páginas 13 e 14 do Caderno do Professor, os procedimentos indicados aos professores para desenvolver as atividades/questões 3 e 4 conduzem a uma leitura mais detalhada do texto. As questões estão bem elaboradas e de acordo com as prescrições dos autores já mencionados, iniciando com questões mais fáceis (sobre informações explícitas). Os procedimentos fornecidos aos professores incentivam a leitura a partir das palavras-chave e cognatas que podem guiar os alunos na busca das respostas. Recomendam o uso do dicionário se necessário.

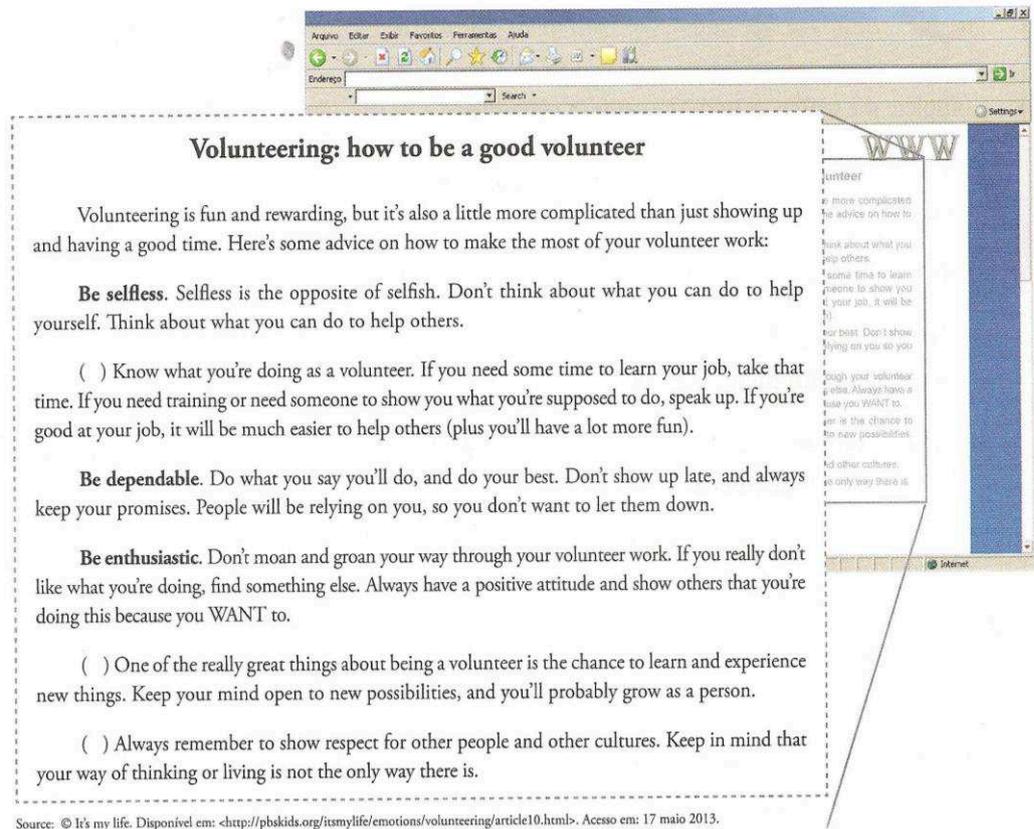
Para a atividade/questão 4 – completar com os verbos entre parênteses os espaços no texto – é sugerido ao professor para revisar as regras de uso dos verbos no presente simples, citando exemplos de frases. O objetivo dessa questão é revisar o presente simples utilizando o texto. Essas atividades/questões 3 e 4 são para que o aluno aprofunde um pouco a leitura do texto e passe para um nível de leitura inferencial mais complexo.

No entanto, notamos que esse nível inferencial mais complexo não é explorado nesse texto em que o aluno vinha se aprofundando. Esse texto foi abandonado sem que o aluno chegasse a uma compreensão detalhada. Isso é um problema nas atividades propostas.

Um nível de leitura detalhada é proposto para outro texto apresentado na atividade 5 reproduzido a seguir.

5. Read the text below and write the subtitles in the correct places.

- a) Be open-minded.
- b) Be respectful.
- c) Be well-trained.



Volunteering: how to be a good volunteer

Volunteering is fun and rewarding, but it's also a little more complicated than just showing up and having a good time. Here's some advice on how to make the most of your volunteer work:

Be selfless. Selfless is the opposite of selfish. Don't think about what you can do to help yourself. Think about what you can do to help others.

() Know what you're doing as a volunteer. If you need some time to learn your job, take that time. If you need training or need someone to show you what you're supposed to do, speak up. If you're good at your job, it will be much easier to help others (plus you'll have a lot more fun).

Be dependable. Do what you say you'll do, and do your best. Don't show up late, and always keep your promises. People will be relying on you, so you don't want to let them down.

Be enthusiastic. Don't moan and groan your way through your volunteer work. If you really don't like what you're doing, find something else. Always have a positive attitude and show others that you're doing this because you WANT to.

() One of the really great things about being a volunteer is the chance to learn and experience new things. Keep your mind open to new possibilities, and you'll probably grow as a person.

() Always remember to show respect for other people and other cultures. Keep in mind that your way of thinking or living is not the only way there is.

Source: © It's my life. Disponível em: <<http://pbskids.org/itsmylife/emotions/volunteering/article10.html>>. Acesso em: 17 maio 2013.

Na página 14 do Caderno do Professor, as instruções para o desenvolvimento dessa atividade/questão 5 são as seguintes:

Atividade 5

Objetivos: identificar o assunto principal do texto; inferir o sentido de palavras ou expressões do texto.

Procedimentos

Primeiramente, explore o visual do texto, perguntando oralmente aos alunos: *De onde o texto foi tirado?* (Retirado de um site da internet – o *layout* do texto e o endereço do site mostram isso). *Quem escreveu esse texto? Qual o objetivo? O texto fala sobre o quê? Como o texto se organiza? Tem título e subtítulos? Como eles aparecem? Quantos subtítulos estão faltando?* Após explorar a organização do texto, peça aos alunos que leiam os três subtítulos e os três parágrafos que estão sem subtítulo. Eles devem, em pequenos grupos, relacionar os subtítulos às seções. Lembre-os de utilizar as palavras cognatas e as que já conhecem. **Corrija** oralmente e peça que justifiquem suas escolhas.

Nota: caso queira trabalhar com o texto integral, visite a página disponível em: <<http://pbskids.org/itsmylife/emotions/volunteering/article10.html>>. Acesso em: 17 maio 2013. Os alunos podem também visitar outros sites sobre trabalho voluntário sugeridos ao final deste Caderno.

Respostas

c; a; b.

Na página 14 do Caderno do Professor, é sugerido ao professor nessa atividade 5, que ele explore o visual do texto perguntando de onde o texto foi tirado pelo *layout*, quem escreveu o texto, qual o objetivo, como o texto se organiza, o texto fala sobre o quê, tem título e subtítulos, como eles aparecem e quantos são.

Notamos que são propostas atividades de leitura global (skimming) e de “scanning” para preparar a leitura detalhada deste texto. Embora o assunto seja o mesmo, trabalho voluntário, o texto é outro e de certa complexidade. A atividade de leitura detalhada a ser feita em grupo exige que os alunos coloquem nos parênteses do texto os três subtítulos fornecidos na atividade. Isso pressupõe uma compreensão boa e uma capacidade de síntese das partes do texto. Se os alunos usarem as estratégias de localizar no texto as palavras-chave dos subtítulos, poderão acertar a atividade mesmo sem compreender muito detalhadamente cada trecho.

Notamos que as palavras-chave dos subtítulos propostos não aparecem no texto, mas podem ser relacionadas com outras palavras como: “open-minded” pode ser relacionado com “keep your mind open”, “respectful” com “to show respect”, “well trained” com “need training”. No entanto, parece que não é interessante o professor focar só nessa estratégia e abreviar o caminho da compreensão do aluno só para ele acertar a resposta. O interessante seria o aluno compreender um pouco melhor o texto. Esse tipo de atividade está num nível inferencial complexo e pressupõe que o aluno já tenha desenvolvido várias etapas de compreensão geral antes mesmo de chegar a esse nível de leitura.

Uma atividade de sumarização das outras três partes do texto – “Be selfless”, “Be dependable” e “Be enthusiastic” – seria mais produtiva para que o aluno fizesse uma leitura mais completa do texto e pudesse saber como ser um bom voluntário. Afinal, é isso que o título do texto enfoca, porém a atividade 5 proposta pode ser respondida “no chute”. O objetivo de levar o aluno a leitura detalhada de um texto não foi atingido no primeiro texto porque não houve essa proposta, e pode não ter sido atingido nesse último pela forma como a atividade foi conduzida.

As atividades de leitura do tema 1 do Caderno do Aluno são finalizadas com uma questão chamada “Expansion activities”, segue a reprodução da página 15 do Caderno do Professor para o desenvolvimento dessa atividade/questão de expansão.

Atividades de expansão

Procedimentos

A primeira atividade tem como objetivo aprofundar a leitura do texto. Leia o enunciado e explique-o, pedindo aos alunos que sublinhem as palavras-chave de cada um dos itens antes de releerem o texto. Discuta com eles a compreensão de cada item. Oriente-os a procurar as palavras-chave no texto, a fim de localizar as respostas. Para iniciar a atividade, dê um exemplo. Chame a atenção para o fato de que, em uma tarefa de **verdadeiro** ou **falso**, às vezes são utilizados antônimos ou sinônimos. Por exemplo, eles não encontrarão exatamente a frase “*Be punctual*” escrita no texto, mas sim a frase “*Don’t show up late*”. Pergunte o significado de *late* (tarde, atrasado). Pergunte se *late* é sinônimo ou antônimo de *punctual*. Ajude-os a fazer as relações dos significados das palavras para encontrar as respostas corretas. Para a correção, peça a eles que sublinhem as palavras ou frases em que se apoiaram para chegar às respos-

tas. A atividade b) tem como objetivo fazer que os alunos reflitam sobre suas qualidades e habilidades. Pergunte quais outras qualidades são necessárias para ser um bom voluntário e liste-as na lousa. Por exemplo: *humble, friendly, organized, cooperative, understanding, motivated*. Incentive-os a falar sobre suas qualidades e habilidades, mesmo que sejam diferentes das apresentadas no texto.

Respostas

a) T; F; F; T; b) Resposta pessoal.

Expansion activities

a) Decide if the following recommendations are true (T) or false (F), according to the text “Volunteering: how to be a good volunteer”.

() Don’t complain about your volunteer work.

() Think about what you can do to help yourself.

() Don’t waste time learning about your volunteer work.

() Be punctual.

b) Which of the characteristics of a good volunteer do you have?

As instruções sugeridas ao professor são para ajudar o aluno a responder as atividades/questões a) e b) da página 8 do Caderno do Aluno; em que a a) é para escrever verdadeiro e falso nas frases sobre o texto “Volunteering: how to be a good volunteer” e a questão b) para que refletir e responder de modo pessoal sobre quais as qualidades/habilidades necessárias que um bom voluntário deve ter na opinião do aluno. A atividade/questão é bem interessante para desenvolver uma leitura mais aprofundada (inferencial). O professor ainda deve ajudar fazendo o uso das estratégias de leitura a partir de palavras-chave, de antônimos e sinônimos e de relações dos significados das palavras da questão com as palavras do texto.

Na seção 1.3 desta dissertação, alguns autores sugeriram para que trabalhássemos com textos autênticos (originais), temas interessantes e alguns procedimentos ao professor garantem o trabalho com as estratégias de leitura e uma compreensão boa dos textos. De maneira geral, isso foi observado nas atividades de leitura do tema 1. Observa-se também que, durante as atividades, o trabalho do professor é de extrema importância para que os alunos consigam realizar todas essas etapas de leitura.

As observações feitas até agora sobre o material, a partir da análise das atividades propostas para os dois textos maiores – “Volunteer projects in Brazil” e “Volunteering: how to be a good volunteer” – mostraram que as atividades encaminham bem o processo de leitura. Notamos, no entanto, que três críticas podem ser feitas sobre aspectos em que esse material precisa melhorar.

A primeira é que as atividades/questões de leitura mais detalhada ou aprofundada foram pedidas somente para esse segundo texto. No entanto, não precisaria desse texto para aprofundar as atividades de leitura. Esse nível de leitura inferencial mais complexo poderia ser desenvolvido somente com o primeiro texto. Seria mais adequado que com um único texto fosse proposto todo um percurso de leitura, desde a leitura mais geral, ou seja, a do reconhecimento do gênero do discurso e a do tema até leitura detalhada. Da forma como o material fez, ele interrompeu o processo de leitura do primeiro texto num dado momento e iniciou outro processo de leitura, de outro texto mais difícil que esse, já com atividades de leitura detalhada. Para ser bem sucedido nessa atividade de leitura detalhada, o aluno deveria fazer por conta própria o processo inicial de leitura.

A segunda crítica é que esse segundo texto já iniciou com atividades de leitura detalhada e no Caderno do Aluno a atividade/questão 5 é de leitura mais

aprofundada. Nesse caso, o professor deveria se lembrar de orientar o aluno sobre os procedimentos iniciais de leitura mesmo não tendo essas instruções em seu material. Julgamos que essas instruções deveriam vir explícitas na atividade para prepará-los para o próximo passo que é a leitura detalhada. Da forma como o material se apresenta no Caderno do Aluno, isto é, na atividade/questão 5, a impressão que nos dá é que não vai ajudar o aluno a se apropriar/internalizar bem que ler um texto sempre implica em fazer uma leitura geral (“skimming”), fazer “scanning” procurando algumas palavras-chave e para depois chegar na leitura detalhada.

Embora no Caderno do Professor haja essas observações, essa pesquisa conclui que no Caderno do Aluno deveria ter as instruções para que esses procedimentos fossem feitos, de forma a garantir que o aluno incorpore esse comportamento de leitor maduro e também eventualmente a garantir que o professor que não tenha paciência de ler o texto do Caderno do Professor, não se esqueça de passar por essas etapas.

A terceira crítica é o texto do Caderno do Professor, embora seja muito bem elaborado do ponto de vista teórico, isto é, ele cumpre com todas essas etapas dos autores citados no Capítulo 1, é meio cansativo, extenso e está escrito em forma de parágrafos. Talvez, se ele viesse em forma de tópicos com um visual mais prático onde o professor conseguisse bater os olhos e enxergasse essas etapas mais rapidamente, ele poderia trabalhar com todos os procedimentos de leitura já mencionados anteriormente. A forma como o texto está não é muito convidativo. Isso é um aspecto que essa pesquisa não pode afirmar como uma conclusão, porque não estamos fazendo uma análise com o professor para dizer se ele gostou ou não da forma como está esse texto, mas é a impressão desta pesquisadora.

3.3. Situated Learning 2 – Volunteer Work: A Personal Experience (Situação de Aprendizagem 2 – Trabalho Voluntário: Uma Experiência Pessoal)

Ainda no tema 1, “Volunteer Work: A Personal Experience” (trabalho voluntário como experiência pessoal), são apresentados dois textos diferentes para leitura a segunda situação de aprendizagem. O primeiro é tirado de um site da internet para apresentar dois projetos que oferecem trabalho voluntário, e o segundo

é relato pessoal sobre trabalho voluntário. Na página 11 do Caderno do Aluno, é solicitado aos alunos que respondam a questão 1, escrevendo letra (a) para o primeiro projeto e (b) para o segundo projeto, fazendo uma leitura rápida e relacionando as imagens com os projetos descritos.

Segue a reprodução das páginas do Caderno do Aluno referente à leitura desses textos.



SITUATED LEARNING 2

VOLUNTEER WORK: A PERSONAL EXPERIENCE

1. Have a look at the following texts. Discover what they are about and match them to the pictures.

()



© Masa Uchioda/Stephen Frink Collection/
Alamy/Glow Images

()



© Haroldo Palo Jr/Kino

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Endereço

Search

Home Fale Conosco English Busca OK

Volunteer news

The Volunteer Program has work opportunities in different projects. Here are two interesting and famous projects in South America.

a) Turtle rescue project

The turtle rescue project works to protect different species of turtles. It is possible to work with Baula turtles from October to February and olive ridley turtles from May to September. From March to July the project attends to the leatherback turtles. These kinds of turtles are threatened with extinction due to overharvesting of eggs, pollution, and fishing for their meat and leather. This program will give the volunteer an opportunity to collaborate in the protection of endangered wildlife, while getting to know about the cultural aspects of the selected country. Please [click here](#) for more information about this program.

b) Forest habitat protection projects

In South America there are some nonprofit organizations dedicated to nationally and internationally famous biological reserves. These organizations are considered an important reference in the development of environmental education. Volunteers may take part in research, education, community service, plant conservation, and other activities carried out in some biological reserves. Please [click here](#) to visit the site for further information.

Internet

Na página 21 do Caderno do Professor, as instruções para o desenvolvimento dessa atividade/questão 1 são as seguintes: para que os alunos possam identificar o assunto principal do texto é sugerido ao professor, como uma atividade de pré-leitura, fazer algumas perguntas aos alunos para descobrir se eles conhecem algum tipo de projeto ou organização no Brasil que protege as tartarugas e as florestas. Nesse caso, se os alunos não souberem, o professor pode comentar sobre o Projeto Tamar e a Fundação SOS Mata Atlântica. Depois dessa atividade, o professor pede aos alunos que leiam o texto observando o título e o subtítulo, e que trabalhem em grupos para relacionar as figuras de acordo com os projetos descritos no texto, por meio das palavras-chaves, pelo layout e pelo uso das palavras cognatas, como mostra a reprodução a seguir.

Roteiro de aplicação da Situação de Aprendizagem 2

Atividade 1

Objetivos: identificar o assunto principal do texto e sua organização textual; relacionar texto em linguagem verbal a ilustrações.

Procedimentos

Os dois textos desta atividade têm como objetivo apresentar projetos e as tarefas que um voluntário pode realizar no âmbito desses projetos. O texto a) trata de um projeto para salvar tartarugas em extinção. O texto b) fala de projetos de proteção a florestas. Antes da leitura, pergunte aos alunos se eles já ouviram falar de algum projeto no Brasil que proteja as tartarugas ou as florestas. Caso eles não conheçam nenhum, comente com eles a respeito do Projeto Tamar, muito famoso no Brasil e no mundo. Se possível, visite com os alunos o *site* <<http://www.projtotamar.org.br/>> (acesso em: 20 maio 2013) para saber mais a respeito do projeto e das tarefas destinadas a voluntários. A Fundação SOS Mata Atlântica também é muito conhecida no Brasil por sua atuação na proteção das florestas brasileiras. Pode-se saber mais sobre a Fundação visitando o endereço <<http://www.sosma.org.br/participle/seja-um-voluntario/>> (acesso em: 20 maio 2013). Esses dois projetos oferecem possibilidades de trabalho voluntário e vale a pena ver como se organizam.

Peça aos alunos que se dividam em pequenos grupos de quatro a cinco para lerem os textos, buscando relacioná-los com as imagens da tartaruga e da floresta. Lembrem-os de procurar por palavras-chave e pistas que possam ajudar na relação com as imagens. Se os alunos souberem como se escreve “tartaruga” e “floresta” em inglês, a tarefa será simples. Os alunos podem apoiar-se também em outras palavras cognatas, por exemplo, *extinction*, *plant conservation*, *biological reserves* e outras.

Respostas

Tartaruga com o texto “*Turtle rescue project*” (a) e floresta com o texto “*Forest habitat protection project*” (b).

Notamos que essa atividade/questão 1 é fácil para os alunos da 3ª Série do Ensino Médio, pois acreditamos que muitos deles já conhecem as palavras tartaruga, floresta e proteção, em inglês (“turtle”, “forest”, “protection”). Uma crítica a essa questão é que o aluno pode respondê-la simplesmente pelos títulos.

Nas páginas 21 e 22 do Caderno do Professor, os procedimentos para o desenvolvimento da atividade/questão 2 abaixo sugerem que o professor faça as questões abaixo oralmente com os alunos para que possam identificar o leitor-alvo e o objetivo de cada projeto do texto apresentado anteriormente.

2. Read the texts and answer these questions.

- a) Who is the reader of this kind of text? How do you know?
- b) What is the objective of these texts?

O título “Volunteer News” apresentado bem no início do texto mostra o nome do jornal e o possível leitor-alvo, que é alguém interessado em trabalho voluntário e em alguns dos projetos descritos. A atividade/questão 1 ajudará os alunos a responderem a atividade/questão 2 e descobrirem o objetivo de cada um dos textos. O primeiro texto mostra como o projeto ajuda as tartarugas, as diferentes espécies, as causas da extinção e as oportunidades que o projeto oferece aos voluntários. O material sugere que o professor chame a atenção dos alunos sobre como as informações são organizadas no texto “Turtle rescue project” através do uso das palavras cognatas e das palavras que já conhecem. Depois as mesmas dicas/estratégias poderiam ser utilizadas para a compreensão do segundo texto “Forest habitat protection projects”, fazendo com que os alunos possam tentar responder sozinhos. Se houver necessidade os alunos podem usar o dicionário.

O segundo projeto citado no texto se refere à presença e importância das ONGs no atendimento às reservas biológicas, na educação ambiental, nas oportunidades oferecidas aos voluntários, nas pesquisas, na conservação das plantas e nas outras atividades realizadas na reserva biológica.

Segue a reprodução das instruções para o professor.

Atividade 2

Objetivo: identificar o público-alvo e o objetivo do texto.

Procedimentos

Partindo da discussão realizada na Atividade 1, as questões da Atividade 2 podem ser feitas oralmente. Pergunte aos alunos qual é o leitor desse tipo de texto e como eles sabem disso. Lembre-os de explorar o *layout* e os títulos do texto para chegar às respostas. O título “Volunteer news” mostra o nome do jornal e determina o leitor, que possivelmente será um voluntário ou alguém interessado nesse tipo de trabalho. Como os alunos já discutiram sobre o texto e os tipos de projetos que cuidam de e/ou protegem florestas e tartarugas na atividade anterior, falar sobre

o objetivo desses textos será uma conclusão, um resgate das informações vistas anteriormente. Porém, é necessário chamar a atenção dos alunos para como as informações são apresentadas. Você pode analisar o texto “Turtle rescue project” com os alunos e deixá-los analisar o texto b) sozinhos. Por exemplo, o primeiro texto apresenta de forma sequenciada as seguintes informações: a) ajuda tartarugas; b) diferentes espécies de tartarugas e em que meses do ano são atendidas; c) causas de extinção dessas espécies: coleta excessiva dos ovos, poluição e pesca predatória; d) oportunidades que esse projeto oferece aos voluntários: colaborar com a vida selvagem que está em perigo e conhecer os aspectos culturais do país escolhido. Após essa atividade de compreensão da organização do texto, peça aos alunos que façam o mesmo com o texto sobre as florestas. Incentive-os a compreender o texto, fazendo uso de palavras cognatas e de palavras que já conhecem. Caso seja necessário, sugira o uso do dicionário para pesquisar palavras que considerem mais difíceis. O texto sobre a proteção das florestas apresenta, de forma sequenciada, as seguintes informações: a) presença de ONGs (em inglês, *NGOs: Non-Governmental Organizations*) dedicadas a atender as reservas biológicas; b) importância dessas organizações no desenvolvimento da educação ambiental; c) oportunidades que esse projeto oferece aos voluntários: atuação nas pesquisas, educação, trabalhos na comunidade, conservação das plantas e outras atividades realizadas na reserva biológica. Os dois textos mostram um “click

here” para mais informações sobre cada um dos projetos.

Respostas

a) O provável leitor é um voluntário, porque o nome do jornal mostra a quem está endereçado: “Volunteer news”; b) O objetivo dos textos é informar o leitor, porque descrevem os projetos e as atividades dos voluntários.

Podemos perceber que a segunda atividade/questão exige uma leitura mais específica “scanning” do texto por parte dos alunos, pois ela faz com que o aluno summarize e/ou conclua as ideias essenciais que existem no texto com a finalidade de descrever os projetos e as atividades dos voluntários.

Em seguida, nas páginas 22 e 23 do Caderno do Professor, são dadas as instruções para a atividade/questão 3: localizar informações específicas em um texto e relacioná-lo com outros. Primeiramente, é sugerido ao professor, como atividade de pré-leitura, que pergunte aos alunos se conhecem o termo “testimonial” (relatório curto sobre uma história pessoal) e que peça para eles passarem os olhos pelos três depoimentos, tentando descobrir o assunto e justificar suas respostas com trechos do texto. Caso essa atividade de pré-leitura seja difícil, o professor pode escrever na lousa as seguintes alternativas: () Education Project; () Animal Rescue; () Toy Donation, e numerá-las de acordo com os depoimentos do texto. Os alunos podem comparar suas respostas com essas alternativas.

As instruções dadas ao professor são reproduzidas a seguir.

Atividade 3

Objetivos: localizar informações específicas em um texto; relacionar informações entre textos.

Procedimentos

Antes de apresentar a atividade, pergunte aos alunos se eles sabem o que é um *testimonial* (um relato curto de uma história pessoal). Peça aos alunos para olharem o texto rapidamente e descobrir sobre o que falam esses *testimonials* e que trecho do texto justifica a resposta. O título "Volunteer's testimonials" mostra que o assunto será o voluntariado. Peça a eles que tentem descobrir o tipo de trabalho voluntário apresentado em cada texto.

Atividade opcional

Se achar essa tarefa difícil para seus alunos, escreva as seguintes alternativas na lousa e peça que numerem de acordo com os textos:

Read the testimonials and number the alternatives according to the kind of volunteer work they are talking about.

- () *Education project*
- () *Animal rescue*
- () *Toy donation*

Em duplas, os alunos comparam suas respostas.

Respostas

(3) *Education project*; (1) *Animal rescue*; (2) *Toys donation*.

Para a realização da Atividade 3, peça aos alunos que leiam todos os itens da tabela e digam o que compreendem em cada um deles. Essas palavras podem ser trabalhadas como cognatos, talvez apenas *self-confidence*, *self-esteem* e *awareness* precisem ser checadadas no dicionário. Peça aos alunos que trabalhem em grupos de três para buscar as informações pedidas nessa atividade. Incentive-os a justificar as respostas, mostrando nos textos os trechos em que acharam as informações.

Respostas

O único item que não deve ser assinalado é "*financial compensation*". Os outros itens devem ser assinalados, conforme justificativas a seguir. No "*Testimonials 1*", o trecho "*I had the chance to make friends*" mostra "*friendship*" (amizade). No "*Testimonials 2*", o trecho "*you can really learn about helping people*" mostra "*social awareness*" (consciência social); o trecho "*I think we can use any personal skill to help people*" mostra "*self-confidence and self-esteem*" (autoconfiança e autoestima); o trecho "*Volunteering is a really rewarding personal experience*" mostra "*personal experience*" (experiência pessoal). No "*Testimonials 3*", o trecho "*I have learned how to be more patient and responsible*" mostra "*sense of responsibility*" e "*personal experience*"; o trecho "*volunteering increases maturity*" mostra "*maturity*" (maturidade).

Após as sugestões das atividades de pré-leitura citadas nessas instruções, o professor solicita aos alunos que leiam os itens sobre os tipos de recompensa que um voluntário pode adquirir e procurar saber se eles conhecem todas as palavras justificando suas respostas com as informações contidas nos trechos dos textos. O professor pode trabalhar com os cognatos e fazer com que os alunos chequem algumas palavras no dicionário.

Nas páginas 12 e 13 do Caderno do Aluno, a atividade proposta é a seguinte:

3. Read the testimonials and answer: What kind of rewards can a volunteer have? Explain why.

- () social awareness.
 - () sense of responsibility.
 - () self-confidence and self-esteem.
 - () friendship.
 - () personal experience.
 - () financial compensation.
 - () maturity.
-
-

Volunteer's testimonials

Testimonial 1

I have just finished a 9-week stay at a wildlife rescue center in a small town in Africa. It was a great opportunity to learn how to work with animals. Accommodations were clean and comfortable. I had the chance to make friends from different countries who were equally interested in helping animals. The staff was kind, and dedicated, but demanding about the project and the animals. I have enjoyed my time there!

Mary Ann

Testimonial 2

I have always done a lot of volunteering since I was a teen. In my opinion it's very important to volunteer, because you can really learn about helping people. Most Saturday mornings I go out with some friends to sort donated toys for poor kids. I have sold cookies to help an orphanage to get money for Christmas presents. I think we can use any personal skill to help people, like playing games with kids, teaching them how to cook, to sew, or to play a musical instrument. Volunteering is a really rewarding personal experience!

Michael

Testimonial 3

Since 7th grade, I have taught people how to play the flute at my church. I teach different ages, but my favorite group is the kids from 6 to 9 years old. I have learned how to be more patient and responsible from my experience working with them, and I have gotten better at public speaking. From my point of view, volunteering increases maturity, since people have to give up their time for no money in return.

Allan

Observamos que, o aluno ao desenvolver essa questão 3, nem precisaria ler o texto “Volunteer’s testimonials” com muita atenção para descobrir quais as recompensas que um voluntário poderia ter após sua experiência. Nesse caso, acreditamos que o texto ficou sem função devido à atividade elaborada para ele, pois os alunos dessa série, só com os itens descritos na atividade, conseguiriam detectar que o único item que não iriam assinalar é o “financial compensation”. As outras atividades propostas para esse mesmo texto são de estrutura gramatical.

Nessa segunda situação de aprendizagem, percebemos que as atividades de pré-leitura para reconhecer o tema, o leitor-alvo e o objetivo dos projetos referentes ao primeiro texto estão respeitando os procedimentos iniciais de leitura. Porém quando chega a terceira questão, para iniciar atividades de leitura detalhada, novamente o texto é abandonado. Não há atividades adequadas para esse nível, ou seja, foi interrompido o processo de leitura que deveria chegar até a leitura detalhada.

As atividades de leitura referentes à terceira situação de aprendizagem, Volunteer Work x Professional Work, não serão analisadas, pois os procedimentos para desenvolvê-las seguem da mesma forma que a primeira e segunda situação de aprendizagem. Descrevê-las ou reproduzi-las aqui seria submeter o leitor desta dissertação a um texto muito repetitivo.

Quanto à fundamentação teórica sobre a leitura em língua estrangeira, a análise dos Cadernos do Aluno e do Professor mostrou que esses materiais seguem as prescrições dos autores citados anteriormente no capítulo 1 desta dissertação. Apenas, sugerimos que os textos para leitura poderiam ser em menor quantidade e as atividades de leitura poderiam incluir todo o processo de leitura, desde o nível mais geral até o mais aprofundado, o da compreensão detalhada.

Para finalizar este capítulo, resta-nos relacionar as atividades de leitura do Caderno do Aluno às prescrições da concepção de ensino do Currículo do Estado de São Paulo, analisado no capítulo 2 desta dissertação. O quadro de Conteúdos referente ao 1º bimestre, com o tema: “O mundo do Trabalho – Trabalho Voluntário, as características do trabalho voluntário, habilidades e oportunidades de aprendizagem no trabalho voluntário” previa atividades de leitura no Caderno do Aluno por meio de relatos de experiência, páginas de internet e boletins informativos.

No quadro referente às habilidades, esperava-se que, ao completar este bimestre, os alunos desenvolvessem as seguintes habilidades: ler, compreender,

analisar e interpretar: relatos de experiência, páginas de internet, boletins informativos, piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais, avaliar o contexto em que o candidato a uma vaga se apresenta e localizar e interpretar informações em um texto para apresentar uma opinião.

Notamos que, algumas dessas habilidades e alguns desses gêneros discursivos foram contemplados durante as atividades de leitura presentes nas situações de aprendizagem, e outros não, como: piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos. A citação desses gêneros no Currículo já foi criticada no capítulo 2 desta dissertação, por não terem relação com o tema. Este capítulo 3 mostrou que não se apresentaram nas situações de aprendizagem. Não foi observada, portanto, perfeita sintonia entre o Currículo e as atividades propostas no Caderno do Aluno.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a proposta de trabalho com leitura em inglês do Caderno do Aluno, volume 1, referente às duas situações de aprendizagem do 1º Bimestre, e das orientações dadas ao professor no Caderno do Professor, ambos integrantes do material didático distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Especificamente, os objetivos da pesquisa foram:

1) fazer um levantamento das habilidades de leitura em língua estrangeira a serem desenvolvidas nos alunos do Ensino Médio, de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo e identificar os pressupostos teóricos a partir dos quais essa proposta se constrói;

2) analisar as atividades de leitura em inglês propostas no Caderno do Aluno da 3ª Série do Ensino Médio e as orientações fornecidas ao professor, no Caderno do Professor;

3) verificar se esse material didático corresponde às prescrições do Currículo.

Quanto ao primeiro objetivo, conclui-se que o Currículo pressupõe um trabalho com gêneros discursivos, porém nem todos os gêneros discursivos propostos relacionam-se com a temática do bimestre. Alguns gêneros não se justificam ou demandariam muito tempo do professor para elaborar atividades complementares que, de alguma maneira, os vinculassem ao tema “Mundo do trabalho”. A concepção de leitura apresentada está de acordo com a abordagem sociocognitiva, por pressupor vários níveis de compreensão leitora (decodificação, compreensão, análise e interpretação) e, ainda, inferências do leitor a partir de conhecimentos prévios variados e de conhecimentos sobre o uso dos gêneros em situações reais. A proposta do Currículo do Estado de São Paulo, nesse aspecto, atende às exigências dos documentos que estabelecem as diretrizes nacionais.

Quanto às habilidades de leitura a serem desenvolvidas nos alunos da 3ª Série do Ensino Médio, pudemos concluir que são exigidas várias habilidades pelo Currículo, como vimos no capítulo 2 desta dissertação.

Percebemos ainda que os pressupostos teóricos da proposta do Currículo como: a concepção sociocognitiva de leitura, o trabalho com a leitura de diversos gêneros discursivos, o conceito de habilidades de leitura e as abordagens sobre

práticas de leitura em língua estrangeira são, em parte, bem descritos no Caderno do Professor para que o professor coloque as atividades de leitura em prática. No entanto, esse professor precisaria conhecer bem esses pressupostos teóricos antes de trabalhar com o material, ou seja, estudar e conhecer o que o Currículo exige. O problema é que apenas algumas referências quanto ao estudo teórico são mencionadas no material.

Sobre o segundo objetivo, análise das atividades de leitura em inglês propostas no Caderno do Aluno da 3ª Série do Ensino Médio e as orientações fornecidas ao professor, no Caderno do Professor, conclui-se que as atividades até se iniciam bem, isto é, respeitando o processo inicial de leitura que deve envolver o reconhecimento do gênero, identificação do tema do texto, compreensão geral a partir dos elementos mais destacados. O principal problema refere-se à leitura detalhada. Foram detectados problemas quanto às etapas do percurso do processo final de leitura, pois quando se deveria chegar à etapa das atividades de leitura mais aprofundadas de um texto, o processo foi interrompido. Um novo texto aparece nas atividades com uma proposta de leitura detalhada. A primeira situação de aprendizagem analisada apresentou três textos diferentes e a segunda situação dois. Concluímos que as atividades deveriam se organizar com apenas um texto e desenvolver todas as etapas de leitura, seguindo todo o processo de leitura, somente com esse texto.

No Caderno do Professor, notamos que as recomendações são bem detalhadas, mas o texto se apresenta de forma muito extensa. Poderia vir em tópicos, para facilitar a leitura do professor e para que ele pudesse visualizar mais rápido o que precisa ser desenvolvido com os alunos, ao invés de ler parágrafos longos.

Com relação ao terceiro e último objetivo específico desta pesquisa, conclui-se que o material didático oferecido aos alunos da 3ª Série do Ensino Médio corresponde em parte ao Currículo do Estado de São Paulo. Já foi um bom começo para que os professores pudessem ter um material didático para trabalhar, mas pode e deve ser aperfeiçoado.

Atualmente, os professores de língua estrangeira da rede estadual paulista, podem contar com esse material e mais o livro didático. Vale ressaltar a importância de esse professor colocar em prática o trabalho de leitura proposto no Currículo, mas, para ser bem sucedido, o professor precisa ter conhecimentos teóricos

atualizados para poder fazer as adaptações e correções necessárias no material. Nesse caso, destacamos a importância de o professor instituir atividades complementares para desenvolver as habilidades de leitura dos alunos.

Esperamos, com esta análise das atividades de leitura apresentadas no Caderno do Aluno e das orientações dadas no Caderno do Professor, ter trazido uma considerável contribuição para o professor de língua inglesa que venha a ter conhecimento desta pesquisa. Com o estudo teórico e com a análise das atividades de leitura apresentadas nesta pesquisa, os professores interessados podem aprimorar o desenvolvimento das aulas de leitura e que atender o que vem sendo solicitado da atualidade quanto ao ensino de leitura em língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – v.1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An interactive Approach to language Pedagogy*. 2.ed. New York: Pearson Education, 2001.
- COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. *Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro da Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002*.
- DIAS, Reinildes (Org.). *O livro didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*. 1ª ed. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- DONNINI, Livia. et al. *Ensino de Língua Inglesa*. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- FÁVERO, Leonor L. *Coesão e coerência textuais*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 1995.
- GRELLET, Françoise. *Developing Reading Skills*. 23.ed. Cambridge University Press, 2003.
- KATO, Mary A. *O Aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.
- KLEIMAN, Angela. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização, *Projeto Temático Letramento do Professor* www.letramento.iel.unicamp.br, 2007.
- KOCH, Ingedore V. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- _____. A Construção Sociocognitiva da Referência. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, M.C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 95-107.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LIMA, Diógenes C. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-70.

MARCHUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. Contribuições do Círculo de Bakhtin ao ensino da língua materna. *Revista do GELNE*, Rio Grande do Norte, v.4, n.1/2,p.129-131, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

SANTOS, C.C.S.; TOMITCH, L.M.B. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 191-201.

SILVA, W. M. Livros Didáticos: Fomentadores ou Inibidores de Autonomia. In: DIAS, R; CRISTOVÃO. V.L.L. (Org.). *O livro didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*. 1ª ed. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/ SEE*, 2010.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TILIO, Rogério. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n.4, p. 997-1024, 2012.