



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS-LÍNGUA INGLESA

MAIANE LEITE DE ARAÚJO

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO E
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

CAJAZEIRAS – PB

2017

MAIANE LEITE DE ARAÚJO

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO E
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras. Área de Concentração: Ensino de Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva

CAJAZEIRAS – PB

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

A659e Araújo, Maiane Leite de.
Estratégias de leitura para compreensão e interpretação de textos em
língua inglesa: uma proposta de sequências didáticas/ Maiane Leite de
Araújo. - Cajazeiras, 2017.
69f.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP,
2017.

1. Língua inglesa - ensino. 2. Estratégias de leitura. 3. Compreensão
leitora. 4. Texto. 5. Gênero Textual. I. Silva, Fabiane Gomes da. II.
Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de
Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 821.111:028

MAIANE LEITE DE ARAÚJO

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO E
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Letras – Língua Inglesa. Área de Concentração: Ensino de Língua Inglesa

Monografia aprovada em 11 / 09 /2017.

Banca Examinadora

Fabiane Gomes da Silva

Prof. Me. Fabiane Gomes da Silva (Orientador)

Luciana Parnaíba de Castro

Prof^a. Me. Luciana Parnaíba de Castro
(Examinadora Interna - UFCG)

Daniela Miguel de S. Morais

Prof^a. Esp. Daniela Miguel de S. Morais
(Examinadora Interna - UFCG)

Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, autor do meu destino. Meu criador, meu guia, minha fortaleza, meu refúgio no momento de angústia, minha esperança e meu tudo. Pois, sem Ele não teria forças para seguir essa longa caminhada.

À minha mamãe, Maria Helena, mulher guerreira, que ao perder seu companheiro de vida ainda muito nova, dedicou todo seu amor, carinho e atenção para criar seus filhos, assumindo o papel de mãe e pai. Por isso, minha mãe, a ti sou grata por tudo. Ao meu namorado, noivo, amigo e meu grande amor Willame da Silva Figueiredo, por cuidar de mim, pelo seu incentivo na hora do desânimo, por me encorajar através de seu abraço, pela sua atenção, capacidade de me trazer paz e pelo seu amor. Obrigada, amo partilhar a vida com você, te amo.

Aos meus amados irmãos Marcos, Mário e Maiza, amigos de toda vida. À minha querida avó e também mãe Belizária, que ajudou em minha criação, me ensinando os valores da vida. Ao meu lindo sobrinho Miguel e também às minhas cunhadas Maria e Raquel.

Ao meu avô materno Germiniano, que de saudosa memória estará sempre em meu coração. O senhor assumiu o papel de pai em nossas vidas, nos guiando no caminho do bem, e hoje meu “velho pai” somos pessoas dignas, graças a ti. Em sua saudosa memória também meu papai José Leite, que foi morar no reino celestial quando eu era criança, mas, apesar do pouco convívio que tivemos sempre esteve presente em meus pensamentos.

A todos os meus professores, pelos seus ensinamentos. Em especial, ao meu orientador Me. Fabiane Gomes da Silva, pela sua dedicação, orientações e paciência durante esta longa jornada. Eis um exemplo de professor, obrigada.

Aos meus amigos, em especial a Aline, Cristina, Luiza e Dilaílda, pelo incentivo, atenção e pelo apoio constante. Juntas sonhamos, compartilhamos alegrias e também tristezas. Amo vocês para sempre.

Dedico este trabalho à minha amada mãe Maria Helena Nogueira de Araújo,
minha melhor amiga e minha heroína, que apesar das dificuldades da vida, seguiu
firme. Te amo, mamãe.

“Posso todas as coisas naquele que me fortalece”.

Filipenses 4. Versículo 13.

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1	Exemplos de Gêneros Textuais	22
Quadro 2	O Domínio Discursivo dos Gêneros Textuais	23
Quadro 3	Estratégias de leitura	44

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1	Texto: <i>Internet risks - tips for teenagers</i>	50
----------	---	----

RESUMO

Este trabalho tem como propósito apresentar um estudo acerca das estratégias de leitura para compreensão e interpretação de textos em Língua Inglesa. Acredita-se que as estratégias de leitura auxiliam de forma satisfatória na compreensão de textos em inglês, assim, nota-se que as estratégias são indispensáveis para uma leitura crítica. Em vista disso, o desenvolvimento deste trabalho partiu do pressuposto de que, na disciplina de Língua Inglesa, uma das principais dificuldades dos alunos está relacionada à leitura e compreensão textual. As perguntas que nortearam a pesquisa foram: Será que as aulas de Língua Inglesa são desenvolvidas por meio de textos? Professores de Língua Inglesa utilizam estratégias de leitura em suas aulas para facilitar a compreensão de textos? Como a leitura é contemplada durante as aulas? Deste modo, o principal objetivo da pesquisa é de evidenciar a relevância das estratégias de leitura para a compreensão e interpretação de textos em Língua Inglesa, propondo uma atividade de Análise Linguística com questões linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas nas aulas, contemplando as estratégias de leitura, para que, por meio delas, os alunos consigam interpretar e compreender o texto de forma crítica e reflexiva. Dentre as inúmeras estratégias que podem ser utilizadas durante as aulas, abordamos no trabalho as seguintes: *scanning*, *skimming*, *prediction*, *cognate vs false cognates*, *word formation process*, *reference words*, *discourse markers*, *typographic marks*, *noun groups* e *grammar structure*. Para a realização do nosso trabalho, partimos de uma perspectiva discursiva de língua e linguagem como instrumento de interação e práticas sociais. Como aporte teórico, nos referenciamos em Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Guimarães (2009), entre outros. Ao conceituarmos textos e gêneros textuais, os principais teóricos foram Koch (2006), Marcuschi (2008) e Meurer (2002). Os conceitos de leitura e estratégias de leitura foram fundamentados em Orlandi (2002), Martins (1994), Kleiman (2007), Lopes et al (2013), Souza (2014), Munhoz (2001), Souza (2005) e Gallo (2008). E, os conceitos de atividade linguística, metalinguística e epilinguística foram ancorados em Franchi (1988). Por fim, concluímos que as estratégias de leitura promovem uma melhor compreensão leitora do aluno como leitores eficientes, sujeitos pensantes, críticos e ativos.

Palavras-Chave: Estratégias de leitura; Compreensão leitora; Leitura; Texto; Gênero textual.

ABSTRACT

The purpose of this work is to present a study about reading strategies for the comprehension and interpretation of texts in the English Language. It is believed that reading strategies help satisfactory at comprehension of texts in English, thus, It is noted that strategies are indispensable for a critical reading. In this view, the development of this work started from the assumption that in the discipline English Language, one of the main difficulties of the students is related to reading and textual comprehension. The questions that guided the research were: Are English Language classes developed through texts? Do English Language teachers use reading strategies in their classrooms to facilitate text comprehension? How is reading contemplated during class? That way, the main objective of the research is to evidence the relevance of reading strategies for the comprehension and interpretation of texts in English Language, proposing an activity of Linguistic Analysis with linguistics, metalinguistics and epilinguistics questions in class, contemplating reading strategies, so that through them students can interpret and understand the text in a critical and reflective way. Among the numerous strategies that can be used during class, we approach the following ones: scanning, skimming, prediction, cognate vs false cognates, word formation process, reference words, discourse markers, typographic marks, noun groups e grammar structure. For the realization of our work, we start from a discursive perspective of language and language as instrument of interaction and social practices. As a theoretical contribution, we refer to: Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Guimarães (2009), among others. When we conceptualize texts and textual genres, the main theorists were Koch (2006), Marcuschi (2008) and Meurer (2002). The concepts of reading and reading strategies were based on Orlandi (2002), Martins (1994), Kleiman (2007), Lopes et al (2013), Souza (2014), Munhoz (2001) and Souza (2008). The concepts of linguistic, metalinguistic and epilinguistic activity were anchored in Franchi (1988). Finally, we conclude that reading strategies promote rather a better reading comprehension of the student as efficient readers, thinking, critical and active subjects.

KEYWORDS: Reading strategies; Reading comprehension; Reading; Text; Textual genre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONCEITUANDO O TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	15
1.1 Conceituando texto e gêneros textuais	19
1.2 Uma reflexão discursiva sobre o uso de textos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa	24
2 A LEITURA COMO FERRAMENTA ESSENCIAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	27
2.1 A importância da leitura no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa	31
3 O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: A FORMAÇÃO DO LEITOR EFICIENTE EM LÍNGUA INGLESA	34
3.1 Estratégias de leitura em sua perspectiva de uso nas aulas de Língua Inglesa	39
3.2 Análise Linguística usando estratégias de leitura: o trabalho com questões Linguísticas, Metalinguísticas e Epilinguísticas nas aulas de Língua Inglesa	45
4 PROPOSTA DE ATIVIDADES LINGUÍSTICAS, EPILINGUISTICAS E METALINGUÍSTICAS	48
4.1 Texto: <i>Internet risks – Tips for teenagers</i>	50
4.2 Questões propostas	51
4.3 Análise das questões	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63

INTRODUÇÃO

A leitura é uma ferramenta imprescindível no desenvolvimento pessoal e social de um indivíduo. Por meio dela, temos acesso a culturas, interagimos com o outro, construímos sentidos, aprimoramos nossos conhecimentos e somos inseridos em um mundo de informações. Portanto, o ato de ler vai além do texto. Ler é um ato de comunicação e interação entre leitor, autor e texto, permitindo a formação do indivíduo enquanto sujeito discursivo (KOCH, 2006). No âmbito de sala de aula, a leitura torna-se fundamental, principalmente no ensino de Língua Inglesa, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante chamada PCN tem priorizado o ensino da leitura em língua estrangeira nas escolas públicas para que este ensino se desenvolva de forma significativa.

No entanto, é sabido que a prática de leitura nas aulas de Língua Inglesa - doravante denominada LI ainda está pautada em cima de abordagem tradicional. Professores ainda exercem suas práticas pedagógicas de forma mecânica. Nesta perspectiva, a falta do desenvolvimento da habilidade de leitura em sala de aula colabora por uma formação sem construção de sentidos, em que o aluno aprendiz não desenvolverá suas habilidades comunicativas, sua capacidade de interagir e expressar suas opiniões. Sob esta reflexão, fica evidente que, na disciplina de Língua Inglesa, uma das principais dificuldades dos alunos está relacionada à leitura e compreensão textual.

Neste contexto, ao focar o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em leitura e uso de textos, professores necessitam traçar planos, objetivos e procedimentos que facilitem a compreensão textual, como por exemplo, o uso de estratégias de leitura durante as aulas. Estratégias de leitura, não só auxiliam na compreensão textual, mas também na formação integral do leitor, levando-o a refletir sobre relações de sentido de um texto e demonstrar a relação entre fatores linguísticos e extralinguísticos. Ao utilizar estratégias de leitura, o leitor consegue (re)formular hipóteses, fazer inferências, identificar e esclarecer o que não compreendeu, utilizar seus conhecimentos prévios, entre outras possibilidades. Neste caso, o leitor é considerado ativo ao atribuir múltiplos sentidos e significados ao texto.

Ao enfatizarmos a importância do uso das estratégias de leitura como recursos facilitadores na compreensão leitora durante as aulas de inglês, nos indagamos da seguinte forma: Será que as aulas são desenvolvidas por meio de textos? Professores de Língua Inglesa utilizam estratégias de leitura em suas aulas para facilitar a compreensão de textos? Como a leitura é contemplada durante as aulas? Tais questionamentos nos motivaram a pesquisar acerca das estratégias de leitura para compreensão e interpretação de textos em Língua Inglesa.

Os alunos, por já estarem familiarizados com as características da sua língua materna, ao se depararem com textos em inglês acabam encontrando dificuldades de atribuições de sentidos no material de leitura. Neste sentido, Brown (2001) enfatiza a importância dos professores contemplarem as estratégias para facilitar na compreensão de textos. Neste caso, cabe ao professor ser mediador do conhecimento, auxiliando o aluno e dando propósito à atividade de leitura, para que ele consiga compreender, interpretar e refletir, pois o educando, no ensino de leitura, deve ser visto como o construtor de seu próprio conhecimento, assumindo o desenvolvimento de seu discurso. Assim, o docente deve apenas estabelecer condições para que isto aconteça e não ser visto como o único detentor do saber, já que o conhecimento é construído de maneira coletiva e colaborativa.

Deste modo, o presente trabalho tem como principal objetivo evidenciar a relevância das estratégias de leitura para a compreensão e interpretação de textos em Língua Inglesa. Além disso, destacamos os seguintes objetivos específicos: analisar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa a partir de textos em diversos gêneros textuais; demonstrar a importância da leitura em Língua Inglesa; refletir o uso de estratégias de leitura para interpretação e compreensão de textos e propor uma atividade que contemple as estratégias de leitura, com a finalidade de colaborar com o ensino e aprendizagem de leitura em sala de aula. A metodologia utilizada é qualitativa, pois, por meio de um levantamento bibliográfico, buscamos interpretar determinados comportamentos e opiniões. Interpretados os dados, posteriormente elaboramos uma aplicação na proposta.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho tivemos como base os conceitos e sugestões apresentados pelos documentos educacionais norteadores para o ensino de Língua Inglesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) além de ideias de alguns teóricos como:

Guimarães (2009), Marcuschi (2010- 2008), Saussure (1970), Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Meurer (2002), Koch (2006-1997), Martellota et al (2009), Silva (2016), Orlandi (2002), Martins (1994), Kleiman (2007), Lopes et al (2013), Souza (2014), Lima (2009), Tomitch (2009), Brown (2001), Harmer (2007), Munhoz (2001), Souza (2005), Gallo (2008), Franchi (1991) e entre outros que serão referenciados ao longo da pesquisa.

O desenvolvimento do trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, denominado 'o ensino e aprendizagem de língua inglesa: conceituando o texto e gêneros textuais', fazemos um breve resumo do atual ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; em seguida, ressaltamos alguns conceitos de texto e gênero textual numa perspectiva sócio-interacionista, relacionando com linguagem e língua como práticas sociais. Ao final, apresentamos uma reflexão discursiva sobre o uso de textos no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

No segundo capítulo, intitulado 'a leitura como ferramenta essencial no desenvolvimento das habilidades comunicativas em língua inglesa', expomos algumas concepções de leitura como um importante instrumento no desenvolvimento das habilidades comunicativas, sob uma perspectiva de letramento, compreendendo a prática de leitura e escrita em seus contextos sociais de uso. Finalizamos o capítulo mostrando a importância da leitura no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

No terceiro capítulo, nomeado 'o uso de estratégias de leitura para compreensão e interpretação de textos: a construção do leitor eficiente em língua inglesa', abordamos o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa desde a resistência de se incluir a disciplina no currículo das escolas brasileiras até o atual momento. Em seguida, evidenciamos a importância da leitura e uso das estratégias de leitura como recursos que auxiliam na compreensão, conceituando o que são estratégias de leitura. Na sequência, descrevemos as dez estratégias escolhidas para serem abordadas no trabalho (*scanning, skimming, prediction, cognate vs false cognates, word formation process, reference words, discourse markers, typographic marks, noun groups e grammar structure*) em suas perspectivas de uso nas aulas de Língua Inglesa.

Logo após, evidenciamos a importância de uma Análise Linguística usando estratégias de leitura, mostrando o trabalho com questões Linguísticas,

Metalinguísticas e Epilinguísticas nas aulas de LI. Por fim, apresentamos os conceitos dos termos linguístico, metalinguístico e epilinguístico.

Por fim, o quarto capítulo consiste em uma proposta de atividade que foi estruturada com as estratégias agrupadas por níveis de análise linguística, metalinguística e epilinguística. Na ocasião, escolhemos um texto informativo, o qual em apresentamos no decorrer do capítulo, seguido das questões propostas e, ao final, apresentamos uma análise das questões. A proposta ganha conotações a nível discursivo-argumentativo, promovendo momentos de diálogo, interação e construção do conhecimento coletivo em sala de aula, tendo a leitura e trabalho com o texto como ponto de partida. Diante disso, acreditamos que as estratégias de leitura auxiliam no desenvolvimento da leitura em sala de aula, na compreensão de textos de diferentes gêneros e na formação do indivíduo crítico e reflexivo.

1 CONCEITUANDO O TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Para iniciarmos nosso trabalho, é imprescindível que apresentemos alguns conceitos acerca de texto e gêneros textuais, já que propomos o trabalho com estratégias de leitura para compreensão e interpretação de textos em inglês. Neste sentido, inicialmente faremos uma síntese do ensino e aprendizagem de LI, em seguida, conceituaremos texto e gênero textual, fazendo uma relação entre linguagem e língua como realizações das práticas sociais que se materializam por meio de textos e evidenciaremos a importância do trabalho com textos para o desenvolvimento da disciplina. Logo, o objetivo do capítulo é analisar o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa a partir de textos em diversos gêneros textuais.

No desenvolvimento deste capítulo, tivemos com suporte teórico as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), os PCN+ Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2002), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2016), Guimarães (2009), Marcuschi (2010- 2008), Saussure (1970), Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Meurer (2002), Koch (2006-1997), Martellota et al (2009), Silva (2016), entre outros. De início, teceremos algumas reflexões acerca do ensino de Língua Inglesa.

Com a globalização, o inglês se tornou fundamental em nossas vidas. Em decorrência disso, é considerado o idioma internacional, a língua das viagens, dos negócios e dos estudos, que possibilita a comunicação com o mundo todo. Deste modo, o inglês está presente em nosso dia-a-dia, seja por meio de músicas, filmes, séries, bem como em nosso discurso, ao utilizarmos palavras emprestadas dessa língua, como por exemplo, *jeans*, *delete*, *site*, *web*, *notebook*, entre outras. Neste sentido, é possível perceber o quanto o inglês é importante e desempenha grande influência sobre nossa cultura e práticas dialógicas do cotidiano.

O inglês é o idioma mais utilizado mundialmente, no entanto, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), a comunidade escolar necessita deixar de defender a inclusão de LI no currículo visando apenas às exigências tecnológicas devido à globalização, pois o ensino desta disciplina vai muito além dessas premissas. Sua inclusão no contexto educacional tem o objetivo de proporcionar ao aluno oportunidades de contato com outras culturas, sem deixar

seus valores de lado, ocorrendo o diálogo e, conseqüentemente, a interação. Assim, como toda disciplina apresenta um desafio no contexto educacional, a Língua Inglesa vêm a cada dia se tornando essencial na construção social do cidadão.

Em vista disso, a inclusão da disciplina LI nas escolas brasileiras foi de grande relevância para o aprendizado dos alunos, uma vez que desempenha um importante papel na formação da cidadania, e na aquisição de saberes culturais, sociais e políticos. Nesta concepção, os PCN+ desta área afirmam que:

Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada (BRASIL, 2002, p. 90).

No entanto, o ensino de LI, atualmente, não é uma tarefa fácil, embora tenham ocorrido mudanças significativas neste cenário, os desafios a serem enfrentados ainda são inúmeros, desde a visão tecnicista da utilidade da língua até a desvalorização da disciplina, além de professores sem formação específica, métodos ultrapassados, alunos desinteressados, falta de recursos, entre outros. Paiva (2005, *apud* OCEM, 2006, p. 90) destaca a insciência dos alunos de escolas públicas sobre o quanto o aprendizado de uma Língua Estrangeira é imprescindível em suas vidas e este desconhecimento, muitas vezes, ocorre pelo fato de o professor não apresentar argumentos positivos a respeito da disciplina. Nas palavras da autora,

Quanto às memórias recentes, há um lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina e, por conseqüência, o professor despertam nos aprendizes (PAIVA, 2005, p. 9).

Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem de LI precisa ser visto como algo a mais do que apenas um simples componente curricular obrigatório nas escolas. No dizer dos PCN+ EM, (2002), é notório que, mesmo com a reformulação do Ensino Médio no Brasil, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, existe ainda uma grande preocupação na transformação deste ensino, por ainda continuar um pouco ultrapassado, com aplicação de

métodos tradicionais, sem a preocupação de formar o aluno capaz de compreender e enfrentar os problemas do mundo contemporâneo.

Portanto, o aluno de Ensino Médio necessita de um domínio das competências sociolinguística, discursiva e estratégica, assim o professor precisa voltar o ensino e aprendizagem para as práticas sociais a fim de promover a interação. Deste modo, ainda de acordo com os PCN+ EM “[...], os novos programas do ensino médio centram-se nos conhecimentos e nas competências essenciais e não mais exclusivamente no saber enciclopédico” (BRASIL, 2002, p.20). Em concordância, Antunes (2009) elucida que o ensino de línguas está preocupado com a formação integral do cidadão voltada para a interação e não para o ensino sem propósito pautado na análise de frases soltas.

Nesta perspectiva, as OCEM (2006, p. 92) ao parafrasear as ideias de Van Ek e Trim (1984), enfatizam que a colaboração de uma aprendizagem de Línguas Estrangeiras- doravante denominada LE, “além de qualquer instrumentação linguística, está em”:

1 - estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade lingüística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;

2 - fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);

3 - aguçar, assim, o nível de sensibilidade lingüística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;

4 - desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses) (BRASIL, 2006, p. 92).

Segundo a BNCC (2016), o processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna deve ser entendido sob uma perspectiva de educação linguística, interculturalidade, letramento e práticas sociais. Dessa forma, tem o objetivo de atuar como agente da valorização da pluralidade sociocultural, promovendo o respeito à diversidade. Sendo assim, para uma aprendizagem mais significativa de LI, busca-se trabalhar a partir de textos de diversos gêneros textuais, uma vez que trabalhar com textos em outra língua é colocar o aluno frente às diferenças (BNCC, 2016). Desta maneira, é indispensável o uso de textos nas aulas de inglês. A respeito disso, os PCN+ desta área apontam que:

[...] o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente à leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 2002, p. 91).

Segundo Lima (2009), o uso de textos deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem de LE, sendo eles em suas várias modalidades, já que podem ser trabalhados diversos aspectos como morfológicos, sintáticos, fonológicos, interpretação e compreensão e conteúdos culturais. Assim, o processo de leitura de um texto é a construção de novos sentidos envolvendo ações comunicativas. Para completar essa ideia, Miccoli (2010) elucida que o ensino de LE precisa “[...] promover o uso da língua para comunicação do aluno, se não pessoalmente com outros falantes, através de textos ou meios de comunicação, buscando fazer frente ao crescente uso do inglês em nosso cotidiano” (MICCOLI, 2010, p. 32).

Nesta perspectiva, o uso de gêneros textuais autênticos em sala de aula permite ao aluno ter um maior contato com a língua, conhecer sua própria cultura e compreender a do outro, tornando-se flexível e aberto às diversas visões do mundo. A BNCC (2016) afirma que:

Textos são unidades complexas, plurissemióticas, não se restringindo, portanto, exclusivamente à modalidade escrita ou oral. Ao interagirem por meio de textos, em linguagens variadas, os sujeitos, ao mesmo tempo em que constroem sentidos, significam a si próprios e ao mundo que os rodeia, construindo subjetividades e relações com o outro (BRASIL, 2016, p. 120).

Diante disso, ainda de acordo com os PCN o jovem na vida escolar, no mundo social e do trabalho, necessitará confrontar-se com desafios que, “[...] só poderão ser resolvidos no âmbito prático mediante o acesso à informação e à mobilização seletiva de competências e habilidades apropriadas (aprender a conhecer e aprender a fazer)” (BRASIL, 2002, p. 91).

Ao analisarmos brevemente a situação atual do ensino de LI, faz-se necessário pensar em uma mudança quanto a este ensino, logo, o trabalho com textos em diferentes gêneros textuais é uma excelente forma de contribuir para a formação crítica e social do aprendiz, desenvolver habilidades linguísticas comunicativas, além de inserir o aluno em diversas possibilidades de aprendizagem. Diante disso, no próximo item denominado: *Conceituando texto e gêneros textuais*, entenderemos o que constitui o texto e sua funcionalidade, além de analisarmos a importância do trabalho com gêneros textuais nas aulas de LI como instrumento para uma aprendizagem significativa.

1.1 Conceituando texto e gêneros textuais

Para melhor entendermos o que constitui um texto, teceremos breves conceitos acerca de linguagem e língua, já que estão intrínsecos. Deste modo, a linguagem está ligada a manifestações comunicativas logo, onde houver comunicação, haverá linguagem. Neste sentido, para demonstrarmos atos de comunicação, utilizamos os mais variados tipos de linguagem, tais como: a linguagem artística, verbal, não-verbal (sinais, gestos), entre outras. Em uma perspectiva discursiva, Guimarães (2009) considera a linguagem como um instrumento de interação e práticas sociais. Em suas palavras:

[...] a linguagem não pode ser considerada um sistema de formas e regras linguísticas de que o sujeito se apropria de acordo com as suas necessidades de comunicação, nem como uma tradução de pensamentos ou de conhecimento de mundo, nem muito menos como um conjunto de figuras retóricas, mas, sim, como um fenômeno social de interação verbal, realizado por meio da enunciação ou das enunciações (GUIMARÃES, 2009, p. 95).

Neste sentido, entendemos a linguagem como um recurso utilizado para o desenvolvimento do diálogo entre os sujeitos de uma sociedade, seja qual for a situação, criando relações, efeitos e reações (GUIMARÃES, 2009). Os estudos linguísticos têm como objeto de estudo a linguagem verbal, seja ela em sua forma oral ou escrita, têm a língua como instrumento de concretização da comunicação, a qual é constituída por regras gramaticais, permitindo que determinado grupo de falantes produzam um discurso (fala) que lhes possibilitem comunicar-se e, conseqüentemente, compreender-se. Saussure (2006, p. 17, *apud* Silva, 2016, p. 18) afirma que a língua “é ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”.

No que diz respeito aos conceitos de linguagem e língua, Martelotta et al (2009) elucida que, os linguistas determinam uma diferença entre esses conceitos, ao afirmar que:

Entendendo linguagem como uma habilidade, os lingüistas definem o termo como a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas. Por sua vez, o termo “língua” é normalmente definido como um sistema de signos vocais utilizados como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística (MARTELOTTA et al, 2009, p. 16).

Costa (2009) ressalta que a língua representa uma estrutura, regras, conjuntos e códigos. Saussure (1970) caracteriza a língua como um sistema de signos que emitem ideias. Neste sentido, signo é o resultado de duas partes inseparáveis: um significante e um significado. O significante é a imagem acústica, ou seja, a forma gráfica mais o som da palavra, já o significado é o conceito, responsável por atribuímos sentidos ao significante e a compreensão, logo, toda palavra que possui sentido é considerada um signo linguístico.

Feitas essas considerações, e compreendendo que a linguagem tem caráter social, fica evidente que a materialização do processo de interação ocorre por meio dos textos. Sob esta reflexão, Guimarães (2009) enfatiza que:

O discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos, materializa-se sob a forma de texto por meio do qual pode entender o funcionamento do discurso. A linguagem enquanto discurso é interação – um modo de produção social; não é neutra, na medida

em que está engajada numa intencionalidade (GUIMARÃES, 2009, p. 95-96).

Na linguística, textos são compreendidos como pronunciamentos linguísticos das ideias de um autor, as quais serão interpretadas pelos leitores de acordo com seus conhecimentos sejam eles linguísticos e culturais. A concepção de texto aqui descrita se aplica tanto aos enunciados escritos ou falados, além disso, possuem tamanhos variáveis, estrutura, aspectos formais como coesão e coerência responsáveis por lhes dar sentido. Entre as múltiplas concepções de textos, Koch (2006) destaca algumas que fundamentaram os estudos em Linguística Textual (estudo que tem o texto como objeto de estudo, sem focar nos aspectos formais e estruturais do texto, mas sim no processo comunicativo e na interação), sendo elas:

- 1) texto como frase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico (concepção de base gramatical);
- 2) texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
- 3) texto como expansão tematicamente centrada de microestruturas (concepção da base semântica);
- 4) texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- 5) texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- 6) texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
- 7) texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitiva);
- 8) texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva – interacional) (KOCH, 2006, p.12).

Sob esta última concepção, a língua é considerada um meio de interação social e o texto como materialidade linguística, assim o sentido do texto é construído na interação entre indivíduos, instaurando-se como uma atividade comunicativa (KOCH, 1997). Sendo o texto utilizado em nosso dia-a-dia, seja oral ou escrito, ao apresentarem características semelhantes na estrutura, conteúdo ou no tipo de linguagem, forma-se o gênero textual, definido como as diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas.

Gêneros textuais, dependendo de seu objetivo comunicativo, se manifestam nos mais variados contextos, com funções específicas pois, mesmo não sendo possível enumerá-los, podemos reconhecê-los e identificá-los entre tantos outros gêneros, já que possuem características próprias e surgem com o objetivo de

satisfazer as necessidades comunicativas. São exemplos de alguns gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008, p.155):

Quadro 1: Exemplos de Gêneros Textuais

GÊNEROS TEXTUAIS
Telefonema
Sermão
Carta comercial
Carta pessoal
Romance
Bilhete
Aula Expositiva
Reunião de condomínio
Notícia jornalística
Horóscopo
Bula de remédio
Lista de compras
Cardápio de restaurante
Inquérito policial
Carta eletrônica
Aulas virtuais

Fonte: Marcuschi (2008, p. 155)

Quanto à pluralidade de gêneros textuais, Bakhtin (1992, p. 279, *apud* Silva, 2016, p. 20) confirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade da atividade humana é inesgotável, e a cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Marcuschi (2008), além de caracterizar os gêneros textuais como textos que surgem em nosso cotidiano de acordo com nossa necessidade comunicativa, afirma ainda que surgem como diferentes domínios discursivos. Para o linguista, “[...] Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Em seguida, expomos um quadro elaborado por Marcuschi (2012, p. 194-196, *apud* Silva, 2016, p. 29-30), em que apresenta de forma resumida o gênero conforme sua função e domínio discursivo.

Quadro 2:O Domínio Discursivo dos Gêneros Textuais

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADE ESCRITA DE USO DA LÍNGUA
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	Artigos científicos, notas de aluno, teses, dissertações, resumos de artigos.
Jornalístico	Editoriais, notícias, reportagens, artigos de opinião, charges.
Religioso	Orações, rezas, catecismo, homilia, penitências.
Saúde	Receita médica, bula de remédio, parecer médico, receitas caseiras, receitas culinárias.
Comercial	Fatura, nota promissória, comprovante de pagamento, carta comercial.
Industrial	Instruções de montagem, descrição de obras, avisos, controle de estoque, atestado de validade.
Jurídico	Certidão de casamento, certificados, boletim de ocorrência, alvará de soltura, edital de concurso.
Publicitário	Propaganda, anúncios, cartazes, folhetos, logomarcas.
Lazer	Piadas, jogos, adivinhas, histórias em quadrinhos, palavras cruzadas, horóscopo.
Interpessoal	Cartas pessoais, cartas comerciais, carta-convite, telegramas, memorandos.
Militar	Ordem do dia, roteiro de cerimônia oficial, roteiro de formatura, lista de tarefas.
Ficcional	Épica, lírica, dramática, poemas, contos, mitos.

Fonte: Silva (2016, p. 29-30)

Dados os conceitos de texto e gênero textual, a seguir discutiremos a importância do trabalho com textos nas aulas de LI, auxiliando no desenvolvimento das habilidades comunicativas.

1.2 Uma reflexão discursiva sobre o uso de textos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa

Sabendo que os gêneros textuais possuem suas características próprias de atuação no meio social, compreende-se que eles auxiliam como instrumento de ensino e aprendizagem de LI. Nesta perspectiva, Marcuschi (2010, p.19) afirma que, “[...] Fruto de um trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas”.

Meurer (2002, p.28) defende a ideia de que são através dos textos que “os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem” sendo assim, os gêneros textuais são instrumentos das práticas orais e escritas como espaço de interação social. Nesta mesma linha de pensamento, Marcuschi (2010) elucida que:

[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

Neste sentido, sabemos que os gêneros textuais representam muito mais que tipos abstratos (narrativo, descritivo, dissertativo-argumentativo, expositivo e injuntivo), eles estão presentes em nosso cotidiano, em nossos atos comunicativos, em nosso meio social configurado em forma de texto, logo, é por meio dos gêneros textuais que criamos relações sociais concretas com o meio que estamos inseridos.

É nesse contexto, que segundo Marcuschi (2010), gêneros textuais “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, deste modo, surgem das necessidades comunicativas históricas, culturais e tecnológicas. Este fato revela que os gêneros textuais “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”. Nesta perspectiva, leva em conta mais suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que aspectos

linguísticos e estruturais, já que são caracterizados como práticas sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2010, p. 19-20).

Esse pensamento é defendido pela maioria dos autores que abordam a língua em sua função discursiva e não em seus aspectos formais, entre eles destacam-se Bakhtin (1992) que considera a linguagem como um contínuo processo de interação por meio do diálogo. Bronckart (1999) que também aborda a linguagem como uma atividade sociodiscursiva, e Dolz e Schneuwly (1996, *apud* Pinto, 2010, p. 53), ao tratarem também a linguagem como uma atividade discursiva, consideram o gênero como (mega) instrumento para atuar em casos de linguagem, deste modo, a linguagem é entendida como um fenômeno social.

Em complemento, Pinto (2010) afirma que:

É por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nos contextos sociais, internalizando-se gradualmente, estruturando e regulando suas próprias estratégias de aprendizagem (PINTO, 2010, p. 53).

É sob esta visão interacionista sociodiscursiva que, o ensino e aprendizagem de LI não pode deixar de contemplar o uso de textos neste processo, levando em consideração as necessidades diárias e a formação social do aprendiz como seres críticos e reflexivos, a fim de promover uma aprendizagem significativa e não apenas uma aprendizagem de conteúdos linguísticos. Dessa forma, o uso de textos durante as aulas permite aos alunos interagirem e construir sentidos e uma relação com o outro, além de ampliar seus conhecimentos. Sob esta concepção, Silva (2016) corrobora que:

[...] em qualquer situação comunicativa, o sujeito enunciador do discurso, ao manifestar seu ponto de vista por intermédio dos textos, sejam eles orais ou escritos, estará trazendo à tona toda uma carga de informações anteriores que moldou seu modo de falar, e escrever, e que é responsável também por suas crenças e ideologias. O indivíduo interlocutor por sua vez, recebe a mensagem, decodifica, compara com o seu conhecimento de mundo, interpreta, analisa, critica e se posiciona sobre determinado fato social. É a tomada de posição. Essa, só pode ser realizada se entre o emissor e o receptor existir um código linguístico comum, que torna a comunicação possível (SILVA, 2016, p. 25).

Os PCN+ (2002) afirmam ainda que, a exposição a textos de diferentes naturezas possibilitará ao aluno diversas oportunidades de aprendizagem da língua escrita ou falada, por isso, é fundamental que o aluno tenha o contato com textos de várias esferas sejam elas: publicitária, jornalística, narrativa, poética, literária, científica, etc. Ainda de acordo com o documento:

A análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais (BRASIL, 2002, p.93).

Diante disso, o ensino de LI possibilita a relação entre culturas, se configurando como um espaço para a reflexão a fim de tornar os alunos seres pensantes acerca das novas visões de mundo apresentadas por meio deste ensino. Logo, os professores devem incluí-los socialmente por meio de contextos reais e focar o ensino na leitura de textos para que entendam o mundo, assim, ao ler, analisar e discutir se tornarão cidadãos críticos. Desta maneira, o trabalho de LI fundamentado na diversidade de gêneros textuais busca a compreensão dos vários usos da linguagem e a construção de significados pelo leitor. Em vista disso, ao reconhecermos a importância do uso de gêneros textuais nas aulas de LI, fica evidente também a importância da leitura no desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno. A respeito disso, a seguir, discutiremos acerca da leitura no próximo capítulo.

2 A LEITURA COMO FERRAMENTA ESSENCIAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Focamos nossa pesquisa em estratégias de leitura por compreender que essas estratégias auxiliam de forma significativa na compreensão leitora de textos e na aquisição de uma LE. Neste sentido, propomos iniciarmos este capítulo com uma breve exposição acerca dos conceitos de leitura como uma importante ferramenta no desenvolvimento das habilidades comunicativas, sob uma perspectiva de letramento, entendendo a prática de leitura e escrita em seus contextos sociais de uso. Ao serem expostos esses conceitos, finalizaremos o capítulo, mostrando a importância da leitura no ensino e aprendizagem de LI. Para o desenvolvimento do capítulo, nos referenciamos nas -OCEM (2006) e PCN+ (2002), além de alguns teóricos, como Orlandi (2002), Martelotta et al (2009), Martins (1994), Silva (2016), Kleiman (2007), Lopes et al (2013), Souza (2014), Lima (2009), Tomitch (2009), entre outros.

O homem interage com o mundo em que habita, construindo, por intermédio da linguagem, o conhecimento que vai adquirindo ao longo de sua existência, sendo esse um motivo pelo qual busca explicar a existência de tudo; inclusive até mesmo a linguagem. “Ao procurar explicar a linguagem, o homem está procurando explicar algo que lhe é próprio e que é parte necessária de seu mundo e da sua convivência com os outros seres humanos” (ORLANDI, 2012, p.7). Nesta concepção, a língua(gem) é essencial para a evolução do homem, um vez que possibilita a compreensão de conceitos e do mundo que o rodeia, além de poder nele atuar. Neste sentido, entendemos a linguagem como elemento de identificação e realização das práticas sociais. Desta forma, a linguagem é adquirida através da interação social.

Além disso, o uso da linguagem é uma atividade que está implantada na cultura humana, na qual se manifesta por meio da comunicação com o propósito de compartilhar informações de acordo com o contexto. Além do mais, a linguagem é a característica da identidade de um determinado grupo social. Martelotta et al (2009) destacam que a linguagem é um dos elementos essenciais para a vida em sociedade. Em suas palavras,

[...] ela está relacionada à maneira como interagimos com nossos semelhantes, refletindo tendências de comportamento socialmente. Cada grupo social tem um comportamento que lhe é peculiar e isso vai se manifestar também na maneira de falar de seus representantes: os cariocas não falam como os gaúchos ou como os mineiros e, do mesmo modo, indivíduos pertencentes a um grupo social menos favorecido têm características de fala distintas dos indivíduos de classes favorecidas (MATELOTTA et al, 2009, p.19).

Por meio da linguagem, o indivíduo é inserido em seu contexto sócio-histórico, a partir do processo de comunicação entre falantes de uma mesma língua, ou seja, sujeitos que partilham do mesmo código linguístico, com linguagens específicas e terminologias próprias, que se diferenciam de outro grupo social. Assim, os sujeitos adquirem os mais variados conhecimentos de mundo através das mais diversas linguagens tendo a leitura como ferramenta de intermediação das informações e seus interlocutores, a leitura faz a mediação entre o homem e o mundo, já que se lê para compreender o mundo e nele conseguir viver.

Deste modo, considera a leitura como um instrumento de construção do conhecimento e de aquisição da linguagem. Por meio dela somos inseridos em um mundo de informações e somos reconhecidos como cidadãos de uma comunidade comum. Ao ler, o leitor compreende seu universo, interpreta, dá sentidos e reflete sobre o que lhe cerca. Neste sentido, ler é muito mais do que decodificar signos linguísticos, o ato de ler é um processo de construção de significados, auxiliando na formação da cidadania. Para Martins (1994, p. 23) ler “[...] significa inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de “ler pelos olhos de outrem” ”.

Complementando essa visão de leitura como um fenômeno social, Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 41, *apud* Silva, 2016, p.22) afirmam que:

Leitura – como compreensão de textos, orais e escritos – é portanto, é uma atividade estratégica de levantamento de hipóteses, conforme objetivos específicos, para pertencimento a um grupo sócio-historicamente situado. Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2013, p. 41).

As OCEM (2006), afirmam a necessidade de trabalhar a leitura segundo uma perspectiva de Letramento. Segundo esta teoria, a habilidade da leitura deve ser

trabalhada de forma que os alunos sejam levados a construir sentidos a partir do que leem. Deste modo, os sentidos vão sendo construídos:

[...] dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. Daí ser a leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social (BRASIL, 2006, p. 116).

Segundo a concepção de Letramento, a leitura é vista como uma prática social e cultural para a formação do leitor crítico e reflexivo. Neste sentido, letramento não é um conjunto de competências apenas individual, ele vai muito além do âmbito escolar, abrangendo todas as esferas de circulação da linguagem na sociedade. Desta maneira, letramento é a materialidade da língua(gem) por meio da leitura e escrita em práticas sociais situadas, que se relacionam de acordo com as necessidades, valores e culturas em que os sujeitos que interagem em determinado contexto se inserem. Para Kleiman (2007, p.4), “Os estudos do letramento, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”.

Na mesma linha de raciocínio, Lopes et al (2013) afirmam que:

Letramento diz respeito à aquisição do discurso – do saber usar os recursos linguísticos – da escrita e da oralidade – para participar das práticas sociais, para ter acesso a informações e usá-las conforme a necessidade e o interesse, para ampliar o repertório cultural e a visão de mundo, para a apreciação estética, para tornar-se consciente do papel e do lugar da linguagem na construção das relações sociais e na percepção de mundo (LOPES ET AL, 2013, p.82).

Neste sentido, a leitura atua como ferramenta no desenvolvimento do indivíduo dialógico na sociedade (responsável pela aquisição do conhecimento de mundo) – crítico, reflexivo, transformador de seu lugar em um contexto sócio-histórico situado. Assim sendo, em complemento, Martinez (2012, p. 87, *apud* Silva, 2016, p. 22) ressalta que:

Ler não é um ato mecânico, mas implica, além de um conhecimento do código, uma experiência anterior, intuições e expectativas. [...] um processo que não se resume à decodificação de sinais gráficos, mas que manifesta uma construção de sentidos a partir de operações físicas e cognitivas complexas (MARTINEZ, 2012, p.87).

Nesta perspectiva, ler não é apenas decodificar mensagens, dar respostas a sinais gráficos, extrair a ideia central de um texto e nem seguir passos de uma atividade presente no livro didático, mas sim interagir, produzir sentido(s), compreender e interpretar. Deste modo, a leitura representa uma atividade dinâmica e interativa, com um caráter reflexivo e papel ativo do leitor, alicerçando a aquisição de saberes e conhecimentos de si e do mundo.

Ler significa adquirir conhecimentos coletivamente, relacionar-se com as experiências do outro e também com suas próprias experiências vividas, contar histórias e dar significados a elas. Em suma, a leitura envolve visão de mundo, cultura e história. A leitura permite a formação do indivíduo enquanto sujeito discursivo por meio das múltiplas leituras que este faz do mundo que o cerca. Em consonância, Martins (1994, p. 34) afirma que “aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”.

Joan- Carles Mélich (2002, p. 26, *apud* PCN+, 2002, p. 113) enfatiza a importância da leitura ao conceituá-la como uma relação com o outro. Nas suas palavras,

Sempre que lemos, entramos em relação com quem escreveu o livro, com os personagens, com um tempo e um espaço, com outras situações e com outros livros lidos anteriormente. As relações humanas são relações com *outros* presentes e ausentes. A relação através da leitura é uma relação com ausentes, com aqueles que não estão e talvez nunca estarão presentes [na realidade do aluno ou] na minha realidade. Por exemplo, eu nunca estarei com Platão que é um autor com o qual me relacionei com frequência ao longo dos anos. Nunca estarei com os personagens das obras que foram marcantes e ajudaram a configurar minha identidade. [...] Através da leitura temos presentes em nossa vida, ausências que nos constituem como pessoas (JOAN- CARLES MÉLICH, 2002, p. 26).

Por serem múltiplas as concepções de leitura, abordamos aqui, brevemente, apenas alguns conceitos que julgamos relevantes para nossa pesquisa. Deste modo, no contexto de ensino e aprendizagem de LI, o trabalho com a leitura em sala de aula vai propiciar ao aluno todo um arcabouço teórico e prático para que este desenvolva as suas habilidades linguísticas e discursivas para diversos fins. Teceremos mais sobre o assunto no próximo item intitulado: *A importância da leitura no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa*.

2.1 A importância da leitura no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa

Compreendemos que a leitura é de fundamental importância na formação da cidadania. Neste sentido, não devemos conceber para a leitura uma definição simplista, de que ler seja apenas decodificar sem que haja uma compreensão do que se leu, mas sim, uma revelação do mundo através do texto e interpretar o que está por trás das palavras (LIMA, 2009). No âmbito de sala de aula, a leitura torna-se imprescindível no ensino e aprendizagem da disciplina LI. Na ideia de Souza (2014), a leitura auxilia no aprimoramento dos conhecimentos, contato com a cultura e no desenvolvimento de um aluno crítico e reflexivo.

Para os PCN+ (2002) desta área, é pela leitura que se concretiza,

[...] a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. Aprender a ler de modo amplo e em vários níveis é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em língua estrangeira para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, conformando visões de mundo (BRASIL, 2002, p.107).

O documento sugere três eixos para que o ensino de LI tome como base, o primeiro, leitura e interpretação de textos; o segundo, aquisição de vocabulário; e terceiro, estrutura linguística. No entanto, determina que este ensino tenha sempre o texto como ponto de partida, uma vez que o trabalho com textos possibilita ao aluno a leitura nas mais diversas naturezas. O processo de ensino e aprendizagem por meio de textos associa segundo os PCN + (2002, p. 115) as seguintes competências e habilidades:

Inquirir. O texto deve despertar a curiosidade de saber o que traz e para onde leva, e instigar no aluno perguntas tanto sobre seu assunto e seus temas, quanto para além deles.

Compreender. Ao interpretar o significado das partes do texto, o aluno deve captar com clareza os sentidos que remetem ao todo.

Executar. Nesta etapa, a ênfase do trabalho é a pesquisa, determinação das palavras chave e das partes constituintes do texto, bem como o registro pessoal; o aluno deve ser parte integrante do processo, não apenas um aprendiz passivo.

Revisar. Cabe ao professor oferecer o suporte necessário para que o aluno verifique e confira as etapas executadas, tirando dúvidas, confrontando sua interpretação com as de outros do grupo.

Avaliar. É o momento de avaliar o trabalho realizado (pelo professor e pelos alunos) e também o próprio processo de ensino e

aprendizagem, no sentido de aperfeiçoá-lo. A avaliação não é um momento, mas ocorre em todas as etapas do trabalho.

Agregar. O novo conhecimento deve agregar-se ao anterior. A apropriação do conhecimento constituirá a nova base e o substrato do que ainda será aprendido (BRASIL, 2002, P.115).

Esta linha de pensamento vai ao encontro da ideia de Lima (2009) ao enfatizar que o ensino de LE necessita está estruturado no uso de textos nos mais variados gêneros, “no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade, uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural” (LIMA, 2009, p. 51). Assim, no âmbito discursivo, é por meio do texto que se manifesta o discurso. Para Tomitch (2009), professores desta área necessitam mudar o foco de suas aulas para o ensino da compreensão leitora, ao invés de focar apenas na gramática e vocabulário.

Segundo Araújo (2012), o conceito de leitura para muitos professores ainda apresenta uma visão passiva, realizada em sala de aula de uma forma linear, decodificação de palavras, tradução de palavra por palavra. Em vista disso, segundo o ponto de vista decodificador, muitos pesquisadores criticam essa visão de leitura como modelo estruturalista, pois ainda há uma resistência de educadores em focar o ensino de línguas na leitura, por se acomodarem a práticas tradicionais de estudo/análise de estruturas gramaticais, linguística e vocabulário. Ao contrário desta visão, a autora ressalta que “A leitura precisa ser entendida como um processo inferencial e como uma finalidade comunicativa, em que o sentido não reside no texto, mas no diálogo estabelecido entre autor, o leitor e o próprio texto” (ARAÚJO, 2012, p. 152).

Nesta concepção, no ensino e aprendizagem de LI, o trabalho com a leitura não deve ser limitado apenas ao simples ato de decodificação ou “reconstrução dos sentidos pretensamente deixados pelo autor do texto. É preciso romper com a idéia dicotômica de falante/ouvinte, autor/leitor, como sujeitos individuais, empíricos” (OLVEIRA, 2008, p. 31). No ensino desta disciplina, precisamos pensar em leitura como um processo discursivo, em que entendemos esse processo como realização de sentidos e construção da autonomia. Além disso, Araújo (2012, p. 153) destaca que o processo de leitura no ensino de uma língua estrangeira é “dinâmico e interativo”.

Embora esta seja a concepção mais adequada para se trabalhar a leitura em sala de aula, sabemos que, na maioria das vezes, a prática de leitura não se

materializa desta forma, pois a prática pedagógica não condiz com a realidade e as necessidades do aluno contemporâneo. De acordo com esta reflexão, Coracini (1995, *apud* Silva, 2007, p. 7) afirma que:

Raramente se observa, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis. Mais raramente ainda, para não dizer nunca (...), a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador da verdade, como representante fiel da ciência, já que constitui, muitas vezes, o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas (CORACINI, 1995).

No ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, a leitura é de fundamental importância, pois educadores em suas aulas devem permitir aos alunos muito mais que o conhecimento de um código linguístico, uma aula de língua estrangeira, em especial, necessita proporcionar o conhecimento de outras culturas, ampliando a visão de mundo do aprendiz. Desta maneira, a habilidade da leitura ocupa um maior destaque no ensino de línguas, em vista disso, não pode ser trabalhada em sala de aula no modelo do método de gramática e tradução, pois sabemos que muitos professores trabalham desta forma a prática da leitura.

Norte (2013) destaca que leitura não é tradução, mas sim compreensão. Sob esta reflexão, Brown (2001) enfatiza que, para uma boa compreensão de leitura, é imprescindível que professores desenvolvam estratégias para que os objetivos sejam alcançados. Deste modo, na busca pelo(s) sentido(s) do texto é essencial que se utilize estratégias de leitura, facilitando a compreensão leitora em sala de aula. Segundo Norte (2013, p. 152), “[...] utilizamos determinadas estratégias de leitura de acordo com o propósito de compreensão (níveis de leitura distintos – da mais superficial à mais aprofundada), abarcando diferentes gêneros e tipologias textuais”. Abordaremos mais sobre a importância das estratégias de leitura no capítulo seguinte, intitulado: *O uso de estratégias de leitura para compreensão e interpretação de textos: a construção do leitor eficiente em língua inglesa.*

3 O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: A FORMAÇÃO DO LEITOR EFICIENTE EM LÍNGUA INGLESA

Ao apresentarmos os dois primeiros capítulos introdutórios, como relevantes para fundamentarmos nossa pesquisa, em que mostramos a importância do uso de textos em diferentes gêneros e a leitura como ferramentas essenciais no ensino e aprendizagem de LI, elaboramos este capítulo com o objetivo de refletir acerca do uso das estratégias de leitura como recursos facilitadores na construção de leitores habilidosos e reflexivos. Para iniciar nossa discussão, julgamos importante contextualizar o leitor, abordando o ensino e aprendizagem de LI desde a resistência de incluir a disciplina no currículo das escolas brasileiras até o atual momento, para depois destacarmos a importância do uso das estratégias de leitura como recursos que auxiliam na compreensão, sob uma perspectiva de Análise Linguística. No desenvolvimento do capítulo, nos fundamentamos em: Paiva (2005), Schmitz (2009), Almeida Filho (2011), Brown (2001), Harmer (2007), Solé (2016), Kleiman (2002), Souza (2005), Gallo (2008), Franchi (1988), entre outros.

O ensino e aprendizagem de LI têm passado por inúmeras transformações nos últimos anos, desde a definição e escolha do melhor método a ser utilizado no ensino de línguas, até a resistência em se incluir uma LE no conteúdo curricular no contexto educacional brasileiro, tida por muitos como insignificativas na vida dos educandos.

Porém, depois de muitas articulações políticas, a partir da Lei 9.394/96 (LDB), o Ministério da Educação passa a orientar a inclusão de LE em escolas do Ensino Básico, que compreende desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Os desdobramentos na prática que se vislumbram para o ensino e aprendizagem das LE, a partir de então, têm sido reforçados, tanto na LDB, como em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais ao afirmar que:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (BRASIL, 2000, p.25).

Ainda de acordo com o documento, ao serem incluídas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as LE, estabelecem a condição de possibilitar o conhecimento essencial dos alunos, permitindo assim a aproximação com várias culturas, além de sua integração com o mundo contemporâneo, visto que no mundo globalizado em que vivemos, todo cidadão, seja brasileiro ou não, tem o direito de aprender uma segunda língua, uma vez que, no caso específico do inglês, está presente em tudo que fazemos, sendo o idioma mais utilizado no mundo todo. Reforçando essa noção, Paiva (2005) assegura que:

Aprender a língua inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, da física, etc. temos que saber falar Inglês (PAIVA, 2005, p. 19).

No entanto, no Brasil, fatores como carência de bons profissionais na área, aulas monótonas que desmotivam tanto professores quanto alunos, turmas numerosas, carga horária reduzida, a desvalorização da disciplina, entre outros aspectos, acabam comprometendo esta aprendizagem. Segundo Schmitz (2009), tais fatores contribuem para que a LI seja a matéria “prima pobre” nas instituições. Sobre esse fato, a BNCC (2016, p. 123), em seu formato ainda preliminar, destaca que “O componente Língua Estrangeira Moderna terá de enfrentar alguns desafios para ocupar o seu lugar junto aos demais componentes curriculares na formação para a cidadania”.

Um dos desafios seria mudar a visão tecnicista da língua, que limita-se apenas ao ensino gramatical, ao invés de desenvolver nos estudantes habilidades linguísticas comunicativas, professores continuam perpetuando práticas pedagógicas de forma improvisada. No contexto geral, conforme Almeida Filho (2011),

[...] é preciso retomar a reflexão sobre as contribuições e limitações da disciplina língua estrangeira no currículo escolar e apoiar medidas de incentivo e transformação que possam ser adotadas (ALMEIDA FLHO, 2011, p. 37).

Ainda a esse respeito, Jorge (2009) afirma que, assim como as outras disciplinas, o ensino da LE é fundamental no saber básico dos brasileiros. Neste caso, é preciso pensar em uma possível mudança de tais pensamentos, em especial, a respeito do ensino de LI, pois esta está presente no currículo educacional para acrescentar e contribuir no processo de formação do discente, dando-lhe a oportunidade, por meio da linguagem, de se reconhecer como indivíduo participante e transformador da realidade sócio-histórica e cultural em que vive.

Nessa perspectiva, no processo de ensino e aprendizagem das LEM, enfatiza-se a importância da leitura neste processo de construção do conhecimento, já que, os PCN+ desta área apontam que o ensino precisa estar orientado por habilidades e competências, uma vez que, o ponto chave do aprendizado precisa centrar-se na função comunicativa, dando prioridade a leitura e compreensão de textos nas aulas de LI, porém sem deixar de unir a atividade de leitura às outras habilidades como escrever, ouvir e falar (BRASIL, 2002). Nesse sentido, o ensino e aprendizagem por meio da leitura passam a ter um objetivo educacional social, ou seja,

[...] Centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio, e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, já que, através da leitura em uma LE, pode-se ser exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano (MOITA LOPES, 1996, p. 134).

Porém, esta prioridade do ensino tendo como foco a leitura gerou muitas inquietações que repercutem até hoje, pois muitos educadores não conseguem contemplar as outras habilidades como ouvir, falar e escrever em uma mesma aula, já que o foco é a leitura. Em contraposição, Schmitz (2009) destaca que é possível sim desenvolver as quatro habilidades em conjunto, mesmo que a aula seja dedicada à leitura de textos. Nas palavras do autor,

A professora pode usar seu inglês para cumprimentar a turma, dar instruções e orientações. Os alunos poderiam optar por responder em português ou em inglês. Ouvindo inglês, aos poucos, os discentes vão ganhar coragem para perguntar e comentar nessa língua. Como metodologia de ensino, ouvir inglês e ter a chance de “se aventurar” em inglês são procedentes, pois o professor não estaria “sonogando” ocasiões e oportunidades para o desenvolvimento da compreensão auditiva e da fala. Daí se vê que

as habilidades de compreensão e da fala estariam presentes, mesmo numa aula cujo foco central é a leitura de textos em inglês. E nada impede que a professora motive a classe a fazer resumos ou paráfrases de textos lidos. Assim, a habilidade da escrita não ficaria deixada de lado (SCHMITZ, 2009, p. 16-17).

Nessa mesma linha de pensamento, Brown (2001) também chama atenção para que a atividade da leitura em sala de aula seja associada às outras habilidades comunicativas. Para o autor, ao serem trabalhadas em conjunto, estas proporcionam uma maior aprendizagem e as essas competências linguísticas são melhor desenvolvidas. Harmer (2007) compartilha da mesma ideia, ao afirmar que a atividade da leitura é útil para a aquisição da linguagem, sendo capaz de desenvolver também um efeito positivo no conhecimento do vocabulário e escrita dos alunos.

Deste modo, atualmente, no ensino de LI, a leitura vem sendo defendida por muitos especialistas da área, já que podemos considerar os textos como unidades múltiplas semióticas, que não se restringem apenas à forma oral ou escrita. Assim sendo, através da leitura, os alunos interagem e constroem sentidos e relação com o outro, além de ampliarem seus conhecimentos. Logo, fica evidente que a leitura é uma excelente ferramenta para proporcionar a interação do indivíduo com o mundo, seja ela realizada em sua Língua Materna doravante denominada – LM, ou em uma LE.

Assim, na prática pedagógica do professor de LI, para que o trabalho com leitura seja realizado de forma significativa, existem estratégias de leitura que atuam como recursos facilitadores na compreensão e interpretação de textos em Língua Inglesa na formação de um leitor eficiente.

Etimologicamente, a palavra estratégia vem do termo grego *strategia*, podendo ter inúmeros significados e que está presente em diversos cenários. No contexto educacional, significa método, plano, procedimentos ou técnicas empregados para se chegar a um resultado e objetivo específico. Logo, estratégias são métodos utilizados para obter uma informação, podendo ser definidas também como procedimentos usados com o propósito de desenvolver a leitura e, conseqüentemente, a compreensão. Assim, ao se deparar com as informações o leitor atribuirá sentidos ao texto, caso isso não ocorra, a leitura será apenas mecânica.

Segundo Solé (2016), são os educadores que colaboram para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, pois, ao utilizarem estratégias de leitura em sala de aula o professor desenvolve o papel de mediador ao apresentar e discutir ações de interpretações, contribuindo assim para a formação de leitores eficientes. De acordo com a especialista, “O ensino das estratégias de leitura ajuda o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que não entende” (NOVA ESCOLA, 2016). Neste sentido, o leitor é considerado um integrante ativo no processo da leitura ao fazer inferências, predições e aplicação de seu conhecimento de mundo. Deste modo, o ato de ler deixa de ser um processo de decodificação apenas do significado das palavras, mas sim uma construção de sentidos, conhecimentos e reflexões.

No processo de formação do leitor ativo, dar significado à leitura, construir e organizar o conhecimento estão relacionados, segundo Nuttall (1996, p.7, *apud* MARZARI, MACIEL E LEFFA, 2013, p. 5), à teoria de esquema, já que, leitores fazem uma combinação de seu próprio conhecimento com as informações presentes no texto para compreender. Desta forma, esquemas são construídos através das nossas próprias experiências. De acordo com Brown (2001), o esquema pode ser classificado como esquema de conteúdo e esquema formal. O primeiro está relacionado ao conhecimento que temos de mundo sobre o assunto e cultural, e o segundo refere-se aos conhecimentos de estrutura formal de um texto.

Considerando esses fatores, Cantalice (2004) destaca que o ensino de estratégias de leitura expande novas perspectivas para um aperfeiçoamento da leitura, proporcionando aos discentes a possibilidade de vencerem desafios pessoais e profissionais, conquistando assim um melhor sucesso escolar. Assim sendo, quem lê constrói significados, portanto, por meio da leitura, ao compreender e interpretar o mundo ao seu redor está se oportunizando aos aprendizes de uma LE o acesso a novos saberes, culturas e conhecimentos que gradativamente irão transformá-los em leitores autônomos e críticos.

Para Barbosa et al (2011), as estratégias de leitura constituem um processo cognitivo da leitura e operações mentais que o leitor realiza no contato com o texto para construir o sentido. Nesta perspectiva, Kleiman (2002) classifica as estratégias de leitura em estratégias cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas estão relacionadas ao processo de conhecimento mental, ou seja, a cognição, envolvendo diversos aspectos como a linguagem,

pensamento, raciocínio, entre outros. Nas palavras da autora, as estratégias cognitivas “seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2002, p. 50). Deste modo, é classificada como fatores inconscientes e automáticos utilizados para desempenhar uma tarefa.

Já as estratégias metacognitivas são as operações realizadas além da cognição. Diferentemente da cognitiva, são aspectos conscientes, onde se tem um controle e a capacidade de pensar, por exemplo, ao lermos um texto colocando em prática o nosso lado crítico. De acordo com a autora supracitada, as estratégias metacognitivas “[...] seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 2002, p. 50).

Diante destas considerações, entendemos que, a percepção de que a leitura é uma das práticas sociais mais importantes no desenvolvimento pessoal e social de um indivíduo, pois sua importância consiste no aperfeiçoamento das habilidades mentais, percepção de mundo e desenvolvimento dos conhecimentos. Diante disto, o professor de LI, em seu planejamento e prática pedagógica, deve incentivar o trabalho com o componente leitura em suas aulas, buscando estratégias que oportunizem não só a compreensão textual, como também a formação integral do indivíduo leitor, habilitando-o a compreender e interpretar fatos da vida cotidiana por intermédio do aprendizado da LI.

Nesse sentido, a partir de agora no item denominado: *Estratégias de leitura em sua perspectiva de uso nas aulas de Língua Inglesa*, passaremos a descrever dez estratégias de leitura escolhidas para serem abordadas durante a escrita do trabalho, destacando suas principais características de uso no auxílio ao ensino de LI.

3.1 Estratégias de leitura em sua perspectiva de uso nas aulas de Língua Inglesa

É imprescindível que o processo de ensino e aprendizagem de LI seja visto sob uma perspectiva de educação linguística, letramento e práticas sociais, com foco na função comunicativa para que o aluno seja capaz de compreender e

enfrentar os problemas do mundo contemporâneo. É necessário formar o aluno como um ser crítico capaz de construir sentidos e expor seu ponto de vista acerca de inúmeras situações, e não mais como um ser passivo.

Nossa perspectiva é a de que a leitura é uma ferramenta essencial no desenvolvimento dessas habilidades comunicativas em LI, uma vez que seja trabalhada em nível de interpretação, compreensão e construção de leitores habilidosos, e não apenas como uma leitura sem nenhum propósito. Dessa forma, a leitura é uma atividade de grande importância, tanto no processo educacional quanto na formação do indivíduo, pois o ato de ler é muito mais do que decodificar – é também interagir com pessoas, mundos e culturas diversos. Logo, ao ultrapassar o simples ato de decodificação, o indivíduo contempla a função social da língua ao se permitir inúmeras compreensões do mundo.

Souza et al (2005) afirmam que:

É importante enfatizar que entendemos a leitura não como uma experiência monológica, a qual favorece a crença de que há apenas uma leitura possível para o texto, mas como um processo passível de múltiplas interpretações [...] (SOUZA ET AL, 2005, p. 8).

Neste sentido, o desenvolvimento da leitura nas aulas de LI com o uso de estratégias de leitura, além de permitir uma aprendizagem mais significativa, trará vantagens para o aluno, já que permitirá que este compreenda a estrutura de um texto, interprete, discuta acerca de vários temas, conheça o vocabulário e aspectos gramaticais; tudo isso por meio de um único texto, então são diversas as possibilidades de aprendizagem.

Das diversas estratégias de leitura que podem ser utilizadas nas aulas de LI, a fim de se desenvolverem habilidades linguístico-comunicativas no trabalho com textos, foram escolhidas as seguintes: 1) *Scanning*; 2) *Skimming*; 3) *Prediction*; 4) *Cognate vs False Cognates*; 5) *Word formation Process*; 6) *Reference words*; 7) *Discourse Markers*; 8) *Typographic Marks*; 9) *Noun groups* e 10) *Grammar structure*, que serão conceituadas de maneira a contribuir didaticamente para o nosso trabalho.

Munhoz (2001) elucida que, para compreender um texto é fundamental retirar dele informações desejadas da forma mais eficaz possível. Nas palavras do autor,

[...] nós utilizamos diferentes estratégias de leitura quando olhamos para um quadro de avisos para ver se encontramos a informação que estamos procurando, quando lemos um artigo no jornal que nos interessa ou, ainda, quando lemos um romance. No primeiro caso, naturalmente pulamos informações irrelevantes e centramos nossa atenção só no que nos interessa; já no segundo caso prestamos atenção nos detalhes, e assim por diante. Portanto, dependendo do nosso objetivo ao fazer uma leitura, mudamos a maneira como lemos (MUNHOZ, 2001, p. 13).

Na compreensão, interpretação e na busca do entendimento de informações de textos em Inglês, podemos recorrer a duas estratégias mais utilizadas e citadas pelos estudiosos dessa área *scanning* e *skimming*, ambas as estratégias são utilizadas com o objetivo de retirar informações contidas em um texto, porém, com funções diferentes, já que, *scanning* consiste em uma leitura em busca de detalhes e informações específicas contidas no texto. Essa estratégia não requer uma leitura linear do texto, apenas a localização de uma determinada informação podendo estar em negrito, grifada, caixa alta, em parênteses, entre outras formas. Já *skimming*, consiste em uma leitura superficial percorrendo os olhos pelo texto em busca de informações de sentido geral do texto. Desta maneira, é uma estratégia que necessita da atenção das informações visuais contidas no texto como título, subtítulo, autor, gráficos, imagens, entre outros, tais informações facilitarão a inferência do que se trata o texto.

Souza et al (2005), defendem a ideia de que o conhecimento prévio seja ativado naturalmente no desenvolver da leitura, uma vez que, para a localização das informações, é importante trabalhar com os alunos seu conhecimento de mundo adquirido por meio de leituras, estudos e experiências de vida. Sendo assim, ao inferir o tema de um texto o aluno estará ativando seu conhecimento prévio, deste modo, estará sendo aplicada a estratégia denominada de *prediction*. Munhoz (2000) afirma que este conhecimento é ativado através do contexto semântico, linguístico, não-linguístico e conhecimento sobre estrutura do texto. Nessa concepção, Silva (2016, p.60) elucida que, “[...] quanto maior o conhecimento de mundo, maior a capacidade de se compreender as informações contidas dentro do texto”. Silva (2016) destaca também a importância de se fazer uma análise dos elementos gramaticais contidos no texto como ponto fundamental para se desenvolver uma boa interpretação e compreensão textual. Nas suas palavras,

[...] conhecer a estrutura da língua que se está estudando se reveste de vital importância, uma vez que sem uma base do léxico, dos elementos morfológicos e sintáticos que compõem o sistema da língua em estudo, dificilmente poderemos ter sucesso no aprendizado de uma língua estrangeira. Assim, a gramática da língua não pode ser deixada de lado se almejamos adquirir uma proficiência comunicativa que nos permita interagirmos nos diversos domínios discursivos usando a língua inglesa (SILVA, 2016, p. 60).

Assim sendo, uma estratégia importante para compreender aspectos gramaticais como o vocabulário são as *cognates words* (palavras cognatas), pois são palavras com formas e sentidos semelhantes em português e inglês, o que acaba facilitando a compreensão, como por exemplo, *different* que significa (diferente). Porém, é importante destacar a necessidade de se ter uma atenção com relação a alguns cognatos, já que existem *false cognates* conhecidos também como *false friends*, ou seja, palavra ‘falsamente transparente’ por terem grafia que faz lembrar uma palavra na língua materna que na verdade tem significado diferente em português e inglês, como por exemplo, *college* que significa (faculdade), mas devido à semelhança da grafia o aluno poderia deduzir que o vocábulo significa (colégio).

Ainda na ampliação do vocabulário e ajuda na indução do significado de novas palavras, é indispensável o uso da estratégia de reconhecimento dos afixos, ou seja, dos elementos mórficos ou morfemas que se juntam formando palavras sendo identificados como prefixos e sufixos, os que são caracterizados dependendo de sua posição quanto ao radical. Por exemplo, o adjetivo *careful* (cuidadoso) é uma junção do substantivo abstrato *care* (cuidado) com o sufixo *ful*. Através desta identificação, o leitor passa a ter um conhecimento do processo de formação das palavras na LI, em inglês nomeada essa estratégia como *word formation process*.

Ressaltamos outra estratégia que é de grande relevância no reconhecimento das palavras e para a compreensão da leitura, as *reference words*, designadas em português como ‘palavras de referência’: *it, them, this, that*, entre outros. São pronomes cuja função é substituir, logo, são utilizados para dar coesão e coerência ao texto e evitar repetições de palavras. São geralmente empregados para fazerem referência a outras palavras já mencionadas. De acordo com Souza et al (2005, p.61), “os elementos de referência têm a função de levar o pensamento do leitor de volta para algo que foi mencionado anteriormente, ligando as ideias e tornando o texto menos repetitivo”. Em complemento, Gallo (2008) destaca que na compreensão do texto é essencial saber identificar a qual palavra está se referindo o

pronome, a autora sugere que se, “leia sempre a primeira parte da oração ou a oração anterior para encontrar a palavra ou as palavras que foram substituídas” (GALLO, 2008, p.13).

Os *discourse markers*, (marcadores do discurso) são, na verdade, elementos de ligação como preposições e conjunções (*but, therefore, and, if*, entre outros) responsáveis por ligar palavras, orações e períodos. Souza et al (2005,p. 69) afirmam que, “ através desses elementos de ligação, os autores mostram com maior clareza a organização de suas ideias. Eles constituem, portanto, importante recurso de coesão textual”.

Além disso, podemos encontrar também, em textos em LE elementos não verbais que transmitem diversas informações capazes de facilitar a compreensão do leitor, conhecidos como marcas tipográficas (*typographic marks*), esses elementos podem ser gráficos, tabelas, porcentagem, datas, sinais de pontuação, figuras/imagens, negrito, itálico, símbolos, entre outros.

É sabido que uma das grandes dificuldades de aprendizes da LI, na hora de ler um texto em inglês, diz respeito à posição do adjetivo em relação ao substantivo que por ele é modificado, como por exemplo, *white dress* que significa (vestido branco), pois sabemos que em LI o adjetivo vem antes do substantivo que ele qualifica, diferentemente da língua portuguesa, logo, isso acaba dificultando a compreensão. Para alguns a relação é como se a ordem das palavras estivesse ao contrário. Esse agrupamento de adjetivos e substantivos é chamado *nouns groups*, ou seja, grupos nominais, que podem se transformarem em uma técnica bastante eficaz para a compreensão dos elementos que compõem um texto.

No inglês, o que caracteriza um grupo nominal é a presença do substantivo no final, sendo precedidos pelos adjetivos. Reforçando este pensamento, Souza et al (2005, p.57) ressaltam que, “os grupos nominais são formados de um núcleo (substantivo) e um ou mais modificadores (que podem ser adjetivos ou outros substantivos). [...] os modificadores quase sempre aparecem ANTES do núcleo.”

Por último, temos a estratégia denominada *grammar structure*, ou seja, a estratégia verbal, esteja ela no passado, presente ou futuro que predomina o texto lido, por isso é de fundamental importância que os alunos fiquem atentos à estrutura. Souza et al (2005, p. 105) afirmam que, “[...] conhecer os tempos verbais nos possibilita entender com maior clareza as ideias expressas pelo autor, uma vez que conseguimos situar a ação no tempo em que é descrita.”

Feitas essas considerações, percebemos o quanto o uso dessas técnicas e estratégias de leitura ajudam na aquisição de LI, beneficiando o processo de aprendizagem de uma forma mais significativa. A seguir, um quadro-resumo com as estratégias de leitura abordadas anteriormente e suas respectivas características:

Quadro 3: Estratégias de leitura

ESTRATÉGIAS DE LEITURA	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Scanning	Leitura buscando informações específicas em um texto.
Skimming	Leitura de caráter geral para identificação da ideia principal de um texto.
Prediction	Ativação do conhecimento prévio, a fim de auxiliar o leitor na inferência e dedução de temas abordados em um texto.
Palavras Cognatas	Elementos lexicais derivados de uma Língua Mãe em comum, que são incorporados por várias línguas.
Afixação	Processo de formação de palavras derivadas, por meio do acréscimo de prefixos e sufixos.
Palavras de Referência	Pronomes usados dentro da estrutura da língua Inglesa para substituir e fazer referências a elementos mencionados no texto.
Marcadores do Discurso	Elementos lexicais responsáveis por ligar palavras, ideias ou orações entre si, estabelecendo a coerência e coesão textual.
Marcas Tipográficas	Sinais de pontuação, porcentagens, datas, gráficos, tabelas e imagens, elementos que carregam em si valores significativos distintos quando usados na produção de um texto.
Grupos Nominais	Estruturas linguísticas cujas ocorrências podem ser identificadas quando temos a presença de pelo menos um adjetivo modificando um substantivo, ou um substantivo modificando um outro substantivo.
Tempo Verbal	Estrutura verbal usada para a construção das orações dentro de um texto.

Fonte: Silva (2016, p. 63-64)

3.2 Análise Linguística usando estratégias de leitura: o trabalho com questões Linguísticas, Metalinguísticas e Epilinguísticas nas aulas de Língua Inglesa

Mendonça (2006) argumenta que, da mesma forma que surgem novas palavras, ao passo que surgem novas necessidades, surge a Análise Linguística doravante chamada - AL. Nas palavras da autora, o termo AL veio para “denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p.6). A partir da prática pedagógica com foco na AL, o trabalho com a gramática não é mais visto apenas com a utilização de atividades tradicionais, já que, a prática de AL caracteriza-se como um instrumento de reflexão sobre a organização do texto escrito ou falado, tendo como objetivo formar o aluno leitor e produtor de textos coerentes.

Nesta perspectiva, o texto passa a ser o objeto de ensino, uma vez que o aluno poderá compreender sua estrutura, elementos gramaticais, além de refletir acerca do contexto abordado. Os PCN+ (2002) desta área destacam que a abordagem da língua através de textos possibilita “[...] a compreensão para além da gramática e do estudo metalingüístico. Com isso, o aluno percebe que o aprendizado lingüístico não se resume a um conjunto de regras gramaticais, aplicáveis apenas à língua escrita” (BRASIL, 2002, p. 109).

Desse modo, a AL propõe uma nova maneira de focar o ensino de leitura, através de mudanças e renovações nas práticas de LI, por meio do uso de atividades linguísticas a nível interpretativo, metalingüístico e epilingüístico. No entanto, Mendonça (2006) salienta que a AL não ignora a gramática das aulas, mas sim a envolve em diferentes paradigmas. Assim sendo, de acordo com os PCN+ (2002, p. 118), “A análise lingüística é um dos eixos metodológicos que propomos para nortear a seleção de conteúdos”. Em complemento, Franchi (1988) corrobora que a atividade linguística é um exercício amplo no desenvolvimento para a interação social por meio da língua(gem).

Assim, antes de apresentarmos a análise da proposta de atividade no próximo capítulo, é significativo que apresentemos os conceitos dos termos citados como linguístico interpretativo, metalingüístico e epilingüístico, os quais servirão para guiar nossa análise linguística, fazendo em seguida uma ligação entre as dez estratégias de leitura abordadas no trabalho.

Na compreensão da leitura, o trabalho com questões linguísticas a nível interpretativo auxilia de forma significativa nas aulas de LI, neste caso, para facilitar a construção de sentido do texto, podemos recorrer às estratégias de leitura como *skimming* e *scanning*, já que consistem na busca de informações contidas no texto, sejam elas específicas ou gerais.

Em seguida, é de fundamental importância, para a aquisição de uma língua, a compreensão de aspectos gramaticais, dessa maneira, é recomendável que o professor aproveite o texto e faça juntamente com os alunos uma análise dos elementos gramaticais contidos no mesmo. Tal compreensão pode ser desenvolvida através do uso das estratégias de leitura como: *false cognates*, *discourse markers*, *reference words*, *nouns groups*, *word formation process*, *typographic marks* e *grammar structure*, pois ajudarão na ampliação do vocabulário a nível metalinguístico.

Assim, a atividade metalinguística centra-se no código, na a língua como objeto de estudo, ou seja, usa-se a linguagem para explicar a própria linguagem. De acordo com Nascimento (2014), as atividades metalinguísticas,

[...] referem-se à denominação, classificação e sistematização dos fatos linguísticos à luz de uma teoria gramatical. Em outras palavras, as atividades metalinguísticas são realizadas pelos alunos para provarem seu conhecimento sistemático e classificatório dos fatos de uma língua (bem ao estilo do ensino tradicional da gramática). Cabe ao professor trabalhar de maneira progressiva essas atividades para que o aluno por si só possa chegar a conclusões sobre uma teoria gramatical (NASCIMENTO, 2014, p.8).

Por último, temos a compreensão da leitura a nível epilinguístico. Nesta concepção, a atividade a nível epilinguístico, possui maior relevância, já que é considerada por Geraldi (1993, p. 192, *apud* REINALDO, 2012, p. 4) “como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem”. Deste modo, o leitor faz uso do que já sabe e por meio do contato com múltiplos graus de conhecimento seja ele linguístico, textual ou conhecimento de mundo, consegue criar o sentido do texto. Em complemento, Franchi (1991) conceitua as atividades epilinguísticas ao afirmar que:

Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve (sic) e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de

sua língua. É aí que começa uma prática ou a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos lingüísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua. Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (FRANCHI, 1991, p. 36).

Neste caso, podemos fazer a ligação entre essas atividades com o uso da estratégia de leitura *prediction*, possibilitando ao aluno relacionar seu conhecimento de mundo adquirido ao longo de seus estudos ou experiências de vida com o que está estudando. Deste modo, o aluno será capaz de compreender, interpretar e refletir acerca do texto estudado. Vale ressaltar que as questões propostas não seguem as ligações feitas acima entre as estratégias de leitura e os níveis de atividades, pois vai depender do que pedem as questões, visto que há perguntas que exigem do aluno que apenas construa o entendimento das estruturas morfológico-sintáticas, neste caso, uma atividade metalingüística. Mas, se forem elaboradas com objetivo de ir além do conhecimento sintático, como fazer com que o aluno reflita sobre o uso e função da língua, essas questões serão a nível epilingüístico. Feitas estas ressalvas, o último capítulo do trabalho apresentará uma proposta de atividade linguística, metalingüística e epilingüística com a utilização de estratégias de leitura.

4 PROPOSTA DE ATIVIDADES LINGUÍSTICAS, EPILINGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de atividade composta com as estratégias de leitura agrupadas por níveis de análise linguística, metalinguística e epilinguística. Propomos a leitura e trabalho com o texto como ponto de partida e o uso das estratégias como principal ferramenta para a compreensão leitora.

A nossa proposta de atividade foi pensada com o objetivo de colaborar com sugestões que beneficiem o ensino e aprendizagem de leitura em LI em sala de aula. Os PCN+ (2002) sugerem que o processo de ensino e aprendizagem das LEM se efetive por meio de textos de diferentes gêneros, possibilitando ao aprendiz várias oportunidades de aprendizagem da língua escrita ou falada. Em vista disso, o gênero textual escolhido foi o texto informativo, já que este tem como função informar e esclarecer os leitores sobre um determinado assunto, disponibilizando informações relevantes, com a veiculação de fatos reais por meio de uma linguagem clara e objetiva, não fazendo uso de metáforas ou paradoxos, facilitando assim a interpretação.

Deste modo, o texto base para ser trabalhado tem como título *Internet risks – tips for teenagers*, tendo como objetivo fazer uma alerta aos adolescentes sobre os riscos da internet, e ao mesmo tempo dar dicas de como se comportarem diante de situações indesejadas. Consideramos de grande relevância o trabalho com textos que abordem temas da atualidade e que estabeleçam relações com o contexto real dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de LI. Neste sentido, é sabido que a temática abordada no texto escolhido está bastante presente na sociedade atual, uma vez que, apesar de presumivelmente terem ciência da maioria dos perigos inerentes ao uso dos meios de comunicação mediados pelas tecnologias, os adolescentes necessitam ainda de muitos cuidados e atenção de pais e professores, não sendo o caso de impor regras ou limites, monitorando a vida dos jovens na internet, mas sim em alertá-los que riscos existem e que eles próprios aprendam a lidar com tais situações.

Portanto, para a compreensão e interpretação deste texto, elaboramos uma atividade com questões propostas que podem ser trabalhadas no desenvolvimento da habilidade da leitura nas aulas de LI. Desta forma, como auxílio, para trabalhar as questões usamos as estratégias de leitura *scanning*, *skimming*, *prediction*, *cognate*

vs false cognates, word formation process, reference words, discourse markers, typographic marks, noun groups e grammar structure.

A atividade consiste em 18 questões, nas quais é aplicada uma ou mais estratégias de leitura. É importante ressaltar que a atividade foi estruturada com as estratégias agrupadas por níveis de análise linguística, metalinguística e epilinguística, a fim de efetivarmos um aprendizado que vá além da compreensão cognitiva da língua em estudo. Assim, a proposta ganha conotações a nível discursivo-argumentativo, promovendo momentos de diálogo, interação e construção do conhecimento coletivo em sala de aula, tendo a leitura e trabalho com o texto como ponto de partida. Deste modo, de acordo com Peterson e Silva (2009, p. 98) ao envolver o discente na aula “[...] passamos a conceber o aluno/aprendiz como um ser que tem desejos, crenças, atitudes e que constrói identidades e (inter) subjetividades”. Dessa maneira, é importante que pensemos em um ensino de línguas para o desenvolvimento de alunos pensantes e críticos, e não mais como seres passivos.

Para o desenvolvimento da proposta de trabalho tivemos como suporte as OCEM (2006); os PCN+ Ensino Médio, Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2002), Franchi (1991), Gallo (2008), Souza et al (2005), Guimarães (2009), Nascimento (2014), Meurer-Roth (2002) e Silva (2017). A seguir, apresentaremos o texto base de trabalho em sala de aula com a respectiva análise didática das questões propostas.

4.1 Texto: *Internet risks - tips for teenagers*

Figura 1: Texto: *Internet risks - tips for teenagers*



Fonte: <http://www.daniel-mitchell.co.uk/projects/internet-dangers-for-children/>

1. **Help your parents understand what the internet is.**
2. Show them your favorite websites, explain to them what the chat
3. and the Facebook are and share with them the fantastic world of
4. the Internet.

5. **Avoid giving out personal information** such as your home address and
6. telephone number as also the name and location of your school. Never give
7. your parents' personal information, or the details of your their bank cards.
8. **Be careful who you send your picture to** as some people may use it
9. wrongly and hurtfully.

10. **Never open e-mail attachments from people you don't know of and**
11. **don't trust;** they may have viruses. Viruses are hiding in e-mails and in files
12. that are downloaded from the web.

13. **Do not agree to get together with someone you "met" online** without first
14. checking with your parents or a trusted adult. Be sure that the meeting is in a
15. public place with adult supervision.

16. **If you come across any information that makes you feel uncomfortable,**
17. please tell your parents or a trusted adult right away.
18. **Never give out your Internet password to anyone, except to your parents,**
19. not even to your best friends. They may use it and pretend that it's you.

20. **It's better to avoid entering websites that are addressed for people older**
21. **than 18 years old.** The warnings are there to protect you. These websites can
22. sometimes increase your phone bill and expose you to illegal content.

23. **Please do check with your parents or teachers before downloading or**
24. **installing software** or doing anything that could possibly hurt your computer
25. or jeopardize your family's privacy.

Fonte: <<https://www.elmhurst.org/DocumentCenter/Home/View/282>> Acesso em 24 de julho de 2017.

4.2 Questões propostas

1. Qual o gênero textual a que pertence o texto acima?
2. Quais são as características do gênero textual em destaque?
3. Qual a temática do texto?
4. Quais os principais riscos da internet, de acordo com o texto?
5. De acordo com o texto, assinale verdadeiro(V) ou falso (F) para as seguintes informações:

- a) Os filhos devem evitar mostrar aos pais as senhas dos sites de relacionamento que eles fazem uso na internet. ()
- b) Só se deve abrir anexos de e-mails se forem provenientes de fontes confiáveis e que não contenham alertas de antivírus. ()
- c) Não é aconselhável de maneira nenhuma marcar encontros com pessoas que conhecemos nas redes sociais. ()
- d) Se uma criança ou adolescente encontrar alguma informação que o fez sentir-se desconfortável na internet, deve comunicar aos pais ou um adulto de confiança imediatamente. ()
- e) Os pais devem sempre pedir aos professores, como pessoas mais experientes, suas opiniões antes de baixar qualquer tipo de programa da internet para seus filhos, a fim de evitarem por em risco as vidas daqueles que fazem parte do seu convívio familiar. ()

6. Retire do texto as seguintes informações:

- a) Na linha 21, qual informação você associa ao número 18?
- b) Na linha 13, qual a melhor tradução para o vocábulo '*met*'?
- c) Releia o quarto, sétimo e oitavo parágrafos e escolha a melhor opção:

1. E-mail attachments may have...	2. Your passwords ...	3. Sites over 18...
a) viruses	a) are top secret	a) increase the electricity bill
b) files	b) are OK with friends	b) increase the water bill
c) money	c) are public	c) increase the phone bill

7. Retire do texto 10 (dez) palavras cognatas.

8. Identifique a opção que apresenta um falso cognato:

- a) Except
- b) Possibly
- c) Fantastic
- d) Illegal
- e) Pretend

9. O pronome **them**, na linha 2, refere-se a:

- a) Internet
- b) Parents
- c) Facebook
- d) World
- e) Websites

10. São todos grupos nominais retirados do texto, exceto:

- a) Personal information
- b) Phone Bill
- c) Right away
- d) Public place
- e) Adult supervision

11. Associe os conectivos às suas funções:

- | | |
|--------------|---------------------|
| I) And | () Emphasize |
| II) Or | () Exemplification |
| III) Such as | () Comparison |
| IV) As | () Addition |
| V) Not even | () Alternative |

12. O Sufixo “ly” transforma adjetivos em advérbios, como em possibly (linha 24). Identifique a única opção em que o vocábulo não tem o mesmo processo de formação:

- a) calmly
- b) firmly
- c) quietly
- d) partly
- e) rally

13. Retire do texto 5 (cinco) frases no Imperativo, (destacando as funções dessa formal verbal).

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

14) Find in the text a synonym for:

- a) 1. photo= _____
- b) 2. strangers = people _____
- c) 3.the internet =the _____
- d) 4. control = _____
- e) 5. nobody = _____
- f) 6. adult you trust = _____

15. O que sugere a ilustração do texto?

16. Em sua opinião, quais os principais benefícios da internet?

17. Cite alguns dos perigos de se navegar na internet sem as devidas precauções de segurança.

18. Elaborem em equipe, a partir das respostas dadas nas questões acima, um folder educativo bilíngue (Inglês-Português) para ser distribuído na escola, socializando os resultados da discussão levantada sobre o tema.

4.3 Análise das questões

A primeira e a segunda questão pensadas para o desenvolvimento das estratégias de leitura, interpretação e compreensão de textos em sala de aula foi elaborada a partir do conceito de gêneros textuais como instrumentos de práticas orais e escritas (MEURER-ROTH, 2002). Nas palavras do autor, por meio de textos orais e escritos, “[...] criamos representações que refletem, constroem e/ou desafiam nossos conhecimentos e crenças, e cooperam para o estabelecimento de relações sociais e identitárias” (MEURER, 2002, p. 28). No âmbito da interação social, gêneros textuais compõem-se de funções e características específicas por apresentarem padrões e estruturas próprias. Segundo Souza et al (2005),

Gêneros textuais são tipos de textos cuja função é reconhecida social e culturalmente por uma determinada comunidade, além de terem essa função comunicativa específica, os gêneros textuais se caracterizam por organização, estrutura gramatical e vocabulário específicos – assim como pelo contexto social em que ocorrem. Reconhecer o gênero de um texto significa ter conhecimento de seu *layout* (formato), isto é, das características próprias a ele, as quais o distinguem de outros gêneros. [...] A familiaridade com o gênero textual possibilita ao leitor efetuar leituras mais eficientes, pois permite localizar informações mais rapidamente (SOUZA ET AL, 2005, p. 14).

Nesse sentido, o objetivo principal do trabalho com estas questões iniciais é levar o aluno a perceber as características do texto em sua estrutura, estilo composicional da língua em uso, meio de circulação e, principalmente, a função e o propósito comunicativo como representações das práticas sociais mediadas pela linguagem em situações de interação.

Nesta perspectiva, a elaboração das questões em destaque foi pensada para dar oportunidade aos alunos aprendizes de LI de associarem seu conhecimento prévio da língua ao conhecimento de mundo adquirido ao longo de sua vida estudantil, além de possibilitar a interação entre professor e aluno por meio do diálogo e troca de ideias acerca de contextos reais. Assim, ao permitir que o aluno busque interpretar e compreender um assunto abordado nos textos por meio de seu conhecimento prévio, o professor estará desenvolvendo questões a nível linguístico e não apenas gramatical. Sob esta reflexão, Franchi (1991) afirma que:

Atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si (FRANCHI, 1991, p. 35).

Sugerimos, para operacionalizar essa etapa de leitura e compreensão textual que o educador trabalhe inicialmente com questões de *prediction*, seguida da estratégia de leitura *skimming*, a fim de incentivar o aluno a uma primeira leitura em busca de informações gerais do texto, conduzindo-o, à medida que faz uso dessa estratégia de leitura de superfície, a reconhecer a estrutura textual, perceber o vocabulário presente, palavras-chave e suas ideias principais, o que o auxiliará na inferência e formulação das hipóteses sobre o conteúdo do texto.

Deste modo, perguntas que buscam informações com proximidades da vida cotidiana do aluno utilizadas em sala de aula incentivam os mesmos a discutirem sobre o que já sabem, facilitando a interpretação e compreensão textual. A respeito disso, Nascimento (2014) afirma que é de grande importância, na hora de elaborar as atividades, que o professor tenha o cuidado em selecionar textos que abordem temas da realidade social do aluno. Em concordância, as OCEM (2006, p. 114) sugerem que, “[...] escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo”.

Nesta concepção, a terceira questão se enquadra também no conceito de atividades linguísticas. Por meio dela, pode ser trabalhada a pré-leitura em que o aluno fará uma leitura de informações textuais como figuras/imagens, gênero textual, título, subtítulo, entre outros, e também uma predição para a indução do tema abordado no texto, uma vez que possibilitará ao discente formular hipóteses na antecipação do tema, reconhecer palavras que facilitarão a interpretação e fazer inferências através de uma atitude crítica. Assim, ao inferir a temática do texto, o aluno ativará seu conhecimento de mundo, neste caso, estará sendo aplicada nesta questão a estratégia de leitura *prediction*.

Segundo Gallo (2008), esta estratégia pode ser empregada com a atenção voltada para o título e a forma do texto, em que o aluno procura descobrir qual o

assunto abordado antes de ler o texto (GALLO, 2008, p. 11). Neste sentido, pode ser trabalhada também a estratégia de leitura *skimming*, já que o aluno irá percorrer os olhos sobre as informações visuais contidas, para ter uma ideia do que se trata o texto. Consiste, na verdade, de uma breve leitura, pois não necessita ainda compreender o texto profundamente. Desta maneira, é importante destacar que, os textos podem conter informações não-verbais que auxiliam também na compreensão textual, por isso é válido estar atento tanto na informação verbal quanto não-verbal.

As questões quatro e cinco, ao mesmo tempo em que são questões de compreensão geral das informações do texto, necessitam de uma análise dos dados específicos para sua resolução, logo, é imprescindível que o aluno faça uma leitura do texto todo para obter certas informações, deste modo, ele pode valer-se da estratégia de leitura de *skimming*, pois essa, como já mencionamos anteriormente, permite a compreensão do sentido geral do texto, mas também terá que recorrer ao *scanning*.

Na compreensão textual, é essencial recolher do texto informações específicas sem precisar ler o texto todo, mas sim, apenas aquela informação desejada contida em um determinado espaço. Para reforçar esse entendimento, elaboramos também a sexta questão para que esta fosse trabalhada ancorada nos pressupostos da estratégia de leitura de *scanning*. Aqui aplicada, este tipo de questão é de grande importância para a compreensão do texto, pois esta habilidade ajudará ao leitor na localização de uma determinada informação, além de possibilitar o aluno retirar do texto informações primordiais para melhor desenvolver sua leitura e, conseqüentemente, a compreensão. Segundo os PCN+ (2002), o desenvolvimento de técnicas de leitura em sala de aula, como a *scanning*, reforça cada vez mais o aprendizado autônomo e significativo do aluno em LI.

Além da elaboração de questões a nível linguístico, a análise dos elementos gramaticais presentes no texto e o vocabulário são também pontos fundamentais para se desenvolver uma boa interpretação e compreensão, além de ampliar a capacidade comunicativa em inglês. Desta forma, as questões de sete a onze foram pensadas para serem trabalhadas a nível morfosintático e semântico pragmático, visto que a metalinguagem ajuda o aluno aprendiz a construir a base gramatical e o vocabulário da língua. Sobre atividades de leitura em nível da metalinguística, Franchi (1991) nos esclarece que:

[...] essa atividade é a que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalingüística (FRANCHI, 1991, p. 37).

O professor, ao trabalhar a leitura com vistas a desenvolver e ampliar o conhecimento dos aprendizes com respeito à estrutural lexical e gramatical da LI (metalinguagem), poderá aplicar as estratégias de leitura de identificação das palavras cognatas, dos falsos cognatos, rever o processo de formação das palavras, assim como identificar os marcadores do discurso, as palavras de referência, bem como especificar o tempo verbal predominante no texto. Assim sendo, a sétima e a oitava questões foram elaboradas para auxiliar na ampliação do vocabulário, pois os alunos terão que identificar através da leitura certos vocábulos, adquirindo conhecimentos de novas palavras. Na questão sete é trabalhada a estratégia de leitura de identificação das *cognates words*. Porém, é importante ter cuidado com os *false cognates*, que são palavras parecidas com o português, mas com significados diferentes, questão esta abordada na pergunta oito.

Sob esta reflexão, questões a nível metalingüístico na compreensão e interpretação de textos em LI farão com que os estudantes, mediados pela leitura, ampliem o conhecimento e a compreensão sobre os aspectos estruturais-gramaticais da língua em de maneira indutiva, sem necessariamente precisar ser aquele ensino de maneira tradicional da gramática.

Para a resolução da nona questão, o aluno precisará fazer uma leitura somente do primeiro parágrafo que, por se tratar de uma técnica situada de leitura, se enquadra na característica da estratégia de *scanning*, ao mesmo tempo em que estará recorrendo aos recursos de uma estratégia de *reference words* para identificar o vocábulo referente ao pronome *them* presente na linha dois. Essa estratégia em destaque conduz ao processo de leitura à identificação de pronomes que, dentro do texto, fazem referências e/ou substituem palavras já mencionadas anteriormente, dando assim coerência e coesão ao texto. Por isso, a observação e o reconhecimento desses elementos são essenciais para a compreensão na hora da leitura. Diferentemente do português, na escrita da LI é comum que os substantivos

sejam precedidos pelos adjetivos que os qualificam, desta forma, ao ler um texto em inglês, têm-se a impressão de que as frases estejam de trás para frente, embaralhadas ou sem sentido, fato este que acaba dificultando a leitura.

A décima questão é sugerida para sanar esta dificuldade dos aprendizes de inglês em processo de aprendizagem inicial da estrutura sintática da língua. Para sua resolução pode-se aplicar a estratégia de leitura de identificação dos *nouns groups*, para auxiliar na melhoria desta habilidade, além de exercer grande importância na compreensão de texto, pois são os grupos nominais que fazem com que tenhamos a sensação que tudo em inglês é ao contrário.

Desta forma, se bem trabalhada, este tipo de pergunta nas aulas de LI facilitará a compreensão dos alunos dos elementos contidos em um texto, uma vez que terão de fazer uma leitura para a identificação de grupos nominais contidos no texto aprendendo, assim, o princípio da tradução de um grupo nominal que consiste em localizar o substantivo e iniciar a tradução por ele, garantindo a compreensão das orações.

Sabemos que, algumas palavras exercem um papel fundamental na organização das ideias e são essenciais para a compreensão de um texto. Entre elas estão às conjunções e preposições que, no processo de leitura para compreensão textual, são classificadas como marcadores do discurso, cuja função é a de interligar ideias e dar coesão aos textos. Esta reflexão está bem representada na décima primeira questão, que pode ser trabalhada com a estratégia de leitura denominada *discourse markers* pois, ao possibilitar que os alunos associem os conectivos às suas funções, o professor permitirá ao aluno compreender as conexões entre os enunciados e construir um discurso coerente e coeso.

É sabido que, elementos estruturais a nível morfológico são essenciais na aprendizagem de uma língua. A esse respeito Silva (2017) elucida que:

Itens lexicais, processo de formação de palavras, o estudo dos conectivos, das palavras de referência textual, tempos verbais, assim como atividades de percepção da estrutura frasal, devem ser incentivadas em todos os níveis do aprendizado da língua inglesa, cabendo ao professor, como mediador do processo de construção do conhecimento, a tarefa de elaborar e explorar os materiais usados nas aulas, de maneira a contribuir para uma efetiva aquisição da língua pelos aprendizes (SILVA, 2017, p. 11).

Os PCN+ (2002) destacam que além dos conhecimentos linguísticos e metalinguísticos, o professor de LE precisa “estabelecer pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassam o teórico e o metalinguístico” (BRASIL, 2002, p. 94). Assim, ao possibilitar a interação no ambiente de sala de aula, fazer com que o aluno reflita sobre o uso da língua e a utilize como instrumento discursivo, além de dar sua opinião e criticar acerca do tema estudado, está sendo criado um espaço para o desenvolvimento de atividades a nível epilinguístico. Segundo Franchi (1991),

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical (FRANCHI, 1991, p. 36).

As questões doze, treze e quatorze foram pensadas a partir deste conceito, já que possibilitam ao aluno refletir sobre processo de formação das palavras, função da língua e encontrar no texto sinônimos das palavras. Assim, o aprendiz utiliza o componente morfológico para entender os seus ‘movimentos’ internos dentro da própria língua, criando as possibilidades de comunicação. Na compreensão e interpretação textual, na décima segunda questão, pode ser aplicada a estratégia de leitura denominada *word formation process*. Deste modo, é evidente que nas aulas de LI, é também fundamental o estudo da formação de palavras ou da morfologia, uma vez que servirá para compreender a flexibilidade da língua.

A décima terceira questão pode ser trabalhada com a estratégia de leitura de identificação dos tempos verbais predominantes no texto.

Souza et al (2005, p. 105) elucidam que, “no processo de leitura, os verbos têm grande importância para a compreensão”, pois são eles que irão mostrar a ação ou estado do texto. Já a décima quarta questão ampliará o vocabulário do aluno ao instigá-lo a encontrar sinônimos para as palavras e refletir acerca de novos vocábulos. É importante destacar que, na décima quinta questão, é possível aplicar a estratégia de leitura denominada *typographic marks*, já que pede que os alunos observem a ilustração para compreenderem o texto, logo, uma imagem é uma marca tipográfica presente em um texto.

As questões quinze a dezoito são discursivas, elaboradas com o objetivo de fazer com que o aluno discuta e reflita acerca do assunto abordado no texto. Sendo o discurso caracterizado como um espaço de mediação entre língua e fala que possibilita a interação, ou seja, a comunicação, assim o discurso se encaixa nas estruturas sociais, políticas ou culturais (GUIMARÃES, 2009). São, portanto, de natureza tanto linguística como epilinguística. Franchi (1991) afirma que as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula deveriam estar voltadas para as atividades linguísticas e epilinguísticas, nas palavras do autor, o trabalho com textos nestes dois níveis de atividades

[...] é um exemplo de uma atividade epilinguística intensa, provocada e estimulada pelo professor. Melhor ainda quando supõe a participação, a contribuição, a crítica recíproca, a escolha. Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos (FRANCHI, 1991, P.37).

Diante disso, propomos essas questões com o intuito de colaborar para o desenvolvimento de uma leitura crítica-reflexiva, durante as aulas de LI, uma vez que é por meio de textos em diferentes esferas que a linguagem se manifesta, possibilitando ao aluno o contato com informações e culturas, além de uma formação como indivíduo crítico e reflexivo. E o mais importante, mostrar o quanto o uso de estratégias de leitura auxilia nas aulas de LI de uma maneira eficaz e eficiente no desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que permite ao leitor construir sentidos, fazer inferências, interpretar e compreender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho expõe resultados da pesquisa que sugeriu o uso de estratégias de leitura para compreensão e interpretação de textos em LI, para que o aluno aprendiz desenvolva sua autonomia na compreensão leitora. Os objetivos desse trabalho foram: analisar o processo de ensino e aprendizagem de LI a partir de textos em diversos gêneros textuais; demonstrar a importância da leitura em LI; refletir o uso de estratégias de leitura para interpretação e compreensão de textos e propor uma atividade que contemple as estratégias de leitura, com a finalidade de colaborar com o ensino e aprendizagem de leitura em sala de aula. Para alcançar os objetivos, contamos com um levantamento bibliográfico a partir de leituras de livros, sites, artigos e dissertações que abordavam o tema pesquisado, além da elaboração de uma atividade proposta.

Como parte da estrutura teórica, primeiramente, ao conceituarmos textos e gêneros textuais sob uma perspectiva discursiva, destacamos que a linguagem possui um caráter social, deste modo, o discurso se manifesta por meio de textos como práticas sociais que se expressa em variados contextos, com o objetivo de satisfazer as necessidades comunicativas. Neste sentido, destacamos a importância do uso de textos em diferentes gêneros no ensino e aprendizagem de LI, uma vez que são considerados instrumentos das práticas orais e escritas que permitem ao indivíduo produzir e reproduzir sentido(s) (MEURER, 2002).

É sob esta visão interacionista sociodiscursiva que professores devem contemplar o uso textos no ensino e aprendizagem de LI, uma vez que auxiliam na formação do indivíduo crítico e reflexivo, além de oportunizar o contato com outras culturas, ampliando seus conhecimentos. Em busca de uma aprendizagem significativa da disciplina, os PCN+ (2002) sugerem que o texto em diferentes gêneros seja o ponto de partida para o desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, focar este ensino na prática de leitura.

Deste modo, abordamos a leitura em nosso trabalho em uma perspectiva de letramento, pois devemos compreender a leitura como um instrumento de construção do conhecimento, e não apenas como um ato de decodificação de signos linguísticos. Ao ler, o leitor é capaz de construir sentidos, compreender e interpretar o mundo que o cerca, assim, a leitura é considerada uma das práticas sociais mais imprescindíveis para a formação da cidadania.

Entendendo a leitura como um processo comunicativo, consideramos que o trabalho com a leitura em sala de aula vai propiciar ao aluno aprendiz todo um alicerce teórico e prático para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e discursivas para diversos fins. Alcançados nossos objetivos iniciais, analisando o quanto o uso de textos em diferentes esferas auxilia no processo de ensino e aprendizagem da disciplina e reconhecendo a importância da leitura em LI, evidenciamos que alguns professores precisam deixar de lado suas práticas tradicionais, focando o ensino apenas em estruturas gramaticais, linguística e vocabulário, invés disso, devem pensar no ensino de leitura como um processo discursivo capaz de desenvolver a autonomia do aluno, pois vemos que o docente não prioriza a leitura em sala de aula, e quando o faz, a leitura é entendida como uma simples tradução de texto sem nenhum propósito.

Deste modo, professores precisam possibilitar ao aluno aprendiz muito mais que conhecimentos linguísticos pois, ao focarem o ensino na leitura de textos, o aprendiz terá o contato com informações culturais, políticas e sociais. Pois sabemos que, uma das principais dificuldades na aprendizagem da disciplina de LI são a compreensão e interpretação textual, para isso educadores necessitam trabalhar com estratégia de leitura para facilitar a compreensão dos alunos.

Ao refletirmos acerca do uso de estratégias de leitura como recursos facilitadores na compreensão leitora de textos em inglês, defendemos que as estratégias auxiliam de forma significativa no desenvolvimento da disciplina e na construção de leitores habilidosos e ativos. Em vista disso, concluímos esse trabalho, com a elaboração de uma atividade proposta com a finalidade de contribuir com sugestões que venham favorecer o ensino e aprendizagem de leitura em LI em sala de aula e o uso das estratégias como principais ferramentas para compreensão textual.

Diante disso, é satisfatório que enquanto futuros profissionais da área, podemos sim, pensar em um processo de ensino e aprendizagem para a disciplina LI mais significativo e motivador, é claro que os desafios são muitos, mas são inúmeras as possibilidades de mudanças, desde o planejamento da aula até as posturas em sala de aula, pois professores necessitam repensar suas práticas e integrar o “novo” ao “velho” sendo o mediador do conhecimento, possibilitando a participação dos alunos neste processo, pois a construção do saber se dá entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A questão das línguas estrangeiras no currículo das escolas fundamental e média. In:_____. **Linguística Aplicada ensino de línguas e comunicação**. Campinas-SP; Pontes editora e ArteLíngua, 2011. (p.35-41).

ANTUNES, Irandé. **Língua e cidadania: repercussões para o ensino**. In:_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo; Parábola Editorial, 2009. (p. 33-45).

ARAÚJO, Marcus de Souza. **Gêneros textuais e atividades de compreensão leitora: o que mostra o livro didático de inglês do ensino médio**. In:_____. **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Reinildes Dias; Regina Lúcia Péret Dell'Isola (Orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. (p. 145-174).

BARBOSA, Gerliane Kellvia Amâncio; RODRIGUES, Andrea Maria Rocha; OLIVEIRA, Marilândia Sabino de. **A utilização de estratégias de leitura: reflexões sobre a habilidade da compreensão leitora em adolescentes**. Revista Contemporânea de Educação Nº 11, 2011. Disponível em: < http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n11/estrategias_de_leitura.pdf > Acesso em: 11 de fevereiro de 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. **Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio**. In:____ **Base Nacional Comum Curricular**, 2016.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996.

_____, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio Línguas Códigos e suas Tecnologias** (vol 1), 2006.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Ensino Médio Línguas, Códigos e suas Tecnologias**, 2002.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio parte II -Línguas, Códigos e suas Tecnologias**, 2000.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, texto e discurso**. São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**. 2ª ed. New York: Longman, 2001.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. **Ensino de estratégias de leitura**. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100014 > Acesso em: 11 de fevereiro de 2017.

COSTA, Marcos Antonio. **Estruturalismo**. In: _____. **Manual de lingüística**. Mário Eduardo Martellota (org). São Paulo: Contexto, 2009. (p. 113-126).

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo, SP: SE/CENP, 1991.

GALLO, Ligia Razera. **Inglês instrumental para informática**. Módulo I. São Paulo: Icone, 2008.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo, Contexto, 2009.

HARMER, Jeremy. Teaching reading. In: _____. **How to teach english**. England: Pearson Education Limited, 2007. (p. 99-111).

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: _____. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa conversas com especialistas**. Diógenes Cândido de Lima (Org). São Paulo: Parábola, 2009. (p.161-168).

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9ª edição, Campinas, SP: Pontes. 2002.

_____, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do sul: Signo, 2007. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196> > Acesso em: 07 de Agosto de 2017.

KOCH, I. G. V. **O texto: construção de sentidos**. São Paulo: Organon, 1997.

_____, I.G.V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: _____. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa conversas com especialistas**. Diógenes Cândido de Lima (Org). São Paulo: Parábola, 2009. (p.47-51).

LOPES, Jorge Augusto; MESSIAS, R.Ap. L; GARCIA, D.N.M. Múltiplas linguagens e letramento: concepção e implicações para o ensino de língua estrangeira. In:_____. **Língua Inglesa** (coleção temas de formação vl.4). Mariangela Braga Norte; Klaus Schlünzen Júnior; Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (Orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. (p.74-83).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Noções de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo**. In:_____ **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (p. 152-171).

_____, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e Funcionalidade. In: _____. **Gêneros textuais & ensino**. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (p. 19-38).

MARTELLOTA, Mário Eduardo; CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio. Lingüística. In:_____. **Manual de lingüística**. Mário Eduardo Martellota (org). São Paulo: Contexto, 2009. (p.. 15-30).

MARZARI, Gabriela quattrin; MACIEL, Adriana Macedo Nadal; LEFFA, Vilson José. Ensino de leitura em inglês como língua estrangeira: algumas reflexões. Revista do **Curso de Letras da Uniabeu**, Nilópolis v.4, 2013. Disponível em: < http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/838/pdf_382 > Acesso em: 20 de maio de 2017.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiro passos; 74).

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objetivo**. In:_____. **Português no ensino médio e formação de professores**. Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (p. 199- 226).

MEURER, José Luiz. **Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais**. In:_____. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da**

linguagem. José Luiz Meurer, Désirée Motta-Roth (Orgs). Bauru, SP: EDUSC, 2002. (p.17-29).

MICOLLI, Laura. **Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira**. In: _____. **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia**. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Org). Campinas- SP: Pontes, 2010. (p. 31-49).

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MUNHOZ, Rosângela. **Inglês Instrumental: estratégias de leitura**. Módulo I. São Paulo: Textonovo, 2000.

_____, Rosângela. **Inglês Instrumental: estratégias de leitura**. Módulo II. São Paulo: Textonovo, 2001.

NASCIMENTO, Silvana Schwab do. **Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no documento oficial de língua portuguesa do Estado do Rio Grande do Sul *Educação para crescer – projeto melhoria da qualidade de ensino***. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/viewFile/40937/pdf_28> Acesso em: 10 de junho de 2017.

NORTE, Mariangela Braga. **Níveis e estratégias de leitura**. In: _____. **Língua Inglesa** (coleção temas de formação vl.4). Mariangela Braga Norte; Klaus Schlünzen Júnior; Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (Orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. (p.142-152).

OLIVEIRA, Cleide Ester de. **Concepções de leitura nos livros didáticos de língua espanhola: uma reflexão discursiva sobre a leitura em língua estrangeira**. Cuiabá- MT, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. 3ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção primeiro passos).

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (Org.). **Ensino de Língua inglesa: reflexões e experiências**. 3ª. ed. Campinas-SP: Pontes Editora, 2005.

PETERSON, Ana Antonia de Assis; SILVA, Eladyr Maria Noberto Da. Alunos á margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: _____. **Ensino e**

Aprendizagem de Língua Inglesa conversas com especialistas. Diógenes Cândido de Lima (Org). São Paulo: Parábola, 2009. (p.93-106).

PINTO, Abuêndia Padilha. **Gêneros discursivos e ensino de Língua Inglesa.** In: _____. **Gêneros textuais & ensino.** DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (p.51-62).

REINALDO, Maria Augusta G. de M. **O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil.** Campina Grande-PB, 2012. Disponível em: < http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n8/229_242.pdf > Acesso em: 06 d junho de 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1970.

SILVA, Fabione Gomes da. **Práticas de leitura e de produção textual usando o artigo de opinião numa perspectiva de letramento em língua inglesa** (Dissertação). João Pessoa-PB, 2016. Disponível em: < <http://ufcg.academia.edu/> > Acesso em: 05 de junho de 2017.

_____, Fabione Gomes da. **O ensino de língua inglesa por meio de vídeos do youtube:** uma proposta prática para aplicação em sala de aula. Redenção-CE, 2017. Disponível em: < <http://ufcg.academia.edu/> > Acesso em: 10 de julho de 2017.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. **Silenciamento dos sentidos: relatos de observação de aulas de leitura.** Tocantis: Revista Querubim, 2007.

SCHMITZ, Jonh Robert. **Ensino/aprendizagem das quatro habilidades lingüísticas na escola pública: uma meta alcançável?** In: _____. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa conversas com especialistas.** Diógenes Cândido de Lima (Org). São Paulo: Parábola, 2009. (p.13-20).

SOUZA, Adriana Grade Fiori; ABSY, Conceição A; COSTA, Gisele Cilli da; MELLO, Leonilde Favoreto de. **Leitura em língua inglesa uma abordagem instrumental.** São Paulo: Disal, 2005.

SOUZA, Daniela Farias de. **O processo de leitura e interpretação nas aulas de língua portuguesa à luz da análise do discurso.** Santa Catarina: UOX (Revista Acadêmica de Letras-Português), 2014.

SOLÉ, Isabel. **Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias.** NOVA ESCOLA, agosto. 2016. Disponível em: <

<https://novaescola.org.br/conteudo/304/para-isabel-sole-a-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-e-estrategias>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2017.

TOMITCH, Leda Maria Braga. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: _____. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa conversas com especialistas.** Diógenes Cândido de Lima (Org). São Paulo: Parábola, 2009. (p.191-201).