

Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”

UNIGRANRIO

DAYSE DE JESUS IANNUZZI

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA NOS TEXTOS
DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA**

Duque de Caxias/ RJ
2017

DAYSE DE JESUS IANNUZZI

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA NOS TEXTOS
DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO/RJ.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Luiz C. Vilaça

Duque de Caxias/RJ
/2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

M386d Martins, Rosimeri Duda.

Do Daomé à Palestina: griotismo, encontros e profanações: uma leitura do *Alabê Jerusalém*, de Altay Veloso / Dayse de Jesus Iannuzzi.- Duque de Caxias, 2017.

144 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2017.
“Orientador: Profº. Drº. Joaquim Humberto de Oliveira”.

Bibliografia: f. 129-143.

1. Educação. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Estratégia de aprendizagem. 4. Livro didático. 5. Leitura. I. Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. II. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. III. Título.

CDD – 370

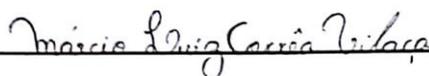
Dayse de Jesus Iannuzzi

**Estratégias de Aprendizagem de Leitura nos Textos dos Livros Didáticos de
Língua Inglesa.**

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em

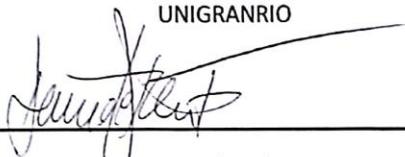
23/10/2017

Aprovado pela banca examinadora:



Prof. Dr. Marcio Luiz Correa Vilaça
Orientador

UNIGRANRIO



Prof.ª Dr.ª Daniele Ribeiro Fortuna
Examinador Interno

UNIGRANRIO



Prof.ª Dr.ª Shirley de Souza Gomes Carreira
Examinador Externo

UERJ

Dedico este trabalho a todos aqueles que, de alguma forma, o tornaram possível; em especial a meus filhos Rafael, Daniel e Brenda.

AGRADECIMENTOS

Nesta página muito especial deste trabalho, gostaria de agradecer a algumas pessoas com as quais contei para a realização desta Dissertação e às quais serei eternamente grata.

Em especial a meu pai Vincenzo Iannuzzi (*in memoriam*) por ter me “doado” o gosto pelas línguas.

À minha mãe Dejanira Francisca de Jesus Iannuzzi pelo exemplo de força e determinação que sempre me transmitiu.

A meu filho Rafael pela paciência e ajuda desde os meus primeiros passos na pesquisa científica; por estar sempre e incondicionalmente ao meu lado, nos momentos de desalento e ansiedade, assim como nas pequenas e grandes conquistas.

A meu filho Daniel pela ajuda e paciência nos momentos de dificuldade com a tecnologia.

A minha filha Brenda pelo estímulo e carinho nos momentos de incerteza.

A meu marido Eduardo pela paciência de dividir a minha atenção e tempo com a minha pesquisa.

A meu amigo Lincoln Geômetra pela amizade, pelos livros emprestados e o constante incentivo rumo à conclusão de mais esta etapa em minha vida.

A meu orientador Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça, por ter me acolhido como orientanda no momento em que já não dispunha de vagas, pela paciência e pela generosidade de compartilhar seu saber e experiência.

Aos membros da banca, **Prof. Dr. Marcio Luiz Corrêa Vilaça (Orientador)**, **Profa. Dra. Daniele Ribeiro Fortuna (UNIGRANRIO)** e **Profa. Dra. Shirley de Souza Gomes Carreira (UERJ)**, por aceitarem prontamente o convite para a avaliação deste trabalho e pelas valiosas sugestões

RESUMO

A aprendizagem de uma língua estrangeira com o objetivo do desenvolvimento comunicativo tem papel fundamental como agente facilitador no processo de construção do conhecimento. Com base nessa premissa, pesquisas em Linguística Aplicada têm investigado o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira. Um dos recursos que a literatura da área aponta como auxiliar dessa aprendizagem é o uso de estratégias de aprendizagem que possibilitam ao aluno desenvolver ações e tomar decisões relativas ao sucesso de sua própria aprendizagem. Essas estratégias podem já fazer parte das atitudes do aluno, mas podem também ser ensinadas a ele. Nesse trabalho, busca-se analisar as atividades desenvolvidas para o trabalho com leitura nos textos apresentados em quatro coleções de livros didáticos de Língua Inglesa para os 8º e 9º anos do ensino fundamental II, nas escolas públicas e privadas brasileiras. Tal análise objetiva investigar o uso ou não de estratégias de leitura nas atividades referidas, identificando-as e, diante da constatação de sua presença, refletir sobre as implicações da utilização das mesmas no material investigado. Para que tal reflexão aconteça de forma clara e embasada nos estudos desenvolvidos nesta seara, a presente pesquisa apresenta considerações sobre seus eixos norteadores, que são, “A Língua Inglesa”, “As Estratégias de Aprendizagem de Leitura” e o “Livro Didático”. Para tanto, inicialmente apresentou-se um breve histórico do ensino da língua inglesa no Brasil, seguido das regulamentações e diretrizes que o regem. Destacou-se a visão de ensino da Língua Inglesa, assim como a visão de modelo de leitura preconizadas pelas principais instâncias decisórias que regulamentam esse ensino: A Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Levando-se em consideração que a base para o estudo das Estratégias de Aprendizagem de Leitura é o texto e que a compreensão do mesmo é feita através da leitura, foram também apresentadas reflexões sobre sua importância, assim como noções sobre o modelo de leitura em que se pauta este trabalho. Tais reflexões intencionam tornar mais claras as tendências e características deste modelo de leitura e contribuir para a otimização de um trabalho efetivo com a mesma. Para nortear de forma ainda mais precisa a análise do uso das estratégias de aprendizagem, as taxonomias de Oxford (1990) e O`Malley e Chamot (1990), apresentadas neste trabalho representaram as demais por serem as mais referenciadas nos estudos sobre o assunto. Reflexões de outros estudiosos como Vilaça (2010,2013), entre outros, também foram usadas para auxiliar o entendimento do tema. Sendo o livro didático o suporte para os textos analisados, este foi apresentado quando em relação com as estratégias de aprendizagem e também com critérios relacionados à leitura, constantes no Plano Nacional do Livro Didático, que o avalia e distribui. Pautados nos pressupostos apresentados até aqui, a análise dos livros das coleções “Links”, “It Fits”, “Vontade de Saber Inglês” e “Our Way” para o 8º e 9º anos do ensino fundamental II (utilizadas por um número bem significativo de usuários) objetiva a reflexão sobre a importância do uso das estratégias de aprendizagem de leitura para otimizar a compreensão do texto.

Palavras-chave: A Língua Inglesa; Estratégias de Aprendizagem de Leitura; Livro Didático

ABSTRACT

The learning of a foreign language with the communicative objective plays a fundamental role as a helping agent in the process of knowledge production. Based on this assumption, researches in Applied Linguistics have investigated the process of Foreign Language Learning. One of the resources the literature of the field points out as a helping of this learning is the use of learning strategies that enable the students to develop actions and make decisions related to the success of their own learning. These strategies can already be part of the student's attitudes but they can also be taught to him. This study aims to analyze the activities developed for the work with reading in the texts presented in four collections of English Language textbooks for the eighth and ninth levels of Elementary II in public and private Brazilian schools. This analysis has the purpose of investigating the use or not of the reading strategies in the aforementioned activities, identifying them and in face of their presence or absence, reflect over the implications of their use in the investigated material. For this reflection to happen in a clear and well based way in the studies developed in this area, the present research brings forward considerations about its guiding principles: The English Language, The Reading Strategies and the Textbook. To achieve this effect, a brief history of the English Language Teaching in Brazil was presented, followed by the regulations and guidelines that rule it. The view of the English Language Teaching as well as the view of the reading models advocated by the main decision makers which regulate this teaching: "Lei de Diretrizes e Bases" and "Parâmetros Curriculares Nacionais". Bearing in mind that the basis for the study of Reading Strategies is the text and that its understanding is done through the reading, reflections about its importance as well as notions about the model of reading on which this study is based were also presented and aimed to clarify the tendencies and properties of the "reading models" and contribute to the optimizing of an effective job with it. In order to guide even more precisely the analysis of the use of learning strategies, Oxford's(1990) and O'Malley and Chamot's(1990) taxonomies presented in this research represent the other ones for being the most referenced ones in the studies about the subject. Other scholars' reflections such as Vilaça's (2010, 2013), among others, were also used to help the understanding of the subject. Since the textbook is the support for the texts' activities analysed, it was presented when in relation to the Learning Strategies and also to the criteria related to reading indicated in the "Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)" which evaluates and distributes it. Based on the assumptions presented until now, the analysis of the books from the selected collection "Links", "It Fits", "Vontade de Saber Inglês e "Our Way" for the eighth and ninth levels of Elementary II (used for a large number of users) intends to reflect about the importance of the use of reading strategies to optimize the understanding of the text.

Keywords: The English Language; Learning Strategies; Textbook.

Sumário

Introdução.....12

Capítulo 1 - O ensino da Língua Inglesa no Brasil

1.1 - Bases Históricas do Ensino da Língua Inglesa no Brasil.....20

1.2 - Regulamentações e Diretrizes.....28

1.2.1 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental II29

1.3 - Um breve Histórico e a importância da Leitura.....35

1.3.1-Os conceitos e pressupostos da habilidade de leitura.....43

1.4- A leitura em língua estrangeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II.....46

1.4.1-A Importância da Leitura em Língua Inglesa.....51

1.4.2- Considerações sobre a Linguagem como Construção Social e o Modelo Interacional de Leitura.....53

Capítulo 2 - As Estratégias de Aprendizagem de Leitura

2.1 - As Estratégias de Aprendizagem e suas Definições60

2.2 - Critérios de Classificação das Estratégias de Aprendizagem63

2.3 - A classificação das Estratégias de Aprendizagem de Rebecca Oxford e O'Malley e Chamot64

2.4 - Outras Considerações sobre as Estratégias de Aprendizagem75

2.5 - O Ensino das Estratégias de Aprendizagem: Aprendendo a Aprender.....79

2.6 - O Ensino de Estratégias de Aprendizagem no livro Didático88

Capítulo 3 - Análise das Atividades de Leitura nos Textos dos Livros Didáticos

3.1 – Metodologia da Pesquisa.....	94
3.2-Coleta de dados.....	94
3.3-Descrição do “corpus” da pesquisa.....	95
3.3.1-Apresentação organizacional das coleções “Links”, “It Fits”, “Vontade de saber inglês” e “Our Way”.....	97
3.3.1.1- A coleção “Links”.....	97
3.3.1.2- A coleção “Vontade de Saber Inglês”.....	99
3.3.1.3- A coleção “It Fits”.....	100
3.3.1.4- A coleção “Our Way”.....	101
3.4- Procedimentos para a análise dos dados.....	102
3.4.1-Levantamento de ocorrência das estratégias de aprendizagem de leitura nas atividades para leitura presentes nas coleções selecionadas.....	103
3.4.1.2- A coleção “It Fits”.....	104
3.4.1.3- A coleção “Links”.....	109
3.4.1.4- A coleção “Vontade de Saber Inglês”.....	114
3.4.1.5- A coleção “Our Way”.....	118
3.4.2- Contrapontos entre as coleções analisadas em relação à ocorrência das estratégias de aprendizagem.....	123
4 – Considerações Finais	123
5- Referências Bibliográficas.....	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema das estratégias de aprendizagem de acordo com Oxford (1990)	69
Figura 2. Esquema das estratégias de aprendizagem baseado nos estudos de O'Malley e Chamot (1990).....	73
Figura 3. Comparação das classificações de estratégias de Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990).....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro de Estratégias de Aprendizagem Referidas por Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990), Hervot e Norte (1997) e Dias (2005)	86
Quadro 2. Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro " It Fits" para o 8º ano, por unidade	104
Quadro 3. Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro "It Fits" para o 9º ano, por unidade	105
Quadro 4. Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro "Links" para o 8º ano, por unidade	110
Quadro 5. Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro "Links" para o 9º ano, por unidade.....	111
Quadro 6. Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro "Vontade de Saber Inglês" para o 8º ano, por unidade	114
Quadro 7. Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro "Vontade de Saber Inglês" para o 9º ano, por unidade	115
Quadro 8. Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro "Our Way" para o 8º ano, por unidade	119
Quadro 9. Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro "Our Way" para o 9º ano, por unidade	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

EF- Ensino Fundamental

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB - Leis de Diretrizes e Bases.

LE - Língua Estrangeira.

LINFE- Programa de Línguas para Fins Específicos

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático.

RCLRG - Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande do Sul.

SEDUC-RS - Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.

SILL - *Strategy Inventory for Language Learning*.

SIMAD - Sistema de Controle do Material Didático.

INTRODUÇÃO

É inegável a importância do estudo da língua inglesa nos tempos atuais. As justificativas para tal importância variam do *status* que se adquire ao se sabê-la até a real necessidade de diálogo com um mundo, hoje, já sem fronteiras. Cada vez mais há a necessidade de as pessoas estarem qualificadas e preparadas para acompanhar a rápida evolução do mundo; tal qualificação pode incluir o conhecimento de línguas estrangeiras, principalmente a língua inglesa, visto ser ela uma língua de visibilidade e relevância mundiais (CRYSTAL, 2003 e RAJAGOPALAN, 2004). Le Breton (2005, p.21) afirma que o inglês se transformou de língua nacional a língua imperial, e tende a tornar-se universal, e não apenas por uma questão de geografia, mas pelas razões expostas pelo autor e que reproduziremos a seguir:

[...] ele (o inglês) aspira manifestamente a se tornar a língua do progresso, da ciência, da pesquisa; a língua da inovação, da conquista material, a língua da riqueza, a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não-conformismo e da liberdade do espírito. (LE BRETON, 2005, p.21)

A língua inglesa está difundida mundialmente. Os principais núcleos se encontram na Europa (Reino Unido), na América do Norte (Estados Unidos e Canadá), na Austrália, na Nova Zelândia e na África do Sul, sendo que, nestes núcleos, o inglês é língua materna. Há também outros núcleos, geralmente de ex-colônias, onde ele não é a língua materna da grande maioria da população, mas é a língua do poder, dos negócios, do comércio, da indústria e da cultura como no caso do Paquistão, Bangladesh e especialmente da Índia. Há ainda os países que não foram colonizados pela Inglaterra, mas que escolheram o inglês como língua internacional, de comunicação, como é o caso da China, do Egito e dos Emirados do Golfo Pérsico.

Ainda reforçando a importância da língua inglesa, esta tem se consagrado como segunda alternativa de comunicação, sendo a língua muitas vezes empregada nos esportes, no cinema e na Internet. Ela também é usada com frequência nos restaurantes, nos aeroportos, nos hotéis, nos encontros científicos, nos negócios, na publicidade e em vários outros campos. Como aponta Rajagopalan (2010, p.21), “não se discute mais a hegemonia total e de certa forma, assustadora, da língua inglesa no mundo em que vivemos”.

Essa posição de destaque da língua inglesa, porém, tem gerado muita polêmica. Segundo Lima (2009), por um lado, acredita-se que ela esteja causando o desaparecimento de línguas minoritárias¹ e, por outro, que esteja auxiliando o crescimento socioeconômico para alguns e fomentando a comunicação igualitária entre pessoas de diferentes partes do mundo. Controvérsias à parte, saber uma língua estrangeira é enriquecedor para a formação intelectual do indivíduo, o que lhe possibilita saberes diversos e lhe oportuniza o acesso a muitas e diferentes fontes de estudo, pesquisa e diversão, além, é claro, de oportunidades de trabalho e desenvolvimento profissional. (IANNI, 2003)

A expansão da língua inglesa como língua estrangeira (LE) tem feito com que surjam, cada vez mais, instituições de ensino desta língua. Muitos são os métodos e as abordagens para o ensino de uma língua estrangeira. Mesmo diante de tamanha oferta, nos deparamos com casos de insucesso e desalento tanto de alunos quanto de professores, que tentam minimizar tal quadro por meio da utilização de várias formas de abordagem e materiais didáticos para provocar o interesse dos alunos.

Este foi o motivo que levou esta pesquisadora a se interessar pelo assunto e procurar estratégias que pudessem tornar sua prática pedagógica mais eficaz e significativa. Dentre os recursos utilizados por mim e outros pares

¹ - Termo científico proposto pela sociolinguística para englobar “ toda e qualquer língua falada por uma minoria num estado nacional” (Garmand, Julie, Dictionnaire de Sociolinguistique, Paris:PUF). Sob o ponto de vista político, há três possibilidades:

a) Língua oficial(exemplo: o gaélico irlandês. Minoritário em relação ao inglês)
b) Língua falada apenas em determinadas regiões, onde goza de maior aceitação(exemplos: o francês de Quebec, no Canadá, o frísio da Frísia, na Holanda)
c) Língua pouco usada até mesmo na região em que é nativa (exemplo: o occitano ou provençal na Provença, França).

Disponível em www.dicionarioinformal.com.br

nas aulas de língua inglesa em instituições públicas e privadas estavam filmes, jogos, vídeos, encontros musicais. Enfim, diversas formas de materiais didáticos. Dentre tais instrumentos, o de maior incidência de uso, nas mais diversas situações de ensino, é o livro didático. Um dos defensores do uso do livro didático, Cunningsworth (1984 apud RAMOS, 2009, p.177), diz que é raro encontrar um professor que, em maior ou menor grau, não faça algum uso do livro didático. Nele há várias atividades com enfoques em diferentes habilidades. A aquisição de um idioma está relacionada a vários fatores e, nesse caminhar, o livro didático tem papel muito importante, visto que estes se constituem, muitas vezes, no próprio programa e método de ensino de curso (VILAÇA, 2009; TILIO, 2008; MENEZES,2009). Podemos observar a importância deste recurso na citação que se segue:

Livros didáticos são vistos como ferramentas importantes para realização do trabalho em sala de aula. [...] se forem vistos com um olhar seguro de quem conhece a realidade próxima de seus alunos e suas necessidades, podem servir como mais um recurso à sua disposição para alcance dos objetivos traçados e resultados esperados- coletiva e democraticamente decididos. (GIMENEZ, 2009, p. 8)

Faz-se necessário que se utilize os livros didáticos como recurso auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, sem, contudo serem considerados superiores ao conhecimento construído na prática pelo professor, o que pode subjugar-lo e torná-lo seu fiel seguidor, sem que haja um uso consciente, adequado à realidade de seu contexto de ensino e permeado pela análise crítica deste material.

Diante de tal fato e, tendo-se conhecimento da impossibilidade de estudo nesta pesquisa de todas as habilidades e elementos analisáveis em um livro didático, motivado pelos fatores viabilidade e foco, para se citar somente dois dentre vários aspectos que se impõem a tal tarefa, este trabalho tem por objetivo geral investigar o uso ou não de estratégias de aprendizagem de leitura nas atividades usadas para o trabalho com os textos apresentados nos livros didáticos de 8º e 9º anos do ensino fundamental, utilizados em escolas

brasileiras, públicas e privadas. Tais coleções foram selecionadas por acreditar-se serem as mesmas capazes de representar, de forma mais fiel, um número significativo de usuários em um número amplo de instituições escolares, além de pressuporem o uso das estratégias de aprendizagem, previsto pelo PNLD, que as avaliou. A coleção “Our Way”, que foi publicada antes da instituição do referido plano, configurou-se em elemento comparativo entre o uso ou não das estratégias de aprendizagem antes e depois do PNLD.

Para tal, este estudo tem por objetivo específico analisar o uso de oito estratégias de aprendizagem de leitura selecionadas entre as mais referenciadas por estudiosos de leitura em língua inglesa, identificando-as, verificando se estão presentes nas atividades com textos das séries analisadas e, diante das constatações, refletir sobre a presença e relevância da utilização das mesmas no material investigado.

A escolha pela habilidade da leitura deu-se pelo fato desta ser um instrumento auxiliar para o estudo de outras disciplinas e, em particular, por compartilhar-se da crença de Cunha e Sturm (2015) de que ela seja o ponto de partida para que o professor possa organizar o desenvolvimento das práticas de escrita, fala e compreensão auditiva integrada e dinamicamente, o que é fundamental para que se domine um idioma estrangeiro. Assim, a leitura constitui-se em degrau fundamental para o letramento do aluno.

Já a escolha pelas referidas séries reside no fato de que nas duas séries anteriores prioriza-se mais as atividades de caráter prioritariamente lúdico, sem vinculação a textos mais longos ou complexos, na maioria das vezes; e quando do uso dos mesmos, estes são muito pequenos e com pouquíssima informação. Talvez tal fato possa ser entendido melhor se refletirmos sobre as observações de Brown (1994), quando ele afirma que é pouco eficaz o ensino de gramática e regras nesta faixa etária devido à imaturidade cognitiva da criança; essa maturidade se constitui em importante fator para o entendimento de textos mais complexos.

Para que haja o entendimento desses textos, é necessário que o aluno tenha um maior amadurecimento linguístico-textual. Esse amadurecimento vai sendo alcançado à medida que o aluno passa a não depender tanto do mundo

concreto, da imagem e dos gestos para alcançar abstrações simples. É a partir daí que ele passa a entender melhor aspectos linguísticos como ordem das palavras, por exemplo, embora ainda não se sensibilize com a nomenclatura gramatical.

Além disso, há o fato de que tais séries se encontram imediatamente anteriores ao ensino médio, onde há uma ênfase maior no ensino da leitura.

Ora, como se pode esperar que no ensino médio, conforme preconiza a proposta de 2002 dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Estrangeira (PCNEM de LE: Proposta de 2002), o aluno seja capaz de interpretar textos variados de forma significativa e autônoma se ele não for preparado com este enfoque nas séries anteriores? Teme-se que, se a leitura não for trabalhada com as estratégias de leitura preconizadas no referido documento, nas séries preliminares, isto concorra para que o aluno creia não ser capaz de interpretar significativamente e que, conseqüentemente, não acredite ser provável fazê-lo quando no Ensino Médio.

No trecho abaixo, que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira, podemos observar a orientação para o uso das estratégias de leitura no trabalho com textos em língua estrangeira, aproveitando as que o aluno já conhece e usa com a língua materna. Cabe observar que o conhecimento sistêmico aqui referido é aquele que já foi apresentado ou se assemelha ao da língua materna e que deve ser compatível com o nível de compreensão esperado para a referida série e obtido de forma gradual (nos 8º e 9º anos ele já permite a compreensão de textos mais complexos).

Com base no nível de compreensão previamente estabelecido, o professor capitaliza nas estratégias de leitura que o aluno tem como leitor em sua língua materna e nos itens lexicais e gramaticais semelhantes aos da língua materna e em outros itens sistêmicos diferentes, na dependência do nível de compreensão (BRASIL/MEC, 1998, p.92)

Cabe questionar se não seria mais eficaz e fácil introduzir estratégias facilitadoras desde o início. Inúmeros estudos advogam a favor do uso das estratégias de leitura como instrumentos de grande importância para uma leitura significativa. (HERVOT e NORTE,1997; PAIVA, 2005)

Segundo Koch e Elias(2015), há de se ressaltar esse uso que os leitores fazem de tais estratégias de aprendizagem de leitura ao construírem o sentido de um texto; Santos (2012) e Tomitch (2009) as consideram instrumentos que ajudam no processo que resulta na compreensão leitora. Ainda segundo essas autoras, seu uso tende a otimizar o conhecimento que o leitor já possui na língua materna e na língua estrangeira e, dessa forma, ser bem-sucedido na leitura em Língua Estrangeira.

Na tentativa de contemplar os eixos norteadores desta pesquisa, quais sejam, as estratégias de aprendizagem de leitura, o livro didático e a língua inglesa, assim como apresentar pressupostos que os embasem, apresentaremos no primeiro capítulo um breve histórico do ensino da Língua Inglesa no Brasil, para que se entenda melhor o caminho percorrido por ela e a posição que ocupa hoje, seguido pela legislação que regula e normatiza seu ensino neste país, justificando-se, assim, a importância de estudos que viabilizem sua implementação de forma mais eficaz. Ainda neste capítulo, fundamentar-se-á a importância da habilidade da leitura, sua evolução e sua contribuição no processo de letramento do aluno quando da aquisição da língua inglesa como língua estrangeira.

No segundo capítulo, serão contemplados os estudos sobre as estratégias de aprendizagem de leitura, sua importância, taxonomia e ensino, além de considerações sobre o livro didático de língua inglesa em face às estratégias de aprendizagem e contribuições ao ensino das mesmas e conseqüentemente da língua inglesa.

O terceiro capítulo apresentará os resultados das análises feitas quando da observância quanto ao uso ou não das estratégias de leitura nas atividades desenvolvidas para o trabalho de compreensão de textos que foram analisados nas quatro coleções selecionadas: *Links, Vontade de Saber Inglês, It Fits e Our Way*. Tais coleções foram publicadas entre 2008 e 2012. A escolha por tais

coleções deveu-se ao fato de três delas constarem na lista dos livros que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático e, portanto, serem amplamente usados por instituições escolares e representarem uma grande parcela de alunos que deles se utilizam, constituindo-se dessa forma, em fonte capaz de expressar seu uso de forma fidedigna. Além disso, o fato de constarem da lista de livros com o selo do PNLD pressupõe que os mesmos utilizem as estratégias de aprendizagem de leitura, já que estas são mencionadas como um dos itens avaliativos do referido programa.

A coleção *Our Way* foi publicada em 2008, antes da instituição do Plano Nacional do Livro Didático e sua análise permite uma reflexão comparativa entre o uso das estratégias de aprendizagem de leitura nas referidas atividades, antes e depois do mesmo.

A análise das atividades desenvolvidas para a compreensão dos textos nos livros de 8º e 9º anos do ensino fundamental das coleções acima mencionadas será feita individualmente em cada volume e da seguinte forma:

- a- Levantamento das estratégias de aprendizagem de leitura, por classificação, utilizadas nas atividades para compreensão dos textos.
- b- Mapeamento quantitativo do uso das estratégias de aprendizagem de leitura, por classificação, segundo lista apresentada previamente.
- c- Reflexões sobre a presença ou ausência de estratégias de aprendizagem de leitura nas atividades analisadas.

Após a análise individual de cada volume, acreditamos que teremos uma visão mais clara e precisa da utilização ou não das estratégias de aprendizagem nos referidos materiais, assim como sua frequência e intensidade de uso. Tais indicadores serão de grande valia para que se possa

refletir sobre o uso ou não de estratégias de aprendizagem de leitura nas atividades usadas para o trabalho com textos presentes nos livros didáticos de língua inglesa nas séries analisadas.

Capítulo 1 - O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Visto que as teorias e metodologias de ensino se modificam de acordo com o momento histórico e social, serão apresentados períodos históricos nos quais mudanças importantes ocorreram nesta trajetória e suas principais influências na posição do ensino da língua inglesa no Brasil.

1.1 – Bases Históricas do Ensino da Língua Inglesa no Brasil

Segundo Lima (2008, p.2), acredita-se que o primeiro contato do Brasil com a língua inglesa ocorreu por volta de 1530, por meio de um aventureiro, traficante de escravos, conhecido por William Hawkins, que aqui desembarcou e manteve contato com os portugueses e nativos. Ele ainda voltou mais umas três vezes em busca de lucro com o tráfico de escravos e, mais tarde, também vieram seu filho John Hawkins e seu neto Richard; todos com o mesmo propósito do pioneiro.

Ainda segundo Lima (2008), cerca de um século depois, outros navegantes também aqui aportaram em busca das nossas riquezas. Todavia, o estreitamento de relações entre Inglaterra e Brasil se deu por volta de 1654, quando o domínio português no Brasil foi rompido através de um tratado que dava à marinha britânica o monopólio sobre o comércio de mercadorias inglesas com os demais países.

Em 1802, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, após o Bloqueio Continental decretado contra a Inglaterra pelos franceses e que forçou Portugal a se posicionar contra sua aliada para evitar um conflito com as tropas francesas, a Inglaterra teve permissão para estabelecer comércio aqui, passando, assim, a exercer grande influência em nosso território. Houve grande expansão industrial no Brasil e a influência e domínio ingleses eram

amplos na vida deste país, o que acabou gerando manifestações de descontentamento nacionalistas por parte dos brasileiros; para “abafá-los”, as companhias inglesas passaram a anunciar ofertas de emprego. Porém, os brasileiros interessados tinham que se comunicar e serem treinados em inglês.

De acordo com Chaves (2004, p.5), “É muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento.”

O ensino formal da língua inglesa, porém, se deu com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D.João VI, príncipe regente de Portugal, que mandou criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa e nomeou o padre holandês Jean Joyce oficialmente como professor de inglês, através da carta assinada na corte, que versava sobre a necessidade de uma cadeira de língua inglesa devido à sua riqueza e pela abrangência da língua para a prosperidade da instrução pública. A necessidade de uso da língua inglesa é mencionada para se justificar a criação da escola de língua inglesa, como parece sugerir o texto da lei de 22 de junho de 1809 abaixo:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade, ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (OLIVEIRA,1999)

Nessa época, o ensino da língua inglesa tinha como objetivo a capacitação de profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho face às relações comerciais com nações estrangeiras, em especial com a Inglaterra; então sua finalidade era a prática oral.

Em 1837, foi fundado o colégio Pedro II no Rio de Janeiro; colégio muito importante no desenvolvimento das línguas modernas pois, desde o início, a língua inglesa é parte de seu currículo juntamente com o francês, o latim e o grego, sendo o francês mais importante por ser considerada “língua universal”. Segundo Leffa (1999), este colégio deveria ser um modelo para as demais escolas nacionais, mas nem tudo ocorreu da forma mais apropriada; o inglês e o francês, por exemplo, eram ensinados pela mesma metodologia das línguas

mortas, como o grego e o latim: tradução e análise gramatical, e havia graves problemas na administração também, que estava centralizada nas congregações dos colégios. Tais entidades não pareciam estar capacitadas a gerir tantas e tamanhas implicações que o ensino de línguas inclui.

De acordo com os estudos de Lima (2008), o início do ensino de inglês teve como finalidade a prática oral, pois era somente para capacitação de profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho através das relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra. A aquisição da língua inglesa visava a comunicação de empregados com superiores para receber instruções e treinamentos.

Segundo Oliveira (2015), no início do século XIX, a oralidade perde sua condição de primazia, visto que a finalidade de uso da língua passa a ser o ingresso em cursos superiores. Já em 1889, após a Proclamação da República, o governo provisório, sob a presidência do marechal Deodoro da Fonseca, criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (19 de abril de 1890), órgão entregue ao general Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Ao assumir seu posto, o novo ministro procurou modificar todo o sistema educacional do país, instaurando pela primeira vez após a expulsão dos jesuítas, uma reforma completa, abrangendo todos os graus de ensino e baseada nos princípios do positivismo, corrente filosófica que considerava a educação prática anuladora das tensões sociais.

Uma das intenções desta reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pela científica, mais aos moldes do Positivismo Comtiano- escola filosófica da qual o ministro era adepto. Desta forma, foi elaborado um novo plano de estudos para o Colégio de Pedro II, que passou a chamar-se, pelo Decreto nº 1075, de 22 de novembro de 1890, Ginásio Nacional. O inglês, juntamente com o alemão, foi excluído do currículo obrigatório do Ginásio, sendo oferecido do terceiro ao quinto ano do curso, nos quais os alunos podiam optar por uma das duas disciplinas. Podemos observar que houve despreocupação com o estudo das línguas vivas estrangeiras e suas respectivas literaturas.

No entanto, a reforma idealizada por Benjamin Constant não chegou a se concretizar. Ainda segundo o mesmo autor, após seu afastamento do Ministério, em 21 de janeiro de 1891, seguindo-se da sua morte, um dia depois, e da supressão daquele órgão, em 22 de janeiro do ano seguinte, o setor educacional foi transferido para o Ministério da Justiça e Negócios do Interior, sendo a reforma, aos poucos, rejeitada como inviável para a realidade nacional, que no dizer dos educadores e parlamentares da época não fornecia condições para sua implantação.

As línguas vivas estrangeiras, por sua vez, voltaram a ser obrigatórias com o Decreto nº 1.041, de 11 de setembro de 1892. O currículo de caráter científico proposto por Benjamin Constant como modelo para as instituições de ensino secundário da República foi alterado pelo Decreto nº 2.857, de 30 de março de 1898, assinado pelo ministro Amaro Cavalcante. O novo regulamento, dividindo os estudos do Ginásio Nacional em dois cursos simultâneos- um de seis anos (“curso propedêutico ou realista”) e outro de sete (“ curso clássico ou humanista”) - voltou a dar primazia às disciplinas humanísticas.

As línguas vivas estrangeiras passaram a ter uma abordagem literária e eram oferecidas, de forma optativa, em quase todos os anos dos dois cursos, com exceção do segundo ano, onde somente o inglês era ensinado, e do terceiro ano, no qual o aluno podia optar entre as línguas alemã e francesa.

Em 1901, quando da promulgação do Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro), posto em vigor pelo ministro Epitácio Pessoa , o curso do Ginásio Nacional foi reduzido para seis anos. As línguas vivas, especialmente o inglês e o alemão, que haviam adquirido um tratamento literário com a reforma anterior, voltaram a ter o aspecto pragmático que as caracterizava desde a sua implantação no país.

Em 1911, como consequência da Lei Orgânica do Ensino do ministro Rivadávia Correa, com o Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911, o ensino de línguas passa a desenvolver não somente as habilidades de escrita e leitura, mas também a habilidade da fala. Sob a influência das doutrinas liberais, que tinham como princípio fundamental a “liberdade profissional”, segundo o

ministro em sua Exposição de Motivos, Rivadávia Correa regulamentou uma série de medidas no intuito de modificar radicalmente a estrutura educacional em todos os seus níveis, buscando com isso acabar com a situação difícil a que tinha chegado a instrução no país. Ao ensino das línguas vivas foi dada feição prática.

Contudo, as pretensões revolucionárias do autor da reforma não chegaram a se efetivar. A liberdade de ensino, ao invés de democratizá-lo, representou um obstáculo no seu processo de organização e unificação.

Oliveira segue afirmando que o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, assinado pelo ministro Carlos Maximiliano, procurou “as falhas e senões” das mudanças promovidas por Rivadávia Correa. Ele defendia a tese de que as línguas mortas deveriam ceder lugar às línguas vivas, nas escolas secundárias, o que justificava a diminuição do tempo do curso para cinco anos.

Com o novo regulamento, o aluno podia optar entre o inglês e o alemão do 3º ao 5º anos. Os programas das línguas vivas estrangeiras excluía a “evolução literária” e estavam voltados para uma metodologia “exclusivamente prática”.

Schutz(2008), em seus estudos sobre a história da língua inglesa, reitera que nos anos posteriores à Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918), o panorama social do Brasil passou por uma série de mudanças. Além do crescimento industrial, do desenvolvimento das cidades e do aumento da população, as sucessivas tentativas de levantes que marcaram a década de 20, assim como a Semana de Arte Moderna de 22, abalaram sensivelmente as estruturas políticas e culturais da chamada República Velha. Esses fatores, associados às notícias que aqui chegaram das grandes reformas educacionais que se faziam na Europa, ainda sob o impacto da guerra e das revoluções, acabaram por criar a necessidade de uma reformulação do sistema educacional brasileiro.

Atendendo a tais solicitações surgiu a reforma conhecida como Lei Rocha Vaz, referendada pelo ministro João Luiz Alves no governo de Arthur Bernardes, através do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. O novo

regulamento, embora pretendesse adaptar o ensino à nova situação do país, não passou de uma tentativa de sistematização da desordem vigente, propugnando pela extinção definitiva dos exames de preparatórios e promovendo, através da “colaboração da União com os Estados, o ensino primário”. A seriação dos estudos secundários, novamente disposta em seis anos, contemplava o inglês do 1º ao 3º anos, podendo o aluno optar pelo alemão a partir do 2º.

Quatro anos depois, o currículo dos estudos secundários ainda sofreria uma nova alteração, através do Decreto Federal nº 18.564 de 15 de janeiro de 1929, proposto pela congregação do colégio Pedro II e homologado pelo Conselho Nacional do Ensino. O Inglês, com tal lei, foi suprimido do 1º ano, restringindo-se, juntamente com o alemão, ao 2º, 3º e 4º estágios do curso.

Os vários movimentos que ocorreram no país durante a década de 20 acabaram por suplantam a velha ordem social oligárquica com a Revolução de outubro de 1930 que ocasionou a derrubada do presidente Washington Luiz e a implantação do Governo Provisório de Getúlio Vargas.

Logo após a tomada do poder, o Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, pasta assumida por Francisco Campos, que tratou de reformar, através de uma série de decretos, portarias, instruções e circulares, toda a estrutura do ensino brasileiro, instituindo o Conselho Nacional de Educação, estabelecendo o regime universitário e organizando o ensino comercial, dentre outras medidas. Esta reforma modificou o ensino das línguas estrangeiras, reduzindo a carga horária das línguas mortas e priorizando o ensino das línguas modernas.

O ensino secundário, reformado pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, passou a ter como “finalidade” a formação do homem para todos os setores da atividade nacional, compreendendo dois cursos seriados: um fundamental e outro complementar. O primeiro, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior, tinha duração de cinco anos, sendo o inglês estudado na 2ª e 4ª séries. O segundo, de dois anos, era subdividido em pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico, obedecendo ao grau de especialização do aluno

que quisesse seguir uma das três carreiras nas faculdades do país. Para o curso de Medicina, o alemão e o inglês eram obrigatórios na 1ª e 2ª séries.

Os programas do curso fundamental foram expedidos pela Portaria de 30 de junho de 1931, que especificou os objetivos, o conteúdo e a metodologia do ensino de cada disciplina. As diretrizes adotadas para as cadeiras de português e de línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão) tinham finalidades semelhantes às do Decreto nº 2857, de 30 de março de 1898, assinado pelo ministro Amaro Cavalcante, que havia tentado dar um caráter cultural e literário a essas matérias, com a diferença de que agora, pela primeira vez, o método de ensino era enfatizado- principalmente o das línguas vivas estrangeiras, para as quais deveria ser aplicado o “método direto intuitivo” (o ensino da língua pela língua).

Sob o governo de Vargas, na década de 1930, houve um grande crescimento da língua inglesa, diante do prenúncio da Segunda Guerra Mundial. O mercado e a política norte americanas ganharam força e reconhecimento no mundo todo e, com isso, a Inglaterra foi perdendo seu prestígio. Ainda nesta década, surgiram os primeiros cursos de idiomas do país. Quanto a esta reforma, Leffa diz:

[...] introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas, principalmente, quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez, introduzia-se oficialmente no Brasil o que teria sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua por meio da própria língua. (LEFFA, 1999, p.5)

De acordo com Oliveira (2015), no período de 1942 a 1961, com a nova estrutura de “ginásio” e “científico”, implantada pela reforma Capanema em 1942, a carga horária do ensino de línguas estrangeiras no currículo foi sendo gradativamente reduzida em função da maior ênfase dada às ciências. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), muda o currículo de “ginásio” e “científico” para 1º e 2º graus, respectivamente, e estabelece que o ensino de

uma língua estrangeira (LE) moderna é o único núcleo a ter obrigatoriedade apenas parcial para o 1º grau, mas recomenda a inclusão da língua para as instituições que tenham condições de ministrá-las eficientemente.

Tanto Leffa (1999) quanto Oliveira (2015), no que se refere aos estudos relacionados ao ensino da língua inglesa no Brasil, reportam o fato de que dez anos após a primeira LDB, publicou-se a LDB de 1971, a Lei 5692, que reduz o ensino de 12 para 11 anos e tem foco profissionalizante; com isso, a carga horária de língua estrangeira foi reduzida e a situação ainda foi agravada pelo fato de o Conselho Federal ter dado um parecer onde se dizia que a referida língua seria dada por acréscimo, dentro das condições de cada instituição, o que fez com que muitas escolas a tirassem do 1º grau e reduzissem sua carga horária do 2º grau para até 1 hora por semana. A LDB de 1996 passou a chamar o 1º e 2º graus de ensino fundamental e médio, respectivamente, e deixou bem claro a necessidade de uma língua estrangeira no ensino fundamental. A escolha dessa língua seria feita pela comunidade escolar. Ao ensino médio, contudo, é obrigatório uma língua estrangeira moderna, com possibilidade de uma opção de segunda língua, de acordo com as condições da instituição.

Com base nessas informações, é possível afirmar que a inadequação entre o ensino da língua inglesa oficialmente oferecido no Brasil e as necessidades dos aprendizes já vem acontecendo desde sua implantação. Observe-se que desde o século XIX, o sistema educacional brasileiro vem sendo submetido a sucessivas reformas nas quais o ensino da língua inglesa tem sido negligenciado, tratado indevidamente ou até mesmo excluído da grade curricular obrigatória. É possível se observar também que o foco em determinada habilidade da língua varia de acordo com a finalidade que o momento social e político exige dela. (RICHARDS E RODGERS, 2001)

Cabe ressaltar que o ensino da língua inglesa propicia ao aluno a oportunidade de engajamento e interação no mundo social (acadêmico, científico, tecnológico e humano) e também permite que ele entre em contato com outros povos e culturas, o que é enfatizado como um dos principais eixos do ensino.

Para que isso aconteça, é preciso que se incentive o aluno, desde o início, a observar as diferenças de valores e costumes que permeiam a compreensão de textos, diálogos, histórias, mensagens eletrônicas etc, podendo o entendimento dessas diferenças interferir de forma positiva ou negativa na comunicação e harmonia entre os povos ou até mesmo entre os grupos sociais de um país, visto que a linguagem é usada no mundo social como reflexo de crenças e valores.

Há que se repensar o ensino de inglês numa perspectiva que integre vários meios (livro, televisão, música, jornal, internet e tantos outros quanto possíveis) como estratégia que favorece a interdisciplinaridade, a inovação e a criatividade.

O ensino de uma língua estrangeira pode representar um campo fértil para o desenvolvimento de uma atuação crítica, propositiva e democratizante. Afinal, é a área que, por excelência, permitirá o contato com outras culturas, um canal importante para o acesso ao conhecimento universal acumulado pela humanidade.

Os documentos regulatórios do ensino de línguas estrangeiras no Brasil contemplam tais pressupostos. Faz-se pois, necessário que se revise suas orientações para esclarecimentos.

1.2 – Regulamentações e Diretrizes

O ensino da língua inglesa no Brasil é regulamentado por diversas instâncias dentro de um mesmo modelo altamente descentralizado. São duas as principais instâncias decisórias que articulam as normas para a Educação Básica brasileira: a esfera federal, por meio da Constituição Federal da Lei de Diretrizes e Bases, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais; e as esferas estaduais e municipais, por meio das diretrizes das secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

O acesso à educação e à universalização do ensino básico no Brasil são garantidos pela Constituição Federal. Sua oferta, porém, é regulada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Os conteúdos a serem ofertados em cada disciplina ficam a cargo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes federais que orientam as secretarias estaduais e municipais quanto a isso. A esfera federal também regula a oferta de materiais didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Devido ao teor deste trabalho e ao enfoque na habilidade da leitura, considera-se apropriada uma visita aos documentos que regulam e/ou orientam o ensino de língua estrangeira para o ensino fundamental, o que faremos a seguir.

1.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de LE - Ensino Fundamental

Em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. É esta lei que normatiza a educação no Brasil. Seus 92 artigos contemplam todos os aspectos educacionais que merecem destaque. Neste trabalho, nos deteremos nas orientações pertencentes ao ensino fundamental em língua estrangeira, pois este é o segmento e área de conhecimento de que trata esta pesquisa. Tais reflexões objetivam fornecer subsídios que permitam uma melhor análise dos seus eixos norteadores .

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, documentos elaborados em parceria com educadores de todo o Brasil e publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL/ MEC,1998), apontam diretrizes curriculares e de orientação para o professor, visando a um ensino mais eficaz e formador de cidadãos críticos. Pela perspectiva da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-lei 9394/96), a educação básica é composta pela educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e tem por finalidade “ desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No tocante ao ensino de língua estrangeira, estabelece que “ No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano” (LDB-lei 9394/96, artigo 26, parágrafo 5º- Redação dada pela Medida Provisória nº 746 de 2016)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o ensino fundamental, os objetivos foram explicitados levando-se em consideração o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais, e interesses e desejos dos alunos. O documento apresenta como objetivos o papel formativo da língua estrangeira no currículo e principalmente uma reflexão sobre a função social da língua estrangeira no país, sem desprezar as limitações impostas pelas condições de ensino. Para exemplificar tal fato, no referido documento, há o reconhecimento de que a grande maioria da população escolar tem muitas restrições para o desenvolvimento de habilidades linguísticas fora da escola, visto que a língua estrangeira está fora do contexto da interação familiar, sem possibilidade de contato com parceiros falantes da outra língua e sem nenhum contato internacional significativo.

Cabe aqui ressaltar que tal documento foi elaborado há quase vinte anos atrás e que durante este intervalo de tempo estas restrições se tornaram menores, em grande parte devido ao avanço da tecnologia e aos meios de comunicação que permitem maior acessibilidade e contato com outras culturas através de filmes, músicas e da “Internet”, entre outros.

Este é um ponto que vem sendo duramente criticado pelos estudiosos da área que alegam ser este um discurso de cunho discriminatório em relação aos alunos de menor renda. Silva (2012), em relação ao assunto, diz:

É alarmante perceber que o documento que deveria valorizar o ensino da Língua Inglesa na escola pública carregue em si um discurso que discrimina o corpo discente de menor renda, o que perpetua os entraves sociais existentes em nossa sociedade. (SILVA, 2012,p.2924)

Além disso, Silva (2012) reitera o caráter conformista e determinista do documento que justifica a não aprendizagem plena de uma língua estrangeira alegando as condições de trabalho inadequadas. Vale lembrar que a garantia do padrão de qualidade do ensino está prevista na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 3º, princípio IX). Tais condições adversas deveriam, portanto, ser impulsionadas a mudanças que propiciassem o desenvolvimento de um ensino de qualidade

Ainda segundo o documento acima referido, tal falta de perspectiva de uso da língua estudada fora da sala de aula (o que já não se configura tão restritiva nos dias atuais, como reiteramos anteriormente) pode levar o aluno a não perceber a necessidade futura de comunicação em uma língua estrangeira e, por isso, aponta-se para a importância de se aproximar estes alunos e a língua estrangeira a fim de conscientizá-los da grande quantidade de línguas que os rodeia, o que se constitui em exemplo concreto da necessidade de se aprender as mesmas, visto que a linguagem é o principal meio de comunicação entre as pessoas.

Cabe, aqui, lembrar que Moita Lopes (2001, p.39), participante da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o ensino fundamental (1998), advoga em favor de um ensino de língua estrangeira que atenda à realidade brasileira, e esta, para ele, estaria mais bem atendida com um ensino de abordagem instrumental². Segundo Moita Lopes (2001, p.39), “(...) parece que enfatizar uma motivação instrumental seria uma abordagem muito mais coerente com a realidade (...)”. Ainda, em relação ao ensino da língua inglesa, ele discorda da premissa da necessidade de se ensinar regras de uso ou de fala ou mesmo noções de cultura para que se promova a competência comunicativa apregoada pelos PCNs. De acordo com

² Segundo Nutchinson e Waters (1996) é uma abordagem para a aprendizagem de uma língua que se fundamenta na necessidade do aluno. O alicerce desta abordagem é a simples pergunta: “Por que esse aluno precisa aprender uma língua estrangeira?”

Sedycias (2009) aponta como objetivo principal de uma abordagem instrumental para aprendizagem de uma língua estrangeira, capacitar o aluno, num período relativamente curto, a ler e compreender o essencial para o desenvolvimento de uma determinada atividade.

Moita Lopes (2001, p.39), por que tal preocupação, “quando se sabe que a maior parte dos alunos terá pouquíssimas chances de usar tal conhecimento?”.

Durante nossos estudos, não encontramos na literatura que trata sobre o assunto nos dias atuais, autores que compartilhem desta colocação de Moita Lopes. Hoje, a competência comunicativa é elemento essencial para que o aluno participe ativamente da vida em sociedade e possa competir efetivamente no mercado de trabalho.

Este pensamento relacionado à não aplicabilidade da língua estudada é transposto nos escritos do documento. Convém também ressaltar que a não aplicabilidade direta do conhecimento adquirido em outras disciplinas não mereceu papel de destaque e/ou serviu de justificativa para que se implementasse esse ou aquele conteúdo ou habilidade tanto quanto em relação à língua estrangeira.

Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental II, espera-se, com o ensino da língua estrangeira, que o aluno seja capaz de desenvolver várias habilidades, a saber:

-Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;

-Vivenciar uma experiência de comunicação humana pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;

-Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade, construídos em outras partes do mundo;

-Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;

-Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;

-Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;

-Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas; (BRASIL/MEC, 1998, p.7)

As habilidades citadas acima ressaltam a preocupação com a conscientização do aluno em relação à importância de se aprender uma língua estrangeira, o que poderá possibilitar a comunicação e a percepção dele mesmo e do outro, num mundo plurilíngue, o acesso a bens culturais da humanidade e a capacitação profissional e acadêmica.

O conhecimento da língua estrangeira, neste período escolar, deve servir de degrau para que o aluno avance em seus estudos posteriores e se capacite para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que desenvolve consciência de seu papel no mundo.

De acordo com os PCNs de Língua Estrangeira para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (MEC/SEF, 1998:29, 30 e 31), os conteúdos propostos visam abranger o conhecimento e a capacidade de se usar esse conhecimento a fim de se construir, socialmente, os significados na compreensão e produções escrita e oral. Estes conteúdos foram organizados em quatro eixos interdependentes, quais sejam, conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes.

O documento ao qual nos referimos acima (MEC,1998) ressalta que o enfoque no tratamento dos conteúdos deve se pautar na aprendizagem de estratégias de construção do significado via língua estrangeira, pois se enfatiza o engajamento discursivo do aluno ao proporcionar a aprendizagem de uma língua por meio da apreensão de como usá-la. Desta forma, o aprendiz pode utilizar tais procedimentos para continuar aprendendo por si mesmo, mesmo após o término do curso. Portanto, os procedimentos (estratégias) utilizados para se adquirir a aprendizagem constituem-se no ponto central do processo.

A visão apresentada pelos PCNs para o ensino fundamental, em relação à progressão geral dos conteúdos, enfatiza o conhecimento de mundo do aluno e a organização textual com a qual esteja mais familiarizado no uso de sua

língua materna, já que se almeja o engajamento discursivo do aluno, ou seja, o uso da linguagem na comunicação.

Dentro dos objetivos da compreensão escrita, os PCNs afirmam que ela deve ser trabalhada de uma forma mais geral no terceiro ciclo (6º e 7º anos), deixando o trabalho mais detalhado da compreensão escrita para os alunos do quarto ciclo (8º e 9º anos). O documento sinaliza, ainda, que há uma menor ênfase no conhecimento sistêmico da língua estrangeira nos primeiros ciclos, aumentando-se gradativamente a partir do terceiro ciclo. Quanto à organização dos conteúdos, os PCNs sugerem aos professores que deem primeiramente ênfase ao conhecimento de mundo do aluno e ao conhecimento textual que ele está habituado em sua língua materna, no início do terceiro ciclo (6º ano) e que esses dois conhecimentos possam gradativamente decrescer até que ao final do quarto ciclo (9º ano), eles possam ter a mesma proporção que o conhecimento sistêmico. Esse, por sua vez, ao contrário dos outros, tem um crescimento que inicia mínimo no começo do terceiro ciclo (6º ano) e que no término do quarto ciclo (9º ano) toma a mesma proporção dos outros dois.

Essa diferença de proporções ocorre, segundo os PCNs, para que a aprendizagem seja desenvolvida através de significados, que são construídos através de estratégias aprendidas, com foco principal no tratamento dos conteúdos. Podemos observar que os conhecimentos de mundo e textual que o aluno já possui em sua língua materna servem de base para que estes se engajem nos estudos da língua estrangeira, quando o significado é mais enfatizado que o conhecimento gramatical. Este procedimento contribui para que o aluno adquira confiança no seu aprendizado, de forma gradativa e que, paulatinamente, esteja mais preparado para ser exposto ao conhecimento sistêmico da língua.

O aluno do 6º ano, na maioria das vezes, ainda não está engajado discursivamente na língua estrangeira. Dessa maneira, é necessário que ele possa sentir-se mais seguro, como ocorre quando ele trabalha mais com seus conhecimentos de mundo e textual, para que então possa, aos poucos, trabalhar os conhecimentos sistêmicos da nova língua. Desse modo, os

conteúdos devem ser apropriados às diferentes realidades dos contextos de vida e do conhecimento dos alunos.

Em relação às atividades de compreensão leitora, os PCNs reiteram que, primeiramente, ocorre a sensibilização do aluno a partir da ativação de seu conhecimento de mundo, da organização textual e da identificação do texto e que, só posteriormente, o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e o de organização textual nos elementos sistêmicos do texto (PCN-EF,1998)

Esses pressupostos são muito importantes ao se trabalhar os textos em língua inglesa. Visto ser a leitura um dos focos desta pesquisa, cabe agora refletir-se brevemente sobre sua evolução e importância, assim como sua abordagem nos PCNs para o Ensino Fundamental II. A próxima seção se inicia com considerações sobre sua evolução e importância. A seção subsequente se ocupará de sua abordagem no referido documento.

1.3 – Um breve histórico e a importância da leitura.

Para chegarmos aos primórdios da escrita ou algo que signifique, que transmita uma mensagem e depois disso, ao que consideramos hoje como escrita e leitura, é preciso que se pense também na evolução do homem. No início, os homens das cavernas conseguiam deixar suas mensagens por meio de desenhos rabiscados com pedras, galhos ou qualquer outro instrumento ou artefato pontiagudo que conseguisse criar para servir-lhe: eram touros e bisões, renas e cavalos pintados nas paredes das cavernas, em pedras externas ou mesmo em cascas de árvores. Tais mensagens eram lá deixadas, e se lá estavam, eram lidas e entendidas por um outro “alguém” que já era um “leitor”, mesmo sendo leitor de imagens significantes, apenas. Depois, a representação visual foi substituída pela sonora; o sinal se libertou do objeto e a linguagem adquiriu a sua verdadeira natureza, que é oral. (CAVALLO; CHARTIER, 1998)

Nos ditos de Fischer (2006, p.41), na Antiguidade, o conhecimento era transmitido oralmente, por isso, a arte da oratória era base dos ensinamentos. Os mestres ensinavam através do diálogo. Devido às dificuldades de publicar e divulgar as obras escritas, o leitor era um ouvinte; desta forma, leitores e não leitores tinham mais contato no sentido de resignificar os textos.

(...) gregos e romanos, após seus respectivos períodos arcaicos, empregavam, decerto, a escrita de forma generalizada. Mas seu cotidiano ainda permanecia dominado pela palavra falada. Eles ditavam cartas, escutavam declamações, ouviam notícias, participavam das leituras de literatura e cartas de seus escravos. Era a oralidade e não a leitura e a escrita, que regia a sociedade mediterrânea antiga. (FISCHER,2006,p.41)

A leitura e a escrita estavam restritas a poucos privilegiados: Na Grécia restringia-se aos filósofos e aristocratas, enquanto em Roma, a escrita se tornou uma forma de garantir os direitos dos patrícios às propriedades.

Através de seus estudos sobre a história da leitura, Chartier (2009) se dedicou a perceber o impacto que as práticas de leitura exerceram nas comunidades ao longo do tempo. De acordo com tais estudos, na Idade Média, uma minoria era alfabetizada. As igrejas, os mosteiros e as abadias converteram-se nos únicos centros da cultura letrada. Nos mosteiros e abadias medievais encontravam-se as únicas escolas e bibliotecas da época, e era lá que se preservavam e restauravam textos antigos da herança greco-romana.

A educação formal entrou em crise na Alta Idade Média, ficando restrita basicamente ao meio clerical. Durante o período merovíngio, a igreja manteve escolas episcopais para garantir a formação do clero, enquanto dentro dos mosteiros realizava-se a leitura e a cópia de documentos escritos e de alguns livros das civilizações grega e romana. A leitura tinha o caráter religioso, não tendo obrigação de ensinar a ler àqueles que não fossem seguir a vocação religiosa, assim, a igreja passou a monopolizar e a censurar as obras que seriam transcritas. A escrita tornou-se um símbolo sagrado, com isso, a igreja veiculou a ideia de que os indivíduos laicos tinham que respeitar, sem

contestar, os ensinamentos sagrados, devendo apenas escutá-los e memorizá-los.

De acordo com Chartier (2009) durante muito tempo, a leitura ficou atrelada à esfera clerical, porém, convém ressaltar que em meados do século VI antes de Cristo até o Império Babilônico, as necessidades comerciais já traziam o desafio de “controle” das vendas e dos ganhos e, por isso, começaram a arranjar formas de registro, como utilizar uma corda e dar um nó a cada venda realizada. Os sumérios começaram a criar símbolos gráficos para cada som gerado, e conseqüentemente, a fonografia, os pictogramas, os hieróglifos, a escrita silábica ou logossilábica e a escrita alfabética.

Os primeiros textos teatrais, literários e suas declamações eram registradas apenas na mente, pois o início dos registros de sinais ou sílabas eram feitos por profissionais chamados “escribas” e basicamente, para contratos comerciais e controles de vendas.

Os gregos e romanos, primeiramente, começaram a registrar suas leis. Naquela época, somente os nobres sabiam ler, escrever e transmitir a outros que se interessavam pelo assunto; meramente pelo cunho comercial. Mas, o ler e o escrever também impulsionam a outros assuntos e dessa forma, os gregos passaram a registrar fatos filosóficos, literários e artísticos.

Neste momento, podemos perceber que o leitor era aquele que declamava, que falava em voz alta aquilo que lia. Papiros desenrolados e lidos em voz alta. Ressalte-se, pois, que a prática da leitura foi se transformando de acordo com a construção social de cada uma das épocas da história humana. A história das práticas de leitura está intimamente associada à história dos suportes de acomodação da escrita, desde as tabuinhas com escrita cuneiforme, da antiga Mesopotâmia até a escrita virtual dos monitores de computador, passando por rolos de papiros, códices, escritos em pedra, couro, etc. Esses suportes determinaram ou, no limite, contribuíram decisivamente para moldar a prática da leitura em cada época específica. Por exemplo, nas sociedades antigas, em que a escrita era um privilégio de sacerdotes, escribas e demais pessoas ligadas a funções hierárquicas, a leitura era, por definição, uma prática oral e coletiva. Lia-se em voz alta para uma grande quantidade de

peças. Aprendia-se, com maior frequência, de cor, vários textos literários, como era o caso da educação das crianças em Atenas, que decoravam e recitavam trechos das epopeias de Homero.

A prática da leitura silenciosa só nasceu com os monges copistas na Idade Média. E nasceu nesse contexto específico e com esses atores sociais em razão das circunstâncias nas quais eles estavam inseridos. Os monges que tinham por dever a cópia, isto é, a réplica de manuscritos, fossem clássicos (gregos ou romanos) ou cristãos, e o ornamento dos códices³ com iluminuras⁴, necessitavam de um ambiente silencioso que favorecesse a leitura atenta e a precisão para o trabalho. Desde então, essa prática de leitura silenciosa laicizou-se, tornou-se comum, sobretudo após a invenção da imprensa por Gutenberg no século XV.

Na Idade Média, a leitura finalmente tornou-se, aos poucos, um ato também em voz baixa e de forma individual, mas todos se admiravam ao ver alguém lendo assim. A própria religião e a imposição de seus escritos, impulsionaram a leitura silenciosa.

Em meados do século XI, com o aumento das atividades comerciais e manufatureiras, que provocaram o crescimento das zonas urbanas; a igreja começou a perder, pouco a pouco, o poder sobre o ensino. A escrita avançou então, além dos muros da igreja; chegava também ao alcance dos leigos.

Como podemos notar, a leitura e a escrita surgiram por necessidade de registros e se propagaram, primeiramente, de forma elitista, pois, em sua maioria, quem sabia ler e escrever estava no poder, seja no comércio, nas legislações, nas religiões ou nas artes.

No século XVIII, com o advento do romantismo literário e das feiras europeias, a prática da leitura tornou-se um hábito realmente popular e com grande impacto na sociedade. Basta dizer que a leitura de panfletos políticos e

³ Manuscrito antigo que contém obras de autor clássico; códice (Dicionário infopédia de Língua Portuguesa com acordo ortográfico. Porto. Porto Editora, 2003-2007).

⁴ Cada uma das miniaturas pintadas a cores com que, na Idade Média, se ilustravam os pergaminhos, os manuscritos e os livros (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com acordo ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2007)

escritos filosóficos dos iluministas mobilizou em grande parte, os burgueses da França à ação revolucionária de 1789.

Depois do invento da imprensa e somente com as revoluções comercial e industrial é que a necessidade de expansão da leitura e da escrita ascendeu no mundo, gerando, ainda, a obrigatoriedade de ensino para as crianças, mesmo as que não possuíam poder aquisitivo. Em relação à “democratização” da leitura, Zilberman (1985) reitera que a sociedade fez uso da leitura para se expandir a partir do século XVIII, época em que a mesma estava sob os impactos de uma revolução industrial que trouxe muitas transformações científicas e tecnológicas, além do avanço das formas de participação do povo em favor de um sistema mais baseado na igualdade entre as pessoas e o viver em comunidade. Era a leitura se tornando acessível e de forma mais igualitária.

Zilberman (1985) ressalta ainda que a revolução cultural assinalou a expansão das oportunidades de acesso ao saber. Esta decorreu de um lado, da multiplicação dos meios de reprodução mecânica que difundiram os bens culturais, antes privilégio de uma elite social e intelectual, e de outro, pela ampliação do sistema escolar, começando sua tarefa pela alfabetização, propiciando o aumento do público leitor. Chartier (2009), em seus estudos, ressalta que a partir desse momento histórico passou-se a ter uma preocupação com o ensino da leitura. Se antes o saber era passado oralmente, agora ele estava enraizado na escrita. Os que dominavam este saber já não dependiam do saber dito pelo outro. A citação de Barbosa (1990) abaixo ilustra bem essa afirmação.

Aqueles que decifram o código escrito se tornam possuidores do saber elaborado, e aqueles que ainda não o conseguiram dominar estão condenados a serem dependentes da voz, do conhecimento e do entendimento do outro. O acesso à cultura, que se afirma com base no ideário liberal-democrático, é ao mesmo tempo promessa e exigência de nova ordem. A veiculação dessa cultura, primordialmente através da escrita, cria maiores obstáculos àqueles que não dominam suas técnicas. (BARBOSA, 1990, p. 108)

Nesse momento, nos deparamos com a instituição escolar, criada para dar acessibilidade aos bens culturais e ao saber elaborado. De acordo com Zilberman (1985, p.3), “verifica-se que a instituição escolar converte-se no intermédio entre a criança e a cultura, usando como ponte entre os dois a leitura”.

Apesar da escola se utilizar da leitura como ponte entre a criança e o conhecimento, segundo Galvão e Batista (1998), até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas escolas brasileiras. Lázaro e Beauchamp (2008) reportam que,

Os resultados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2008) confirmam a importância da escola para as políticas de acesso ao livro e de promoção da leitura. (LÁZARO e BEAUCHAMP, 2008, p.73)

Os autores coadunam com os resultados da pesquisa ao afirmarem que:

(...) é a escola quem faz o Brasil ler. O Brasil está estudando e é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com o processo da leitura e, por meio dela, acessam os livros, independentemente de sua classe social [...]. É lá que a maioria das crianças e jovens tem acesso ao livro, é pela escola que se lê, não apenas para atender às tarefas escolares, mas também por prazer. (LÁZARO e BEAUCHAMP, 2008, p.74)

O acesso ao aprendizado da leitura é um dos muitos desafios da escola, visto que a leitura é um fator possibilitador do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social nas sociedades letradas. De acordo com Ferreira e Dias (2001) é na escola que o contato com o sistema de escrita acontece de forma mais sistematizada e é neste cenário que se pretende refletir sobre a prática da leitura, com a finalidade da formação de leitores críticos. Para tal, faz-se necessário refletir sobre a importância da mesma, e sobre alguns pressupostos importantes que justifiquem o trabalho com textos, o que acreditamos ser bem pertinente à abordagem desta pesquisa.

Ensinar a ler com eficácia tornou-se para a escola um desafio, visto que a leitura extravasou em muito o espaço escolar e a vida acadêmica e tornou-se uma ferramenta essencial para aprender, agir, interagir e participar do mundo atual.

A relação entre ser capaz de ler e ser capaz de compreender nem sempre é uma constante. Portanto, é preciso que se pense na melhor forma de se fomentar esta competência a fim de proporcionar ao aluno/leitor atividades e/ou instruções que o levem a compreender o que lê, quando no espaço escolar, mas que continuem a aprender com sucesso em seus contextos profissionais e a agir em sociedade.

A importância da leitura em um mundo que está em constante mudança, na era da informática, é algo que está em relevância. A exigência de competências de leitura vem sendo requisitada em maior escala para que se participe efetivamente da sociedade no dia-a-dia. É cada vez mais frequente a necessidade de se fazer uso social da leitura e da escrita, que se reflita, que se desenvolva um pensamento crítico, que se processe, sintetize e se saiba avaliar uma dada informação. Esses requisitos são importantes “tanto para um bom desempenho escolar quanto para a vida social ou profissional” (New London Group, 1996, p.9-37).

Nos dias atuais, saber ler significativamente constitui-se em exigência da própria democracia; é preciso que se tenha essa competência para se sentir incluso na sociedade. A ausência dela torna o indivíduo muito mais limitado ao agir e exercer seus direitos. A leitura, desta forma, é condição de cidadania, conforme apregoam os PCNs/ MEC (1998).

Nesta pesquisa, até agora, usamos o termo *leitura* para designar tal competência, porém achamos apropriado ressaltar que há, pelo menos, dois termos que são usados por alguns estudiosos para se referir à leitura. São eles *letramento* e *literacia*. Não pretendemos aqui nos alongar em definições, mas antes comentar, brevemente, sobre os mesmos a título de esclarecimento quanto ao uso de um ou outro, no decorrer desta pesquisa e também pelo fato de que, nas leituras feitas, por um certo número de vezes, nos deparamos com um e/ou outro; acreditamos, pois, ser um sinal de que há uma certa tendência

ao seu uso se tornar mais frequente. Segundo Valério, Cayser e Diedrich (2015, p.55), “Letramento é um conjunto de competências e habilidades que torna possível ao sujeito”:

(...) escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social: [...]trazer o texto para a vida e colocá-los em relação com ela” (ROJO,2004,p.2 apud Valério, Cayser e Diedrich (2015,p.55)

Podemos, então, inferir que letrar nos remete a um alcance maior que alfabetizar, já que letrar implica ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, ou seja, não é somente decodificar, juntar letras e formar palavras e depois juntar palavras e formar frases. Quanto ao termo literacia, estudos demonstram que ele não é muito comum no Brasil e quando usado refere-se mais à área da informática, até para que se evite comparações com a tradição dos estudos sobre aquisição de leitura e escrita, bastante comuns nos campos da Educação, Pedagogia e Linguística. Neste trabalho, contudo, letramento e literacia , quando usados, referir-se-ão ao domínio da leitura e da escrita e à capacidade de fazer uso social dessas habilidades (aqui, com ênfase na leitura).

Para que se realize um trabalho efetivo e eficaz com textos tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa, consideramos necessário apresentar aqui alguns conceitos e pressupostos considerados importantes e elucidativos por estudiosos da área, quando se trata de ensino e aprendizagem de leitura. cremos que, ao discorrer sobre vários conceitos e considerações feitos em diferentes momentos e contextos e por diferentes estudiosos, fica mais claro perceber fundamentos, funções, atividades e abordagens que instiguem o aluno/leitor a participar da construção de seu conhecimento, a agir socialmente e, portanto, exercer sua cidadania de forma autônoma e consciente. Além disso, acredita-se que tais conhecimentos sejam importantes

para que o professor selecione e utilize as estratégias de aprendizagem de forma mais assertiva e com objetivos claros.

1.3.1- Os conceitos e pressupostos da habilidade da leitura

A leitura é uma atividade absolutamente humana. Ela nos permite, entre outras coisas, interpretar um conto, uma poesia, uma novela e também nos possibilita interpretar sinais, movimentos do corpo, dar e receber educação. Obviamente, por conta do ensino, a leitura está estritamente veiculada ao processo de aprendizagem,

Aqui, nos ateremos aos estudos sobre a leitura de textos escritos. Tem-se como pressuposto básico a ideia de que um texto traz em si um grande número de referências implícitas e que para que se tente desvelá-las é preciso que se “entranhe” no mesmo, através do uso de estratégias que facilitem e oportunizem a aprendizagem.

A questão teórica sobre leitura com a qual nos ocuparemos agora visa refletir sobre fundamentos necessários para uma prática bem informada. O processo de ler é complexo e como outras atividades cognitivas é essencial o engajamento de muitos fatores (memória, atenção, percepção) para que o texto faça sentido. Os conceitos são muitos e sofrem alterações à medida que novos estudos e perspectivas sobre o tema avançam. Para fins de estudo, faz-se necessário, inicialmente, refletir, comparar e/ou esclarecer alguns conceitos e reflexões teóricas sobre leitura.

Muitos autores, como Leffa (1996), Colomer (2002) e Kleiman (2011), abordam a habilidade de compreensão escrita e consideram-na essencial e complexa. Estes autores afirmam que para obtermos algum conhecimento novo é preciso colocar em prática a memória, a atenção e a percepção e esses fatores são essenciais para que o texto ganhe sentido.

Colomer e Camps (2002) postulam que a leitura necessita de raciocínio, já que precisamos decifrar os signos para que o texto faça sentido. É preciso

construir uma interpretação da escrita com base nas informações fornecidas pelo texto e trazidas pelo leitor e junto com essa ação, o leitor deve raciocinar para todo o processo de interpretação.

Leffa (1996) complementa as autoras acima, afirmando que ler é uma interação com o texto e atribuir-lhe um significado e acrescenta que a descrição do processo de leitura deve contemplar o momento do encontro entre o leitor e o texto, com suas características sócio-históricas.

Segundo Martins (1986, p.7), existe uma relação entre o ato de ler e a escrita, de modo que “o leitor é visto como um decodificador da letra.” Mas a leitura só acontece, efetivamente:

(...) quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS,1986,p.17)

Kleiman (2000) acrescenta que para o ensino da compreensão escrita é necessário considerar alguns aspectos, tais como o conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto tratado no texto e que precisa ser trabalhado de forma contextualizada.

A leitura sempre nos levará de um texto para outro que por ventura já tenhamos lido, porque o mesmo participará da elaboração de significados, confrontando-os com o próprio saber, quais sejam, com as experiências de vida (conhecimento prévio), com os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm, tais como o conhecimento léxico-semântico e fonético-fonológicos (conhecimento sistêmico) e com as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais ou escritos (conhecimento de organização textual). (PCNs para 3º e 4º ciclos-ENSINO FUNDAMENTAL-MEC-1998)

Bakhtin (2003) reconhece o leitor como um sujeito envolvido em um processo de interação. Ela afirma:

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante. O encontro dialógico de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico. (BAKHTIN, 2003, p.329)

Sob essa perspectiva, a leitura é compreendida como um “diálogo interlocutivo”, que envolve o meio social em que o sujeito está inserido, pois ao ler estamos ampliando nossas experiências, nossos conhecimentos, ou seja, tudo o que nos constitui como pessoas. Para Bakhtin, “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido, acabam em relação dialógica.” (BAKHTIN, 2003, p. 323)

Ainda de acordo com pressupostos de Colomer e Camps (2002), as estratégias para ensinar a compreender leitura consistem em fazer com que o aluno desenvolva iniciativas em relação ao texto, utilizando formas gráficas de representação, ou seja, é preciso ensinar aos alunos a fazer esquemas. O professor deve oferecer modelos de compreensão e controle e também fazer com que os alunos percebam os erros e incoerências do texto. É necessário, também, utilizar técnicas de discussão coletiva, determinar objetivos, identificar palavra-chave e ainda relacionar a compreensão com a produção de textos. A partir desses processos é possível fazer com que o aluno perceba melhor a intenção do texto.

Além das estratégias de leitura, é preciso também ter objetivo e expectativas para a leitura. Segundo Kleiman (2000, p.37), “os objetivos contribuem para a formulação de hipóteses”, ou seja, é preciso ler com um objetivo para que a compreensão do texto aconteça. Dessa forma o aluno tem capacidade de descobrir a intenção do texto e a sua lógica e passa a “construir uma interpretação adequada de seu significado”. (COLOMER e CAMPS, 2002, p.37)

Portanto, é fundamental que se tenha em mente que entender o que o texto diz deva ser o interesse e a função primordial do ato de ler. (KLEIMAN,2000). A leitura sem motivação não leva o aluno à aprendizagem.

1.4 - A Leitura em Língua Estrangeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II.

A leitura constitui-se em processo complexo. Muitos fatores são importantes se queremos uma leitura significativa, ou seja, aquela que apreende sentidos, que está além da mera decodificação do código linguístico. Desde os anos de 1980, a leitura tem sido tema de estudos e discussões na área de ensino e aprendizagem de línguas (KATO, 1985; KLEIMAN, 2004^a; PAIVA 2000,2005). Iniciaremos as reflexões sobre a leitura em língua inglesa, tecendo considerações sobre a mesma, conforme apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental II.

A função que uma área de estudo desempenha na sociedade, associada a outros fatores, é que determina sua inclusão no currículo. Em relação à língua estrangeira, os PCNs ressaltam o fato de que somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usá-la como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (o que já não se configura tão contundente nos dias atuais, como já comentamos anteriormente). Devido a isso e a fatores tais como as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras, o desenvolvimento de habilidades orais não é considerado central no ensino das mesmas. De acordo com o documento, com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura técnica ou de lazer.

Ressalte-se também o fato de que os únicos exames formais em língua estrangeira (Vestibulares, ENEM e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. A leitura, portanto, na visão do documento aqui em questão, atende, por um lado, às necessidades da

educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato; além do fato de que a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno.

A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. Contudo, este papel de destaque da leitura no ensino da língua estrangeira também gerou e gera muita polêmica. Paiva (2000, p.24-29) diz que, desde a década de 70, tem-se criticado muito esta posição de destaque da leitura no ensino de uma língua estrangeira, mas que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, esta discussão reacendeu. A autora ressalta que esse local de destaque da leitura não parece achar correspondência no resto do mundo (pelo menos não é o preconizado nos encontros de especialistas dos quais ela participa), visto que se continua discutindo a necessidade de um ensino mais comunicativo, voltado para a interação oral.

Seguindo esta linha de raciocínio, Paiva (2000) diz que aprender uma língua é parte da formação geral do indivíduo e que este, sendo um elemento do mundo, deve interagir com o outro, tendo a leitura como auxiliar nessa relação e não como elemento central.

Os motivos que são usados para defender a ênfase na habilidade da leitura, encontrados nos estudos pesquisados ao decorrer desta pesquisa, giram em torno de tempo para o ensino (carga horária reduzida), grade curricular, falta de qualificação do professor, oportunidades de uso do idioma, escolas mal equipadas, o concurso vestibular das universidades (onde só se testa a leitura), material didático reduzido a livro e giz, entre outros. Lembrando da função da leitura com vistas ao Vestibular, onde só a leitura é testada, Paiva (2000) argumenta que o ensino básico é um período em que se forma a cidadania e não um caminho para se chegar ao vestibular, somente.

Podemos também perceber que Coelho (2005, p.23 apud SILVA, 2012), corrobora a mesma ideia quando diz:

(...) esse preconceito pode ser acentuado quando a proposta curricular da escola não visa ao desenvolvimento das habilidades linguísticas como um todo e foca apenas a habilidade de leitura por acreditar que somente essa habilidade será útil para o educando devido à realidade social que o cerca. (COELHO,2005,p.23)

Apesar do foco deste trabalho ser na habilidade da leitura, reconhecemos que só a expectativa de um maior contato com o exterior já é, por si só, motivo suficiente para se desejar o ensino de uma língua estrangeira para a comunicação.

O documento assinala, ainda, que dependendo da melhoria dessas condições desfavoráveis, a inclusão de outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita, seja possível. Contudo, isso depende da formulação e implementação de objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira.

Podemos observar, que de acordo com o documento em questão, o foco na leitura não é devido a este ser mais fácil que os outros e nem descarta a possibilidade do envolvimento das outras habilidades no futuro mediante, por exemplo, um maior acesso a novas tecnologias que permitam tal abordagem como foco.

Silva (2012) segue em seu argumento afirmando que o governo, ao justificar o não desenvolvimento de outras habilidades, que não a leitura, e atrelando tal uso às condições da instituição de ensino, está, na verdade, deixando de assumir sua responsabilidade na melhoria destas condições, e ao mesmo tempo, não empenha compromisso em modificar tais condições às quais ele mesmo considera desfavoráveis a um aprendizado pleno.

Da mesma forma, Braggio (2011) alinha seu pensamento com a autora afirmando que o documento (os PCNs), ao justificar o foco na habilidade da leitura, posição na contramão do que acontece no resto do mundo, demonstra conformismo e não reconhece a importância da oralidade.

Neste trabalho, contudo, não nos cabe julgar a posição de primazia dada à leitura no ensino da língua inglesa neste documento. Antes, pretende-se refletir sobre a melhor forma de se trabalhar a leitura de textos em Inglês, em sala de aula, como uma habilidade que se constitui em degrau fundamental para o letramento do aluno de forma que esta lhe sirva de instrumento para o desenvolvimento da postura crítica e da autonomia. Para tal, cremos ser importante apresentar um breve panorama da concepção de leitura apresentada neste documento.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a concepção de leitura delineada é uma variante da interacionista⁵ e tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística. Na definição de leitura encontrada nos PCNs, é possível constatar essa semelhança com a concepção interacionista:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem etc [...] trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p.69)

No referido documento, a leitura é descrita como um processo em que o leitor desempenha papel ativo na construção do significado do texto, partindo do seu interesse e objetivo, do que ele conhece do assunto, da língua (características do gênero, do suporte no qual o texto esteja, do sistema de escrita etc) e do autor.

O documento reitera o fato de que a informação não é extraída somente do processo de decodificação de letra por letra ou de palavra por palavra, visto ser esta uma visão de leitura que não coaduna com o processo de leitura apregoado pelos estudos atuais nem com o apresentado pelos PCNs que é o de leitura interativa, que implica a compreensão de que os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. A decodificação é apenas

⁵ Segundo Coracini (2005), na concepção de leitura enquanto interação, autor e leitor são vistos como sujeitos ativos no processo de construção de sentidos.

um dos procedimentos que se utiliza quando se lê. Para que se adquira fluência na leitura é necessário uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. Usando esses procedimentos é possível controlar o que vai sendo lido, tomar decisões quando as dificuldades de compreensão surgem, buscar na leitura a comprovação das suposições feitas antes da leitura propriamente dita etc.

O documento reitera que para que a leitura, que aqui é entendida como processo de construção de significados de natureza sócio-interacional (onde a construção do sentido dos textos se dá na articulação de diferentes fontes de conhecimento junto com o momento sócio-histórico no qual se insere), seja possível, os leitores utilizam três tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento de organização dos textos. Esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo tão necessário para a prática da cidadania e a vida na sociedade letrada, de uma forma geral.

Segundo os PCNs, o conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização linguística: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Este conhecimento possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua.

O conhecimento de mundo refere-se ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, ou seja, seu pré-conhecimento do mundo. Eles ficam armazenados na memória das pessoas. São conhecimentos sobre várias coisas e ações, como festas, shows, viagens, enfim conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida.

O terceiro conhecimento é o de organização textual. Ele engloba as rotinas interacionais usadas pelas pessoas para organizar a informação em textos orais e escritos. Esses conhecimentos são usados pelos falantes e escritores para construir o significado e alcançar suas propostas comunicativas, apoiando-se nas expectativas de seus interlocutores em relação ao que devem

esperar no discurso. Em contrapartida, os ouvintes e leitores projetam esses conhecimentos na construção do significado. Então, o processo de construção do significado resulta na maneira como as pessoas usam a linguagem e é determinado, primordialmente, pelo espaço que elas ocupam e o momento que elas vivem (momento histórico em contextos culturais e institucionais). Pode-se depreender, então, que os significados do texto são construídos pelos participantes do mundo social. (PCNs/MEC/1998)

Diante do que foi exposto anteriormente, podemos constatar que a leitura é considerada uma habilidade muito importante no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira assim como o é em língua materna. Assim sendo, julgamos apropriado discorrer sobre algumas noções básicas sobre a importância da mesma em língua inglesa, de forma que se justifique esse eixo norteador neste trabalho.

1.4.1 - A importância da Leitura em Língua Inglesa

O conhecimento de uma língua estrangeira e, em especial da língua inglesa, aumenta a possibilidade de um indivíduo prescrutar conhecimentos que irão enriquecer a sua formação integral, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia, enquanto cidadão. As informações mais recentes, assim como as descobertas científicas mais atualizadas são primeiramente disponibilizadas em língua inglesa.

Cunha e Sturm (2015) reiteram a importância de se ler, compreender e interagir com o texto em seu formato original, posto que isto “atribui mais qualidade, tenacidade e exclusividade ao indivíduo, quanto à apropriação e ao uso dos conhecimentos e das informações encontradas”. (CUNHA e STURM,2015, p.115).

Em consonância com o pensamento dos autores citados, estão vários documentos relacionados ao ensino de Línguas Estrangeiras, tais como PCNs-Ensino Fundamental (BRASIL,1998), as Orientações Curriculares para o

Ensino Médio (Brasil, 2006), e os Referenciais Curriculares –Lições do Rio Grande do Sul (RCLRG) (SEDUC-RS,2009), quando expõem a proposta de que a língua estrangeira ensinada na escola deve levar ao letramento do aprendiz- educando, incentivando-o a participar das práticas sociais diversas que envolvam a leitura e a escrita na língua materna e na língua estrangeira , através de tarefas transformadoras e inovadoras.

Bagno e Rangel (2005) atribuem ao ensino de língua materna e de línguas estrangeiras, através da leitura e da escrita, a criação de condições favoráveis para que grupos ou indivíduos possam se inserir e participar da sociedade letrada que vivemos.

Cabe aqui ressaltar que, de acordo com Cunha e Sturm (2015), os processos de leitura em língua materna e em língua estrangeira são muito semelhantes e que as habilidades de leitura já usadas na língua materna são transferidas para a língua estrangeira.

Entendemos a importância do desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas para que se domine um idioma estrangeiro de forma plena e satisfatória, contudo este trabalho foca na habilidade da leitura, crendo que a mesma é elemento instigador para o desenvolvimento das demais habilidades assim como peça fundamental para a aquisição de conhecimento em outras áreas.

Nossas reflexões em relação ao ato de ler se dão sob a perspectiva do modelo interativo de leitura e da concepção de leitura como construção social (KLEIMAN, 1995; TERZI, 2001, entre outros).

Constatada a relevância da leitura para um aprendizado significativo e tendo em vista a necessidade de se conhecer aspectos relativos a ela para que se realize um trabalho efetivo e eficaz, consideramos necessário apresentar aqui algumas breves considerações sobre o modelo e a concepção de leitura abordados neste trabalho, com o objetivo de auxiliar nas reflexões quanto às atividades e abordagens desenvolvidas ao se trabalhar os textos com livros didáticos de língua inglesa para que estas contribuam com o aprendizado e que instiguem o aluno/leitor a participar da construção de seu conhecimento, a

agir socialmente e, portanto, exercer sua cidadania de forma autônoma e consciente.

1.4.2 - Considerações sobre a linguagem como construção social e o modelo interativo de leitura

O aperfeiçoamento de estudos e as diferentes teorias sobre o ensino da leitura desenvolvidos ao longo dos tempos estão ligados ao desenvolvimento da Linguística como sendo uma ciência que estuda a linguagem humana e que está articulada à fala e à escrita. Segundo Campos (2008), as pesquisas sobre leitura têm pouco mais de cem anos. Contudo, só a partir da década de 1960 é que os trabalhos, cuja preocupação inicial era com a teorização do processo de leitura na forma de modelos explícitos, começaram a surgir.

O dinamismo da linguagem é dado pelo deslocamento das teorias e foco da leitura dependendo do momento histórico e social, visto que a mesma é compreendida e utilizada pelos indivíduos de forma diferenciada e com a finalidade de atender às necessidades de cada momento. Portanto:

(...) o ensino da língua está relacionado aos modos como o homem compreende a si mesmo, a linguagem, o universo em que se situa, e disso decorrem as diferentes concepções de linguagem, de língua, de ensino(...) que foram produzidas ao longo da história. (AMOP, 2010, p.140)

Sabe-se que qualquer metodologia de ensino está ligada a uma escolha política e social que envolve teorias de compreensão e de interpretações da realidade. As considerações que agora apresentaremos se referem ao conceito de linguagem como construção social e ao modelo de leitura interativo que são os preceitos que norteiam este trabalho.

Segundo Bakhtin (1997a), a concepção de linguagem como forma de interação entende que a verdadeira substância da linguagem é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das

enunciações e não por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção. Dessa forma, toda linguagem é dialógica, isto é, todo enunciado é sempre um enunciado de um locutor para seu interlocutor, logo toda linguagem é fruto de um acontecimento social.

Assim, a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem. Nessa tendência, a língua constitui um processo em evolução ininterrupta, que se dá através da interação verbal-social dos locutores.

As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas das atividades dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas. Essa tendência percebe a linguagem como produto histórico social e realça que a fala, como fenômeno social, está sempre ligada às estruturas sociais.

Logo, a linguagem como forma de interação, é vista como um lugar de interação humana. Implica uma postura de educar diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Segundo Travaglia (1997), nessa concepção, ao usar a língua, o indivíduo realiza ações, age e atua sobre o interlocutor. Essa visão de linguagem contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a têm como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social, visto que estes aspectos fazem parte da realidade na qual estamos inseridos. Desta forma, ela representa as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à linguística da enunciação que posicionam o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido realizadas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, entre outros fatores, no centro da reflexão.

Hall (2003) desenvolveu sua teoria da “codificação e decodificação” que, apesar de estar mais voltada para as mensagens midiáticas, podem ser aplicadas às mensagens (textos) em geral; esta abordagem para a análise

textual centra-se na possibilidade de negociação e oposição por parte do público (leitor). Isso significa que o público (leitor) não se limita a aceitar passivamente um texto.

Uma outra questão importante e relevante apresentada pelo modelo de Hall, proposto no artigo “*Encoding and Decoding*” (Codificação e Decodificação) também propõe ser importante considerar-se as questões de identidade cultural, o que pode ser observado na citação que se segue: “...todos nós escrevemos e falamos desde um lugar e tempo particulares, desde uma história e uma cultura que são específicas”(HALL, 2003, p.116). Ou seja, é preciso considerar o contexto sócio-histórico no qual os receptores estão inseridos.

Concluindo, a linguagem se faz pela interação comunicativa entre interlocutores, num contexto sócio-histórico e ideológico, onde os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais.

Segundo Geraldi (2004, p.45), “ uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino”. Uma dada concepção de leitura tem relação direta com as práticas de leitura que incorporam a sua essência, ou ainda, o que tal concepção prioriza além de estabelecer diferentes perspectivas dependendo de onde o foco da leitura parta, ou seja, do autor, do texto, do leitor ou da interação entre os três elementos.

Em se tratando dessas perspectivas, Menegassi e Ângelo (2005) afirmam que os pressupostos teóricos que amparam uma perspectiva de leitura nas escolas brasileiras determinam uma dada visão do ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura e da formação e do desenvolvimento do leitor. Daí a importância de se tomar conhecimento destes pressupostos para que se tenha a clareza da abordagem e das atividades usadas na prática do ensino de leitura em sala de aula com vistas à compreensão do texto.

Visto que as concepções de linguagem estão atreladas aos modelos de leitura que orientam a prática pedagógica e lembrando que o modelo em que

se pauta este trabalho é o sócio- interacional, é interessante que se ressalte que este modelo concebe o ato de ler não somente como mental, mas também social. Nessa visão de leitura, o significado é construído pelos participantes e os contextos sociais nos quais os leitores e os textos estão inseridos contribuem para a construção do sentido dos textos, que se dá na articulação de diferentes fontes de conhecimento (conhecimento prévio de mundo, de língua e de organização textual) junto com o momento sócio- histórico no qual se insere.

A variedade de assuntos a que o aluno-leitor tem acesso em seu cotidiano constitui-se no seu pré-conhecimento de mundo. Este atua como facilitador no processo de negociação do significado do texto a partir do que ele já sabe sobre o tema, o que promove o engajamento discursivo do aprendiz. Isto diminui os efeitos da ausência do pré-conhecimento sistêmico/ linguístico, que se refere aos aspectos gramaticais da língua. O pré-conhecimento de organização textual, refere-se a uma estrutura baseada em convenções sociais que depende do propósito comunicativo do texto. Este modelo considera a importância dos conhecimentos prévios para a leitura e também há uma convergência entre o linguístico e o social quando os textos são abordados em sala de aula, localizando-os no mundo social.

Neste modelo de leitura, não se consideram somente os pré-conhecimentos que foram adquiridos no decorrer da vida dos leitores, mas também sua experiência de vida localizada no momento sócio-histórico em que está situado, além de enfatizar-se a presença do outro como colaborador na construção do significado, pois acredita-se que o sentido pode ser coconstruído na interação social em que ocorre o ato da leitura, por meio da troca entre os sujeitos.

É oportuno lembrar-se que este outro sujeito pode ser um colega de turma, o professor ou o autor do texto em questão. No diálogo entre eles, negociam e constroem juntos o sentido de um determinado texto dentro de seu contexto histórico-social.

Podemos observar que o significado não está presente no texto à espera de ser resgatado pelo leitor, mas, antes, é resultado de uma negociação entre

o texto (informação nova) e o conhecimento prévio do leitor (informação antiga) (OLIVEIRA, 2003).

Assim, o sentido não pode ser “perseguido” como se estivesse no texto para ser encontrado, mas coconstruído na relação com o outro ao se envolver com o texto. E não é só o dialógico com o outro, assim como também com os outros discursos que circulam na sociedade, que influencia a situação da leitura; leitura esta, segundo o contexto social em que ambos, leitor e texto, se encontram; portanto, é necessário que se leve em consideração as condições de produção tanto de quem lê quanto de quem escreve, a fim de determinar o contexto social mais precisamente e estimular a negociação e construção de significado.

O conhecimento de princípios, abordagens, métodos, tarefas e atividades que conduzam os alunos ao domínio da leitura em língua estrangeira e, conseqüentemente, das demais habilidades linguísticas que os conduzirão ao letramento na língua alvo, são de grande valia para o professor e passa a ser fundamental e relevante para uma prática de ensino bem informada e eficaz.

O ato de ler, numa visão contemporânea, é mais do que decodificar (HERVOT; NORTE, 1997; BRASIL, 1998; PAIVA, 2005). Sob a ótica linguística, ler é um processo onde o leitor precisa aprender a reconhecer e organizar as informações tendo em vista o que é significativo ou não no texto. O professor de língua estrangeira, neste processo, tem o papel de mediador entre os conhecimentos que o aluno possui em sua língua materna e os da língua alvo, além de promover o desenvolvimento de outras habilidades, apresentar outras possibilidades e esclarecer o uso de estratégias que possam auxiliar na leitura de textos no idioma estrangeiro. Para que sua atuação como mediador seja eficaz, ele precisa de conhecimentos teóricos que darão suporte às suas ações em sala de aula.

Pesquisadores da área de ensino da leitura, como Hervot e Norte (1997) relatam que o aluno aprendiz deve ser capaz de desenvolver e de realizar os três níveis de compreensão de leitura: a geral dos textos, a dos pontos principais e a intensiva detalhada.

Segundo as autoras, a compreensão geral de um texto é feita de forma rápida, para a obtenção de uma visão geral do mesmo e de seu tema geral, sem que o aluno-leitor se atenha a detalhes. Já a leitura dos pontos principais requer maior atenção do leitor, onde é preciso que se observe os parágrafos para localizar informações principais do texto. O terceiro nível de compreensão, a intensiva detalhada, exige do leitor atenção e atividade minuciosa para a apreensão do sentido geral e detalhado do texto. Esta fase é o nível mais complexo de leitura.

Segundo Paiva (2005) e também com base na proposta dos PCNs-LE (BRASIL, 1998), para que se obtenha a compreensão de leitura nesses níveis, é necessário que o professor tenha um planejamento adequado. Em relação às fases de leitura, o professor poderá usar diferentes estratégias, organizadas em etapas, conhecidas como a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Cunha e Sturm (2015), em relação a essas etapas, relatam que a pré-leitura está relacionada a ações como o ativamento do conhecimento prévio do aprendiz em relação ao assunto do texto. A presença de gráficos, mapas, desenhos, títulos, subtítulos etc. é explorada nesta etapa e ativa o conhecimento de mundo do aluno, assim como a distribuição gráfica do texto ativa o conhecimento da organização textual e a data da publicação e o autor ativam o conhecimento da identificação do texto.

As autoras reiteram que, ao ler o texto, assim como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o conhecimento de mundo e de organização textual do aluno são projetados nos elementos sistêmicos do texto. Nesta etapa da leitura, para evitar que o aluno se prenda à necessidade da tradução integral de todos os itens lexicais, as estratégias de inferência são as mais requisitadas.

Na etapa final, ou seja, na pós-leitura, é esperado que o aprendiz esteja apto a estabelecer a interação entre seu contexto e as ideias do autor de forma mais contundente, podendo avaliá-las, criticá-las e discuti-las. O aprofundamento do conhecimento de aspectos linguísticos do texto que poderão contribuir para a sistematização desses conhecimentos por parte do aluno, também pode ocorrer nesta fase.

Como já pudemos perceber pelo que foi exposto acima, apesar de a habilidade de decodificar palavras ser importante, ela não é suficiente para o processo de compreensão textual, pois ler é, antes de tudo, interagir, construir um sentido para o texto. Dessa forma, espera-se que o leitor processe, critique, contradiga ou avalie a informação que ele tem diante de si, no processo de leitura.

Essa concepção de leitura, onde o leitor e seus conhecimentos interagem com o autor e o texto com vistas a construir o sentido, tem recebido a atenção de estudiosos do texto e muitas pesquisas e reflexões sobre sua importância para o ensino da leitura têm sido desenvolvidas. Em decorrência, muitos elementos relacionados à prática deste ensino têm sido estudados.

Perguntas tais como, “Qual a melhor forma de se ensinar leitura em sala de aula?”, “Que elementos constitutivos do texto devem ser enfatizados para uma melhor compreensão?” “Que ações podem ser desenvolvidas, quando da leitura de textos didáticos, com a finalidade de otimizar essa construção de sentido?”, entre outras, se fazem presentes aos que estão envolvidos com a tarefa de estudo de textos, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

No intuito de tentar refletir sobre essas questões, nos ocuparemos, no próximo capítulo, de estudos sobre as estratégias de aprendizagem de leitura e dos livros didáticos, com ênfase na língua inglesa.

Capítulo 2 - AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA

A preocupação de estudiosos e envolvidos na educação de uma maneira geral quanto à eficácia do ensino da leitura justifica-se, entre tantas outras coisas, quando o tema é a qualidade da educação no país, visto ser a leitura muitas vezes citada como uma das causas do fracasso escolar constatado ao deparar-se com os altos índices de evasão e repetência ao final do ensino básico. Portanto, após termos refletido sobre os pressupostos, conceitos e considerações sobre a leitura e termos constatado sua importância para o letramento do educando, parece-nos coerente que pensemos em formas eficazes de se trabalhar essa habilidade nos textos dos livros didáticos em sala de aula, foco deste trabalho, com vistas a fomentar a participação deste aprendiz - educando em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Para tal, apresentaremos reflexões sobre as estratégias de aprendizagem.

2.1 - As Estratégias de Aprendizagem e suas definições

Segundo Camara (2012, p.42,43) estratégias são relacionadas às ações, atitudes e características comportamentais positivas no sentido de se conquistar um almejado alvo. Termos como “alvo” e “conquista” nos remetem à ideia de contenda, guerra e batalha. Oxford (1990, p.7) diz que a palavra estratégia, do grego antigo, é originada deste contexto. No grego antigo, o termo se referia à ideia da arte da guerra, tática, meio para conseguir sucesso. Nesta época, os termos “tática” e “estratégia” eram usados para se referir a planejamento, competição, manipulação consciente e movimento em direção a um objetivo. Relacionado à educação, o caráter competitivo e agressivo do termo foi removido e passou a ser um conceito muito usado em alusão às operações feitas pelos aprendizes para auxiliar na aquisição, armazenamento, recuperação e uso de informações e conteúdos (OXFORD,1990).

Podemos encontrar várias definições de estratégias de aprendizagem. Segundo Cohen (1996), estratégias de aprendizagem e de uso da língua estrangeira são como “(...) passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambas (...) são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem.”

Um elemento comum encontrado na maioria das definições de estratégias de aprendizagem é o caráter facilitador das mesmas. Corroborando a ideia de elemento facilitador das estratégias de aprendizagem, LIANG diz:

As pesquisas no campo da aprendizagem de segunda língua indicam que o uso apropriado de estratégias de aprendizagem de línguas levam a uma melhora geral da proficiência em segunda língua (L2), ou em língua estrangeira(LE), assim como em habilidades linguísticas específicas.(LIANG,2009,p.199)⁶

Para Chamot (2004, p.14), por exemplo, as estratégias de aprendizagem são: “ [...] os pensamentos e as ações conscientes nos quais os aprendizes engajam com o intuito de alcançar um determinado objetivo de aprendizagem”.

Já para Oxford (1990) elas são, “... ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais prazerosa, mais auto direcionada, mais eficaz e mais “transferível” a outras situações”.

Podemos então observar que para Oxford, as estratégias de aprendizagem podem ser observadas em comportamentos e ações, enfocando a qualidade do processo de aprendizagem, enquanto para Chamot (2004) e outros pesquisadores, tais como Weinstein & Mayer (1986 apud Liang,2009), elas também inserem o pensamento e focam no objetivo da aprendizagem.

⁶ “Research in the field of second language learning indicates that proper use of language learning strategies leads to the improvement of overall Second Language (L2) or Foreign Language (FL) proficiency as well as specific language skills” (LIANG,2009,p.199) (tradução da autora)

Ambos reiteram o caráter facilitador das estratégias de aprendizagem. Oxford não menciona os pensamentos, somente as ações, e não enfatiza o fato de serem conscientes ou não, como o faz Chamot.

Oxford (1990) argumenta que as estratégias não são selecionadas e empregadas sempre de forma consciente. Ela acredita que o uso e a prática das mesmas levam à automatização das estratégias, o que faz com que os alunos ou usuários de uma língua nem sempre estejam conscientes de seu uso. Oxford (1990), Wenden (1991) entre outros estudiosos, defendem que as estratégias se tornam automáticas em decorrência de seu uso.

Sem nos atermos às polêmicas envolvendo os focos de cada um, cabe-nos perceber que há pelo menos um ponto em que todos os estudiosos concordam: ao estudar as estratégias de aprendizagem, estuda-se, na verdade, os aprendizes, quer seja do ângulo de seu comportamento, pensamento ou de ambos.

É apropriado que se tenha em conta que os aprendizes possuem crenças sobre como aprendem e que, com base nessas crenças, eles podem engajar em certas ações e que de acordo com tais experiências vividas, eles podem reforçar ou descartar hipóteses que tenham tido inicialmente. Segundo Wenden (1987b.), os aprendizes têm pelo menos, duas crenças: que aprender a língua é importante e que usar a língua é importante, e a estratégia que o aprendiz tenderá a usar pode ser determinada pela crença com a qual ele se alinhe.⁷

De acordo com o exposto acima, os aprendizes que compartilham a primeira crença tendem a fazer uso das estratégias cognitivas. Já os que se identificam com a segunda crença, tendem a recorrer mais a estratégias comunicativas, pois valorizam mais usar a língua do que aprender a língua.

Considerando-se que as estratégias foram estudadas por muitos pesquisadores, e que cada um tem uma visão sobre elas, além da necessidade

⁷ "What learners think about language learning may affect the way they go about doing it. Learners are found by Wenden(1987b. cited in Ellis,1994:541) to hold at least these two different beliefs about language learning: some believe "learning" language is very important as a result, they often resort to cognitive strategies, whereas others regarding "using" language as significant pay more attention to communicative strategies."(Liang, 2009, p.200)

que se faz presente de sistematizá-las para facilitar sua compreensão e análise, há de se inferir que haja várias e diferentes formas de classificá-las. Para que se classifique é necessário que se use critérios. É o que exporemos a seguir:

2.2 - Critérios de Classificação das Estratégias de Aprendizagem

Segundo Cohen (2002), as estratégias de aprendizagem são classificadas, majoritariamente, de acordo com três critérios, quais sejam, a função da estratégia, a habilidade linguística e o propósito da estratégia.

De acordo com o pesquisador, em relação ao primeiro critério, as estratégias podem ser divididas, predominantemente em estratégias de uso linguístico e estratégias de aprendizagem. Outros estudiosos preferem chamá-las estratégias de aprendizagem, sem distingui-las, como é o caso de Oxford (1990). Quando distintas, as estratégias de uso (ou de comunicação) são aquelas usadas pelo aprendiz ou usuário de uma língua com a finalidade de possibilitar ou aperfeiçoar o uso comunicativo desta, tanto na parte oral quanto na escrita. Segundo Vilaça (2011, p.45), elas são utilizadas “tanto por usuários com pequeno domínio linguístico, quanto por aqueles que já são fluentes, seja em língua materna ou estrangeira, dentro e fora de contextos de ensino/aprendizagem”. A intencionalidade básica desta modalidade de estratégia é intervir de forma positiva nos processos comunicativos, auxiliando na elucidação de possíveis dificuldades linguísticas e comunicativas por parte dos que usam a língua.

Já as estratégias de aprendizagem, objetivam facilitar ou acelerar a aprendizagem de uma língua, sem ter necessariamente que estar ligada ao seu uso comunicativo; podendo ser usada com o objetivo de otimizar o aprendizado de itens específicos, tais como, vocabulário ou formas verbais, por exemplo.

Devemos ressaltar aqui que a tarefa de separá-las em uma ou outra categoria, não é tarefa muito simples, pois o limite entre elas é sutil. Devido a

isso, muitos autores se referem a elas como estratégias de aprendizagem, sem distinção (WENDEN,1987 ;OXFORD,1990; CHAMOT, 2005, só para exemplificar). Em uma outra observação, Vilaça (2011) ressalta o fato de que o conceito de estratégias de uso está mais comumente ligado a falantes com níveis mais avançados de fluência em língua estrangeira e à língua materna.

O segundo critério, segundo Cohen (2002), é aquele relacionado à habilidade linguística à qual a estratégia está mais diretamente relacionada. Elas podem ser categorizadas da seguinte forma: leitura (compreensão escrita), escrita (produção escrita), audição (compreensão oral) e fala (produção oral). Vilaça (2011) pontuou que é comum encontrar-se referências a estratégias de vocabulário e de gramática, esta última em menor escala de uso, apesar de não serem consideradas habilidades linguísticas.

O terceiro critério discutido por Cohen (2002) diz respeito ao propósito das estratégias, que podem ser sociais, afetivas, cognitivas e metacognitivas. Dos três critérios apresentados, este é, sem dúvida o mais utilizado na literatura sobre o assunto (WENDEN,1987; OXFORD, 1990; O'MALLEY & CHAMOT,1990,para se citar alguns). Essa divisão e categorização, contudo, não deve significar que sejam estanques e inflexíveis, visto que elas se relacionam, muitas vezes; assim dito pelo próprio Cohen (1998 e 2002) e também por Oxford(1990), pelo menos.

A seguir, apresentaremos um breve esboço das propostas de classificação das estratégias de aprendizagem segundo Oxford (1990) e O'MALLEY e CHAMOT (1990), visto serem estas as mais usadas como referência por muitos pesquisadores da área.

2.3 - A Classificação das Estratégias de Aprendizagem de Rebecca Oxford e O'Malley e Chamot.

Iniciaremos por Oxford (1990, p.8) que define as estratégias de aprendizagem como, "...ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar o

aprendizado mais fácil, mais rápido, mais prazeroso, mais autodirecionado, mais efetivo e mais transferível a novas situações”.⁸

Oxford (1990) caracteriza as estratégias de aprendizagem como instrumentos que permitem um melhor autodirecionamento ao aprendiz visto que são geralmente usadas para resolver um problema a ser solucionado e são centradas no “como fazer” e não no “o que fazer”. As estratégias de aprendizagem, segundo essa autora, são geralmente conscientes e flexíveis, mas nem sempre observáveis. Ela propõe que elas podem ser ensinadas e praticadas no dia-a-dia da sala de aula.

Oxford (1990) enfatiza que as estratégias contribuem para o desenvolvimento e/ou aumento da autonomia (WENDEN, 1987a; COHEN, 1998, entre outros). Os alunos, motivados e instrumentalizados pelas estratégias, passam a ter maior responsabilidade pela própria aprendizagem, gerenciando e controlando-a de forma mais competente e eficaz.

As estratégias de aprendizagem, segundo a autora, otimizam o papel desempenhado pelo professor, visto que, neste processo, o professor estimula o aluno a aprender a aprender. O aluno apreende o “caminho” para a aprendizagem. Oxford defende que as estratégias auxiliam direta e indiretamente a resolução de problemas. Um outro ponto a ser ressaltado é que as estratégias nem sempre são visíveis ao olho humano (OXFORD, 1990; WENDEN, 1991, entre outros). Quando há a interação entre o aluno e as outras pessoas, essa visualização é possível, mas quando as estratégias ficam só no plano mental, é mais difícil esta observação. Neste caso, é necessário o uso de instrumentos de pesquisa específicos (questionários, relatórios verbais, entrevistas, etc...) para que possam ser identificadas. (COHEN, 1998; CHAMOT, 2004a).

Quanto ao papel da consciência, Oxford (1990) argumenta que as estratégias não são selecionadas e empregadas sempre de forma consciente. Muitas vezes, devido à repetição de seu uso, elas se tornam automáticas.

⁸ “[...] specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations(Oxford,1990:8). (Tradução da autora)

O caráter flexível está relacionado à classificação e à consequente divisão das estratégias em categorias (cognitivas, metacognitivas, entre outras), que não é rígida, visto que elas estão, muitas vezes, inter-relacionadas. Como exemplo, podemos citar a estratégia de *paráfrase* que pode ser considerada tanto como de aprendizagem como de uso, uma vez que é adequada às duas situações, além de poder ser considerada tanto uma estratégia de leitura como de fala.(VILAÇA, 2009).

Em seus estudos, Oxford organiza as Estratégias de Aprendizagem em dois grandes grupos: diretas e indiretas. As diretas são aquelas envolvidas diretamente no aprendizado da língua e as indiretas são aquelas que ajudam a levar em frente o processo da aprendizagem. Esses dois grupos são subdivididos em três outros cada um. A taxonomia de Oxford inclui entre as estratégias diretas as de *memória* (uso de imagens, mapas semânticos, palavras-chaves etc), as *cognitivas* (tradução, transferência, anotações, sumário, o uso do marca-texto etc) e as de *compensação* (uso de gestos, mímica, uso de sinônimos etc). Entre as indiretas estão as *metacognitivas* (prioridade do foco em determinada atividade, como a de audição, organização e planejamento do aprendizado, etc...) , as *afetivas* (o uso de técnicas de relaxamento, de diários de aprendizagem da língua, etc...) e as *sociais* (fazer perguntas de esclarecimento, cooperar com os colegas de turma, pedir correção de suas produções escritas e orais, etc).

Cada um destes grupos de Estratégias de Aprendizagem é exemplificado com ações específicas. A pesquisadora afirma que sua lista de ações não se constitui em regra fixa e imutável, tampouco pretende exaurir todas as possibilidades de ações específicas, mas antes ser uma sugestão. Também não há nenhuma intenção de se julgar que uma é mais importante que a outra; ela inclusive reitera o fato de que todas são importantes para a aprendizagem, onde, quase sempre, performam de modo interdependente; uma auxiliando a outra.

Oxford explica a inter-relação entre as estratégias de sua taxonomia usando uma metáfora do teatro que, no nosso entendimento, parece bem apropriada e que será apresentada na citação que se segue.

A primeira classe, as estratégias diretas, por lidar com a nova língua, é como o ator num palco de uma peça trabalhando com a língua em si, numa variedade de tarefas e situações específicas. A classe das diretas é composta de estratégias de memória para lembrar e recuperar informação nova, estratégias cognitivas para entender e produzir a língua e estratégias de compensação para usar a língua apesar das falhas no conhecimento. O ator trabalha em conjunto com o diretor para o melhor resultado possível. A segunda classe das estratégias, as indiretas, para o gerenciamento geral da aprendizagem, podem estar ligadas ao diretor da peça. Essa classe é composta por estratégias metacognitivas por regular emoções e estratégias sociais por aprender com os outros. O diretor serve a várias funções, como focar, organizar, guiar, checar, corrigir, treinar, encorajar e agradar o ator, assim como assegurar que o ator trabalhe cooperativamente com outros atores na peça. O diretor é um guia interno e um apoio para o ator. As funções de ambos, o diretor e o ator, tornam-se parte do aprendiz, à medida que ele ou ela aceita responsabilidade maior pelo aprendizado. (Oxford, 1990, p.15,16)⁹ (tradução minha)

A citação acima retrata muito bem o caráter interativo das Estratégias de Aprendizagem no processo de aquisição de línguas; elas são utilizadas em conjunto, de maneira que uma atua ao mesmo tempo como suporte e como catalisadora de outras. Elas trabalham juntas, mas a classificação das mesmas em grupos facilita sua análise e sistematiza seu ensino por meio da demonstração nítida de como elas podem surgir no processo de aprendizagem de línguas.

Vistas as divisões e subdivisões das Estratégias de Aprendizagem segundo Oxford, vejamos o que cada subgrupo engloba. A síntese

⁹ The first major class, direct strategies for dealing with the new language, is like the Performer in a stage play, working with the language itself, in a variety of specific tasks and situations. The direct class is composed of memory strategies for remembering and retrieving new information, cognitive strategies for understanding and producing the language, and compensation strategies for using the language despite knowledge gaps. The performer works closely with the Director for the best possible outcome. The second major strategy class- indirect strategies for general management of learning- can be linked to the Director of the play. This class is made up of metacognitive strategies for regulating emotions, and social strategies for learning with others. The Director serves a host of functions, like focusing, organizing, guiding, checking, correcting, coaching, encouraging, and cheering the Performer, as well as ensuring that the Performer works cooperatively with the other actors in the play. The Director is an internal guide and support to the Performer. The functions of both the Director and the Performer become part of the learner, as he or she accepts increased responsibility for learning. (Oxford, 1990, p. 15,16)

apresentada abaixo é baseada nas considerações e ponderações da própria autora e por nós sintetizada e organizada:

Síntese da subdivisão dos grupos de Estratégias de Aprendizagem baseada nos estudos de Oxford (1990) e por nós organizada.

Estratégias Diretas:

- **Estratégias de Memória** - ajudam na armazenagem e recuperação de informações novas por meio de imagens, rimas, palavras-chaves etc.
- **Estratégias Cognitivas** - permitem a compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua- alvo pelo aprendiz, ao tomar nota, resumir etc.
- **Estratégias de Compensação** - auxiliam na compreensão e produção da nova língua, apesar das limitações no conhecimento; ajudam a superar problemas causados por estas limitações linguísticas, através de gestos, circunlocações etc.

Estratégias Indiretas:

- **Estratégias Metacognitivas** – usadas no gerenciamento do processo de aprendizagem, como planejamento, automonitoração e autoavaliação da aprendizagem. A autora chama essas estratégias de orientadoras (*guiding hand*) por direcionarem o processo de aprendizagem.
- **Estratégias Afetivas** – ajudam o aprendiz a gerenciar suas atitudes, emoções e motivação ao falar sobre seus sentimentos, por meio do

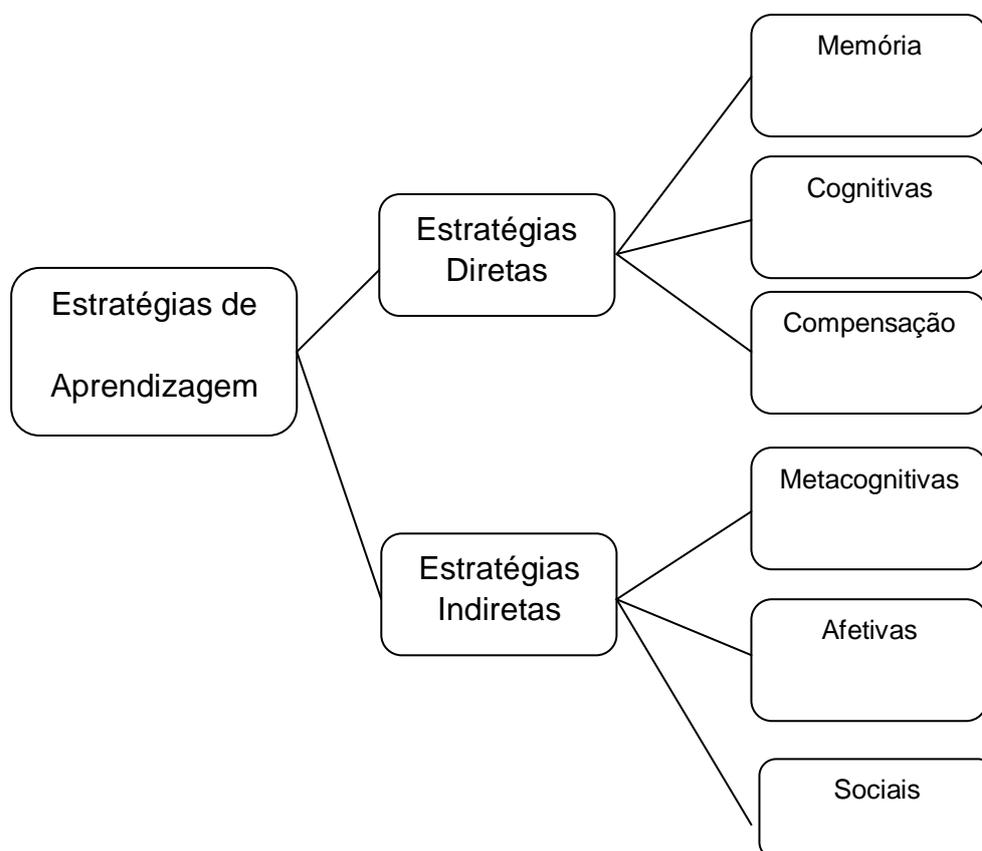
pensamento positivo e/ou técnicas de respiração para controlar a ansiedade etc.

- **Estratégias Sociais** – ajudam na aprendizagem com o outro, via interação e na compreensão da cultura da língua-alvo, por meio de pedidos de esclarecimento, conversas com falantes nativos etc.

Com base nessa classificação, Oxford (1990) elaborou o questionário SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), que se divide nas mesmas seis partes de sua taxonomia e que acabamos de apresentar. São nove perguntas sobre estratégias de memória, quatorze sobre estratégias cognitivas, seis sobre estratégias de compensação, nove sobre estratégias metacognitivas, seis sobre estratégias afetivas e seis sobre estratégias sociais.

Para melhor entendermos essa classificação, disporemos a mesma de forma mais sintética no esquema abaixo. Esse questionário e suas adaptações são amplamente utilizados para pesquisas em relação ao uso e frequência de uso de Estratégias de Aprendizagem.

Figura 1 - Esquema apresentado por Vilaça (2011) sobre as estratégias de aprendizagem em Oxford(1990)



Voltemos nossa atenção agora para a classificação das estratégias de aprendizagem segundo O'Malley e Chamot. As autoras, usando o critério de propósito, desenvolveram um modelo classificatório em que as EDAs estão divididas em três grupos: Metacognitivas, Cognitivas e Sócio-afetivas.

As Estratégias Metacognitivas envolvem o planejamento, a avaliação, a reflexão e o monitoramento do processo de aprendizagem. São elas que “gerenciam” os processos implícitos na aprendizagem através do uso consciente de estratégias cognitivas, especialmente. Essas estratégias estão ligadas ao aprendizado “pensado”, consciente e que leva o aprendiz a conduzir o seu aprender de forma nítida com tomadas de decisão responsáveis e que tendem a fomentar o sucesso do seu processo de aprendizagem.

Quando as Estratégias de Aprendizagem metacognitivas são empregadas, elas vêm como resposta a um problema que surgiu no processo e que urge por solução. Tal solução pode ser viabilizada através delas. Esse caminho leva à autonomia do aprendiz dentro do processo de aprendizagem; é importante ressaltar-se que as Estratégias de Aprendizagem metacognitivas funcionam como um “apoio” muito importante para que as estratégias cognitivas e mesmo as sócio-afetivas possam fazer cumprir seu papel; é também através das mesmas que os alunos podem desenvolver níveis mais elevados de autonomia e consciência sobre o processo educacional.

Ao se fazer uso das estratégias metacognitivas, reflete-se constantemente sobre o que está sendo estudado e isso também pode influenciar na maneira como o aluno aprende e nas estratégias que pode utilizar, como pondera Rubin (2013). A autora, em estudos anteriores (1975, 2005), já ressaltava que a tomada de consciência e percepção de seu aprendizado, assim como sua reflexão sobre como aprender efetivamente, diferencia o aluno bem sucedido daquele que não consegue resultados tão satisfatórios.

Desse modo, constata-se que, no tocante à aquisição de Língua Estrangeira, o uso de Estratégias Metacognitivas vem sendo amplamente difundido e pode servir como ferramenta essencial para o estudante de línguas.

Para esclarecer tais estratégias, Nogari (2013) exemplifica seu uso citando um aluno que as usa à medida que planeja o conteúdo de uma apresentação, decidindo que recursos vai usar para conseguir as informações necessárias, organiza a sua fala, gerencia o tempo, monitora os estágios da apresentação e, ao final, avalia sua própria atuação. Tudo isso é resultado do uso das Estratégias Metacognitivas.

Nogari (2013) ainda pondera que é necessário que o aprendiz tenha despertado em si a consciência metalinguística, ou seja, que tenha desenvolvido a habilidade reflexiva sobre seus processos mentais para aprender, demonstrando, assim, coadunar com O'Malley e Chamot (1990) quando estas enfatizam que “estudantes sem a consciência metacognitiva são aprendizes sem direção”. (O'MALLEY E CHAMOT, 1990. P.8)

Seguindo o mesmo raciocínio, Oxford (2008) argumenta que os aprendizes só podem decidir por determinada estratégia e no momento adequado, em presença da metacognição.

Estudos envolvendo as Estratégias Metacognitivas demonstram que não há um consenso quanto ao número das mesmas. Contudo, elas são “incontáveis”, quando o assunto é o ensino de língua inglesa, e podem variar de acordo com muitos fatores, dentre os quais, os culturais (CHAMOT, 2004), estilos de aprendizagem (WALKER, 2004), motivação e idade (OXFORD, 1990).

Em relação à idade dos aprendizes e o uso das Estratégias de Aprendizagem, é sabido que à medida que as crianças crescem (amadurecem), revelam-se aprendizes ativos e estratégicos que gradualmente adquirem um leque de estratégias. Em crianças menores, observa-se que as Estratégias de Aprendizagem iniciam como atividades, tarefas específicas, e mais tarde, podem emergir em um grande repertório de habilidades mais

generalizadas e flexíveis, podendo, desta forma, serem usadas e transferidas para outras tarefas e áreas.

Em nossa atuação como professoras de inglês pudemos perceber que, embora crianças menores ou crianças com déficit de desenvolvimento possam não usar as Estratégias de Aprendizagem espontaneamente, elas podem, sob instrução direta, empregá-las com tarefas específicas e como consequência, aprimorar sua atuação de memória.

Kato (1985, p.2) define as estratégias metacognitivas como “os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.” Em se tratando de uma atividade de leitura, as estratégias metacognitivas serviriam para autoavaliar constantemente a própria compreensão e determinar um objetivo para a leitura (KLEIMAN, 1998). Em outras palavras, ajudam o leitor a escolher a estratégia mais eficiente para solucionar o problema da construção do sentido do que se lê.

As estratégias cognitivas, na perspectiva apresentada por O'Malley e Chamot são, com frequência, específicas para atividades de aprendizagem distintas e incluem o uso de operações ou passos na aprendizagem ou na resolução de problemas que requerem análise direta, transformação ou síntese de materiais de aprendizagem (BROWN ET AL, 1983; RIPNEY, 1978).

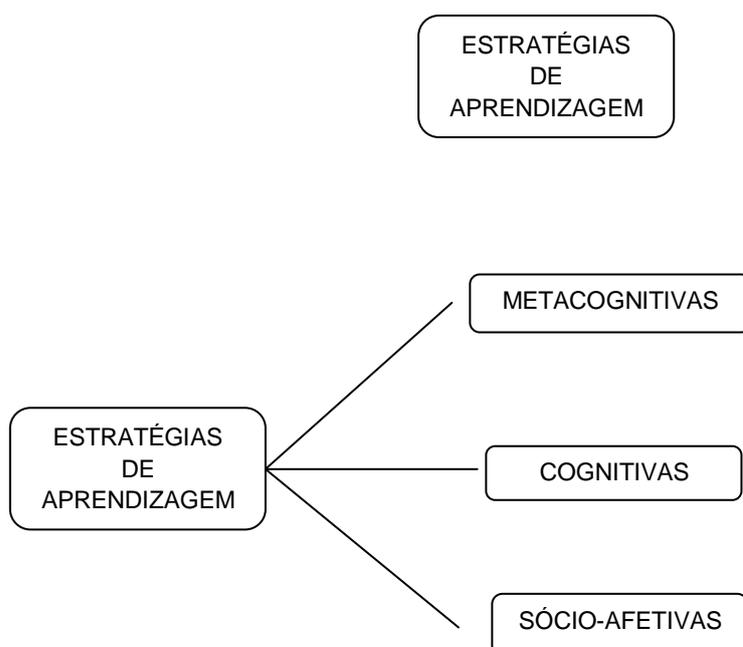
Vilaça (2011) reporta-se às estratégias cognitivas dizendo que elas têm por objetivo possibilitar a aprendizagem, a retenção e também o uso dos conhecimentos linguísticos tanto em contextos educacionais quanto em situações de comunicação. Como exemplo destas estratégias podemos citar a repetição, a memorização, a organização, a inferência, o sumário, a dedução, o uso de imagens, a transferência e a elaboração.

No caso específico de uma atividade de leitura, as estratégias cognitivas designariam, segundo Kato (1985, p.2), “os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor” (ou seja, a leitura como ação simples e automática do cotidiano, feita para satisfazer nossas necessidades, com objetivos específicos).

As estratégias sócio-afetivas estão ligadas à interação social e ao controle de aspectos afetivos. Elas visam gerenciar as emoções, as atitudes e comportamentos sociais; fatores que podem ajudar a obtenção de um melhor e mais prazeroso aprendizado. Como exemplo de estratégias sócio-afetivas, podemos citar a cooperação, perguntas para esclarecimento e autossugestões. Segundo Martins (2004), as estratégias sócio-afetivas dizem respeito ao caminho escolhido pelo aprendiz, com o objetivo de facilitar o processo de apropriação da Língua Estrangeira.

Mesmo reconhecendo a importância da dimensão afetiva na aprendizagem de Língua Estrangeira, não se percebe em O'Malley e Chamot (1990) muita preocupação em bem defini-la. Abaixo, apresentamos um esquema sintetizando a classificação das estratégias de aprendizagem baseado nos estudos realizados por O'Malley e Chamot (1990).

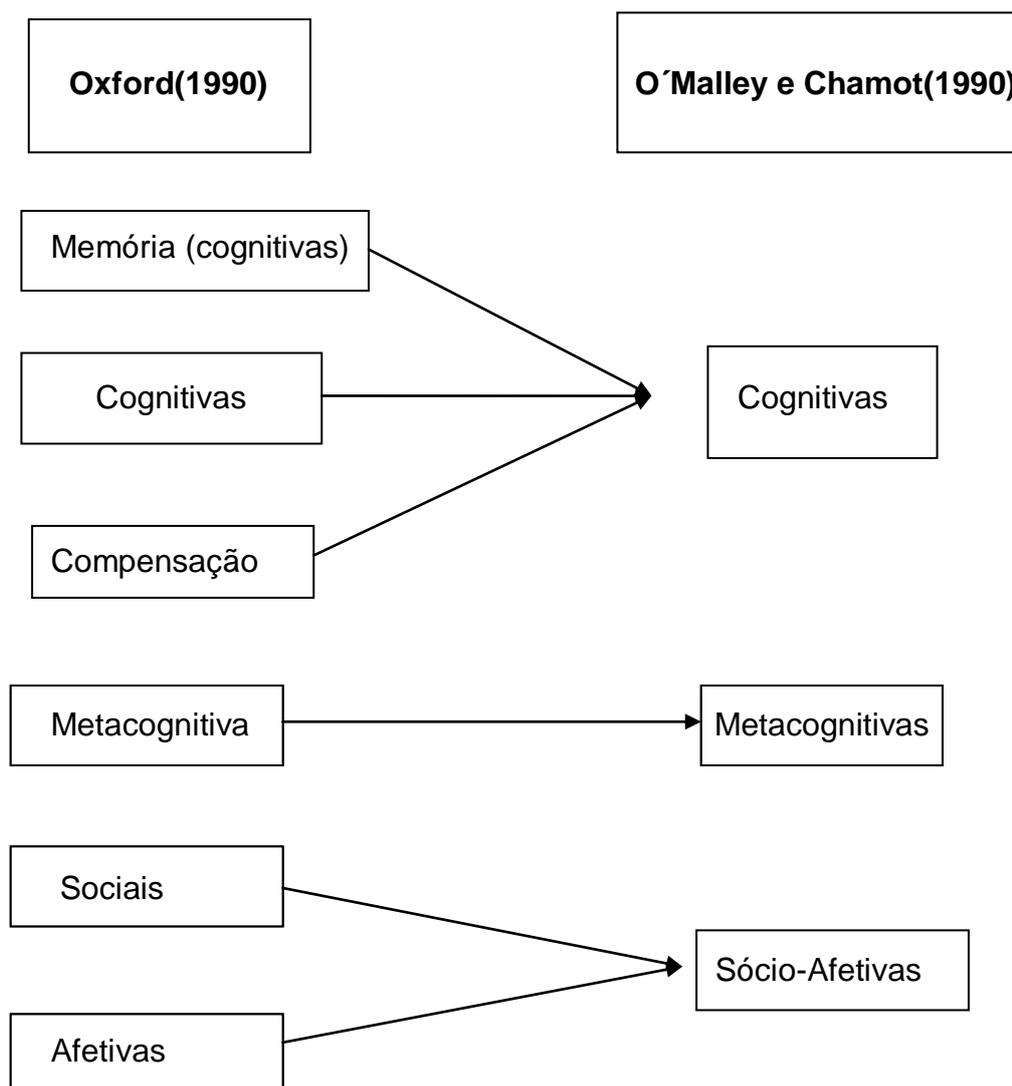
Figura 2- Esquema das Estratégias de Aprendizagem baseado nas classificações de O'Malley e Chamot (1990).



Observando as duas classificações, podemos perceber que ambas contemplam os campos cognitivo, metacognitivo, social e afetivo da aprendizagem. Porém, Oxford separa as estratégias sociais e as afetivas enquanto O'Malley e Chamot as une em uma única categoria (sócio-afetiva), demonstrando, dessa forma, que reconhecem a importância da interação social na aprendizagem, destacando a relação de interação entre fatores sociais e afetivos.

A figura abaixo apresenta uma comparação entre as classificações de Oxford (1990) e O'Malley e Chamot (1990):

Figura 3 - Comparação das classificações de Oxford(1990) e O'Malley e Chamot (1990): (VILAÇA, 2011.p.53)



Muitos são os estudos relacionados às estratégias de ensino/aprendizagem, com o objetivo de auxiliar os alunos a serem mais bem sucedidos na aprendizagem de línguas, entre outras áreas (OXFORD,1990; O´MALLEY E CHAMOT,1990). O elevado número de pesquisadores que se preocupam em desvendar a utilização das mesmas é um dos fatores que demonstram sua importância. Devido a isso, e com a intenção de apresentar um panorama mais abrangente sobre as estratégias de aprendizagem, teceremos algumas considerações sobre fatores relacionados às mesmas.

2.4 - Outras considerações sobre as Estratégias de Aprendizagem

Embora as diferenças entre os estudiosos existam, há certo consenso de que as estratégias são passos tomados pelos aprendizes, consciente ou inconscientemente, para potencializarem seu aprendizado, a fim de otimizar sua competência comunicativa.

Por muitas décadas, abordagens e métodos foram estudados com a intenção de se achar um modo único e específico que facilitasse o aprendizado de línguas. Na década de 60, tiveram início as pesquisas sobre as Estratégias de Aprendizagem. Em 1966, foi publicado o que é considerado, senão o primeiro, um dos primeiros estudos relacionados às Estratégias de Aprendizagem, por Aaron Caron e se intitulava *O método de Inferência em Estudos de Língua Estrangeira*¹⁰. Um artigo, também em inglês, no qual resultados de pesquisas nesta área foram apresentados, intitulado “*O que os bons aprendizes de línguas podem nos ensinar*”¹¹ (RUBIN,1975) também é referenciado como um dos estudos pioneiros sobre Estratégias de Aprendizagem (CONSOLO e VIEIRA-ABRAHÃO,2004).

¹⁰ “The method of Inference in Foreign Language Study”(Tradução da autora)

¹¹ “What the “Good Learner” can teach us(RUBIN, 1975,PP.41-51) (Tradução da autora)

Em 1971, Rubin (1975)¹² iniciou suas pesquisas observando as características principais dos alunos que obtinham sucesso no aprendizado de Línguas e de que meios eles se utilizavam para atingir a proficiência na língua alvo, classificando esses meios como processos que contribuem direta ou indiretamente para a aprendizagem de Línguas estrangeiras.

As Estratégias de Aprendizagem usadas por esses alunos de LE (Língua Estrangeira), ditos bem sucedidos, durante o processo de aprendizagem foram estudadas por Naiman et al (1975); Ramirez (1986) e Reis (1985) que fizeram listas de Estratégias de Aprendizagem usadas pelos considerados “bons” alunos de Línguas Estrangeiras.

Através desse novo enfoque, essas pesquisas demonstraram que além de um método de abordagem, o aprendiz de línguas apresentava um perfil e uma série de características que asseguravam seu bom desempenho. Além disso, observou-se também que o modo como o aluno aprendia, suas atitudes e como ele utilizava as diferentes estratégias o ajudavam a se conscientizar do que é mais importante para sua aprendizagem. É o descobrir “como” aprender.

Neste trabalho, o foco é nas estratégias relacionadas à leitura, que é aqui concebida como processo interativo. Ressalte-se que teóricos contemporâneos têm apontado para a importância, não só de ensinar aos alunos o conteúdo, mas também de promover nos estudantes a consciência dos processos pelos quais se aprende (PFROMM NETTO, 1987, POZO,1996). Notou-se também que todos os aprendizes, com mais ou menos consciência, fazem uso de estratégias que acreditam promover sua aprendizagem.

Na concepção interativa de leitura, o aluno participa da construção do significado do texto e um dos objetivos do uso das estratégias de leitura é colaborar para uma maior autonomia do aluno e maior responsabilidade por seu próprio aprendizado.

Durante muito tempo, o recorte mais comumente dado aos estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas era voltado para o professor e suas

¹² Stern (1975) também conduziu uma pesquisa similar no Canadá(CHAMOT,2004; GRIFFITHS,2004;RUBIN, 2005), porém com menos projeção internacional.

ações como mais claramente dignos de destaque (Larsen-Freeman, 2000, p.159). O papel do professor de línguas e o foco dos métodos vem se modificando com o passar do tempo e das metodologias de ensino. De acordo com Jalil e Procailo (2009), no início do século XX, com o Método Tradicional (ou Método Gramática- Tradução), o professor-transmissor, era a peça central da sala de aula, pois detinha o saber e pouca iniciativa era atribuída aos alunos. Era ele que corrigia os alunos para que sempre obtivessem a resposta correta. A interação acontecia sempre do professor para o aluno.

Mais tarde, no Método Direto introduzido por ocasião da reforma de Francisco Campos, em 1931, o professor induzia a um processo de descoberta das regras gramaticais a partir de generalizações feitas pelos alunos durante e após a prática. Aqui, apesar do professor direcionar as atividades em sala de aula, percebe-se que o aluno tem papel mais ativo na própria aprendizagem do que no Método Tradicional. Professores e alunos são parceiros na interação e os professores ajudam os alunos a se auto-corrigirem.

No Método Áudiolingual, por volta de 1950, o professor está novamente no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno. O professor é o modelo de uso linguístico que os aprendizes imitam. Ele é o líder.

A partir da década de 70, com a abordagem Comunicativa, onde a competência comunicativa superou o simples conhecimento de regras, porém, uma mudança começa a se configurar e os aprendizes começam a ser considerados mais responsáveis por sua aprendizagem e o professor passa a ser um mediador da aprendizagem, promovendo situações efetivas de uso da língua e atua como um conselheiro dos aprendizes. Este é o papel do professor no modelo de leitura interativa no qual se embasa esta pesquisa, onde o aluno é parte ativa na construção de seu aprendizado.

Tal discussão se justifica quando percebemos que parece ficar claro nas questões abordadas até agora que as pesquisas de estratégias focam predominantemente o aprendiz de línguas. Este deslocamento de foco do professor para o aprendiz tem sido muito difundido na literatura sobre a

aprendizagem, tanto na área da Linguística Aplicada quanto em Educação (VILAÇA, 2009).

Esta mudança de foco deve-se, em parte, às críticas ao conceito de métodos de ensino de línguas estrangeiras e à defesa de uma era Pós-Método (BROWN, 2002; RICHARDS e ROGERS, 2001), na qual o ensino assume um caráter mais eclético com interesse especial nas necessidades, características e objetivos dos aprendizes e dos contextos de ensino / aprendizagem (BROWN 2001, 2002). Diante disso, alguns pesquisadores, (RUBIN,1975;1981; STERN,1975 apud CHAMOT,2004), voltam sua atenção para a descrição das ações e do comportamento dos aprendizes que os levavam a ter maior progresso na aprendizagem de línguas estrangeiras, ou seja, começaram a identificar as características dos “bons” alunos de língua e as estratégias por eles usadas.

Para Rubin (1975)¹³, dentre muitas características, o bom aprendiz de línguas é aquele que 1) tenta deduzir o significado das palavras; 2) procura oportunidades para se comunicar e aprender com elas; 3) é desinibido e não teme cometer erros; 4) concentra-se na forma e no significado; 5) monitora sua própria performance e observa a de outros falantes; 6) procura definir seus objetivos; 7) desenvolve um plano de estudos; 8) e acima de tudo, assume o controle de seu próprio aprendizado.

Em sequência, foram desenvolvidos estudos sobre o lado positivo de se difundir tais estratégias para outros alunos que também pudessem desfrutar das mesmas e otimizar sua aprendizagem, simultaneamente ao ensino da língua em si (VILAÇA,2012; 2013; OXFORD,1990). ZIMMERMAN (1986), entre outros, ressalta que o desenvolvimento dos alunos autorregulados vem se constituindo numa importante meta educacional. De acordo com ela, um estudante é autorregulado quando é capaz de ser ativo e responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. A literatura da área vem considerando as estratégias de aprendizagem como importantes instrumentos de autorregulação do aluno, na medida em que contribuem para ajudá-lo a

¹³ Posteriormente revisado por Rubin(2005) no artigo intitulado “The expert Language Learner: A review of Good Language Learner.”

aprender a aprender e exercer mais controle sobre seu próprio processo de aprendizagem. (POZO,1996; DA SILVA,1997).

A discussão sobre o ensino das Estratégias de Aprendizagem foi motivada pelo reconhecimento do importante papel que elas representam em uma aprendizagem bem sucedida. Diante desta constatação, a próxima seção versará sobre o mesmo.

2.5 - O ensino das Estratégias de Aprendizagem: Aprendendo a Aprender

Diferentes aspectos relacionados ao ensino de estratégias de aprendizagem serão discutidos aqui, como as justificativas e fundamentação que sustentam o mesmo e os parâmetros usados para as abordagens deste ensino.

Pesquisas apontam que o uso competente e variado das Estratégias de Aprendizagem representa um dos principais fatores que possibilitam uma aprendizagem bem sucedida (OXFORD, 1990, 2002; POZO,2002; ANGELO, 2014).

Esta constatação tem motivado a ampla discussão e conseqüente defesa do ensino de Estratégias de Aprendizagem (COHEN, 1998 e 2003; OXFORD, 2002; CHAMOT, 2004 e 2005).

A defesa do ensino de Estratégias de Aprendizagem não se restringe à aprendizagem de línguas. Na área da Educação, pesquisadores defendem a promoção de práticas pedagógicas que desenvolvam a capacidade de aprender a aprender de seus alunos.

Durante os estudos para esta pesquisa, deparamo-nos com muitos estudos sobre a eficácia do ensino das estratégias de aprendizagem. Moreira (2014) elencou vários desses estudos desenvolvidos no Brasil para o ensino fundamental, combinando procedimentos de avaliação tanto quantitativos quanto qualitativos. Dentre elas, há pesquisas que aprofundaram

conhecimentos específicos em relação às estratégias de aprendizagem como a leitura (LOPES,1997; GOMES e BORUCHOVITCH, 2005; JOLY, 2006; CAPOVILLA e DIAS, 2007; PIOVEZAN e CASTRO, 2008; LEME, 2010), assim como em relação a diferentes e variadas outras áreas e focos, como resolução de problemas na educação matemática de crianças das séries iniciais do ensino fundamental (SILVA e FALCÃO, 2002), entre outros.

Muitos são os argumentos que justificam ou defendem o ensino das Estratégias de Aprendizagem. Citaremos alguns:

- a) Richards e Lockhart (1996) destacam a importância de um aspecto do ensino que é promover a conscientização dos alunos e o controle de estratégias de aprendizagem eficazes, desencorajando o emprego das chamadas ineficazes. Em relação à eficácia da estratégia, Vilaça (2009) ressalta que a avaliação de uma estratégia de aprendizagem deve dar-se de acordo com a adequação, ou não, da mesma ao contexto e objetivo específico do seu uso.
- b) Em seus estudos Vilaça (2009) menciona que Brown (2001) argumenta que um dos motivos favoráveis ao ensino das Estratégias de Aprendizagem é a possibilidade de desenvolver a autonomia do aluno, possibilitando a aprendizagem além dos limites da sala de aula. Ele também pondera que o ensino das estratégias de aprendizagem pode contribuir para que o aluno potencialize seus próprios talentos e experiência, quando ele passa a olhar para si mesmo e entender seu próprio processo de aprendizagem.
- c) Vilaça (2009) considera que o ensino das estratégias de Aprendizagem objetiva, fundamentalmente, desenvolver ou aperfeiçoar o emprego das mesmas e, como consequência, promover a aquisição de benefícios por usá-las.
- d) Embora algumas estratégias possam ser desenvolvidas de forma natural e espontânea como, por exemplo, a tradução, outras exigem conscientização e treinamento e quando elas são treinadas, seu emprego tende a aumentar.
- e) Cohen e Weaver (1998, p.66-67) apud Vilaça(2009) listaram alguns objetivos que justificam o ensino das estratégias e que Vilaça apresentou da seguinte forma:

1-Autodiagnóstico de pontos fortes e fracos na aprendizagem da língua

- 2-Tornar os alunos mais conscientes do que os auxilia a aprender a língua que estão estudando de forma mais eficiente;
- 3-Desenvolver uma ampla variedade de habilidades de resolução de problemas;
- 4-Experiência com estratégias familiares e não familiares;
- 5-Tomar decisão sobre como lidar com tarefas linguísticas;
- 6-Monitorar e autoavaliar suas performances;
- 7-Transferir estratégias bem sucedidas para novos contextos de aprendizagem. (VILAÇA,2009.p.80)

Na Literatura sobre o assunto, muitos objetivos para o ensino das estratégias são apresentados. Os mais comuns são os que estão relacionados ao desenvolvimento da autonomia do aluno, à promoção da conscientização e reflexão sobre os processos envolvidos na aprendizagem, ao estímulo do desenvolvimento de comportamentos relacionados aos bons alunos de línguas, ao desenvolvimento da orquestração estratégica dos alunos, à possibilidade que os alunos aprendam a aprender línguas, ao desenvolvimento da capacidade do aluno monitorar e avaliar a própria aprendizagem (VILAÇA, 2009)

Os objetivos do ensino das estratégias de aprendizagem não são incompatíveis e nem se excluem, portanto, muitas vezes, se inter-relacionam e,, dependendo do contexto, seus limites não são claramente estabelecidos.

As necessidades e características de uma situação de uso ou aprendizagem de uma língua podem requerer o uso competente de diferentes estratégias de aprendizagem. A esse uso denomina-se “orquestração estratégica”. (OXFORD, 1990, 2002 E 2003b)

O aprendiz deve ser capaz de selecionar a estratégia de aprendizagem mais apropriada ao contexto e à situação de uso ou aprendizagem após analisar a tarefa de aprendizagem ou a situação comunicativa (COHEN,2003). É só após essa avaliação que uma estratégia pode ser considerada eficaz ou não, como já mencionado anteriormente. O ensino das estratégias de

aprendizagem deve proporcionar meios para os aprendizes avaliarem o uso das mesmas (COHEN,1998, 2003; OXFORD, 2003a) e desta forma auxiliar o desenvolvimento da orquestração estratégica.

Oxford (2001) destaca que alguns estudos demonstram que o emprego de estratégias contribui para o aumento da motivação do aluno.

Segundo Vilaça (2009), é possível estabelecer uma classificação básica das abordagens de ensino de estratégias empregando dois parâmetros que são discutidos na literatura: o tipo de instrução e o tipo de integração ao currículo.

Quanto à instrução, o ensino pode ser feito de forma explícita ou implícita. Na forma explícita há a explicação sobre as estratégias, seus nomes, objetivos e aplicações. Na forma implícita, os alunos são levados a empregá-los de forma inconsciente, por meio de tarefas, exercícios e práticas variadas. O ensino de estratégias de aprendizagem explícito é o mais amplamente defendido (OXFORD, 2001, 2004; CHAMOT, 2005, entre outros). Porém, Cohen (1998) e Oxford (2001), entre outros, pontuam que a validade do ensino implícito é, em parte, questionada.

Autores discutem se os alunos estarão aptos a aplicar as estratégias ensinadas de forma implícita em outras situações de aprendizagem ou uso linguístico, visto que a conscientização do que as estratégias são e como elas podem ajudar a aprendizagem não ocorreu.

O segundo parâmetro refere-se à integração ou não das estratégias ao currículo, aos programas de ensino e aos materiais didáticos.

Chamot (1990) discorre sobre as abordagens de ensino de Estratégias de Aprendizagem, empregando os dois parâmetros acima citados e que são discutidos na literatura da área.

Ao discorrer sobre as considerações da autora sobre o assunto, acreditamos estar apresentando as principais reflexões e indagações sobre o mesmo, presentes nos estudos da área.

Cabem aqui algumas considerações e posicionamentos importantes de Chamot, para que se tenha um melhor entendimento do assunto. Para Chamot (2004, p.18), pode-se esperar que os objetivos, o contexto da situação da aprendizagem e os valores culturais da sociedade do aprendiz tenham uma forte influência na escolha e aceitação das estratégias de aprendizagem. Assim, num contexto cultural onde o sistema educacional foi organizado envolvendo tarefas competitivas, os aprendizes de línguas bem sucedidos devem preferir estratégias que lhes permitam trabalhar individualmente em detrimento das estratégias sociais que exijam o trabalho colaborativo com outros aprendizes.

Em um outro recorte de seus estudos Chamot (2004), atenta para o fato de que em relação à instrução em leitura e escrita, em contextos de primeira língua, há uma grande polêmica em favor da instrução das estratégias serem explícitas a fim de que estas possam desenvolver no aluno a consciência das estratégias que eles usam, o pensamento estratégico, a prática de novas estratégias por ele usadas e a prática da transferência das estratégias para novas tarefas. (CHAMOT ET ALL, 1999; GRENFELL & HARRIS, 1999; HARRIS, 2003; OXFORD, 1990). Segundo Chamot (2004), a maioria dos pesquisadores de contextos de segunda língua concorda com a importância das instruções das estratégias serem explícitas (CHAMOT ET ALL, 1999; COHEN, 1998; NUNAN, 1997; O'MALLEY & CHAMOT, 1990; OXFORD & LEAVER, 1996; SHEN, 2003).

Contudo, essa concordância não se apresenta tão incisiva quando a questão é se essa instrução das estratégias deva ser integrada ao currículo da língua ou ensinada separadamente. Em seus estudos, Chamot observou que enquanto uns argumentam que a instrução integrada proporciona aos alunos a oportunidade de praticar estratégias de aprendizagem com tarefas de aprendizagem em língua autêntica (CHAMOT & O'MALLEY, 1994; CHAMOT ET ALL, 1999;), outros declaram preocupação com o fato; por exemplo, estratégias aprendidas dentro de uma aula de línguas são menos prováveis de serem transferidas para outras tarefas (GU, 1996); sob um ponto de vista prático, é mais fácil planejar para um curso de estratégias separado do que preparar todos os professores para ensinar estratégias, ressalta a autora.

Diante desta dicotomia, Chamot (2004) opta pela instrução explícita e integrada ao trabalho no curso regular em detrimento de um curso de estratégias da aprendizagem separado. Ela ainda reitera que uma situação ideal seria aquela na qual todos os professores, de todas as áreas disciplinares ensinassem estratégias de aprendizagem, visto que os alunos estariam mais propensos a transferir as estratégias aprendidas em uma aula para outra aula.

Ainda em relação à instrução, Chamot (2004), discorre em relação à língua que se dá a instrução. Segundo ela, quando o contexto é de primeira língua, não cabe tal discussão, mas em se tratando de segunda língua ou língua estrangeira, requer considerações, visto que os alunos iniciantes ainda não têm a proficiência para entender a explicação do porquê e de como usar as estratégias de aprendizagem na língua alvo. Segundo a autora, a instrução das Estratégias de Aprendizagem também não deve ser adiada até que o aprendiz atinja o nível intermediário ou avançado do curso porque os iniciantes também precisam de estratégias que possam tornar seu aprendizado de língua mais bem sucedido e aumentar sua motivação para estudos posteriores.

Chamot (2004) citou alguns estudos com alunos iniciantes de segunda língua, onde as instruções foram dadas na língua nativa (FLOREZ, 2000; RYBICKI, 2002) e outros que usaram uma combinação das línguas nativa e alvo (GRENFELL & HARRIS, 1999; OZEKI, 2000; CHAMOT & KEATLEY, 2003), entre outros. Por estes estudos, a autora pode inferir que a língua a ser usada para a instrução das Estratégias de Aprendizagem ainda se configura um impasse. Ela argumenta que o uso da língua nativa para tal intento diminui o tempo de exposição prática à língua-alvo. Como alternativa ela sugere que se dê um nome à estratégia na língua-alvo e que se explique como usar, numa linguagem simples, e que se use modelos desta estratégia repetidamente (CHAMOT ET AL, 1999). Harris e Grenfell (1999) recomendam que se fique dentro da língua-alvo, o máximo possível, mas que se saiba que para a maioria das aulas de iniciantes, fazer com que os alunos reflitam sobre seu próprio aprendizado, provavelmente, terá que ser feito através da língua materna.

Quanto à transferência de estratégia para novas tarefas, a autora diz que as primeiras pesquisas sobre Estratégias de Aprendizagem em contexto de

primeira língua descobriram que os alunos tornaram-se mais capazes da referida transferência quando os professores os ajudaram a entender seus próprios processos de aprendizagem e metacognição. Ainda segundo Chamot (2004), em outros estudos, citando Harris (2004), constatou-se que os alunos bem-sucedidos usavam mais estratégias metacognitivas e faziam mais transferências de estratégias de suas aulas de primeira língua para a de língua estrangeira.

Após a apresentação das reflexões relacionadas às definições, classificações e ensino das Estratégias de Aprendizagem e considerando que as mesmas têm importância fundamental para a análise dos textos dos livros didáticos de língua inglesa selecionados nesta pesquisa, cremos ser apropriado e oportuno elencarmos as estratégias de aprendizagem nomeadas por alguns pesquisadores, visto que, por vezes, eles se referem às mesmas estratégias ou à similares, porém com outra nomenclatura.

O quadro que se segue pretende apresentar estratégias de aprendizagem referidas por Oxford (1990), O'Malley e Chamot (1990), Hervot e Norte(1997) e Dias(2005), com base num levantamento feito para a realização desta pesquisa. Chamamos a atenção para o fato de que tal quadro tem como objetivo exemplificar algumas das estratégias de aprendizagem mais mencionadas por estudiosos da área. Ressalta-se que a nomenclatura é por vezes adaptada das listas apresentadas em inglês e que, a correspondência de "técnicas" também foi adaptada, visto que alguns autores agrupam uma ou mais ações em uma única denominação. As definições seguem as mesmas observações.

Quadro 1 - Quadro de estratégias de aprendizagem referidas por Oxford(1990), O'Malley e Chamot (1990), Hervot e Norte (1997) e Dias (2005):

ESTRATÉGIA	AUTOR	DEFINIÇÃO
Skimmimng	Oxford O'Malley e Chamot Dias- Hervot e Norte	Leitura rápida buscando compreensão global do assunto e o enfoque dado.
Scanning	Oxford O'Malley e Chamot Dias- Hervot e Norte	Leitura rápida buscando informações específicas.
Inferência	Oxford O'Malley e Chamot Dias- Hervot e Norte	Uso de informação disponível para "advinhar" significados de novos itens, prever o que está por vir ou completar informação ausente.
Anotação	Oxford O'Malley e Chamot	Escrever palavras chaves e conceitos na forma verbal gráfica ou numérica.
Transferência	Oxford O'Malley e Chamot	Uso de conhecimento linguístico ou habilidade prévios para facilitar a compreensão ou produção novas.
Resumo	Oxford O'Malley e Chamot Dias	Fazer um resumo mental, oral ou escrito da informação nova adquirida através da leitura ou escrita.
Recombinação	Oxford O'Malley e Chamot	Construir uma oração significativa ou uma sequência linguística maior combinando elementos conhecidos de uma maneira nova.
Antecipação	Oxford O'Malley e Chamot Dias- Hervot e Norte	Ativar e usar o conhecimento de mundo do leitor para encontrar pistas sobre o texto.
Repetição	Oxford O'Malley e Chamot	Repetir a leitura repetidas vezes.
Atenção Seletiva	Oxford O'Malley e Chamot Hervot e Norte	Selecionar informações pertinentes ao seu objetivo.
Exploração do layout	Dias Hervot e Norte	Observar os indicadores semiológicos externos do texto: título, data, autor etc.
Valor comunicativo e reconhecimento do gênero textual	Dias Hervot e Norte	Identificar o tipo e o gênero do texto.
Vocabulário e Inferência Textual	Oxford O'Malley e Chamot Dias- Hervot e Norte	Atentar para pistas textuais: cognatos, palavras-chaves, etc.
Sequência Cronológica	Dias Hervot e Norte	Observação e reconhecimento da cronologia dos fatos.
Uso do dicionário	Oxford O'Malley e Chamot Hervot e Norte	Busca de significado, classe gramatical, usos etc.

Podemos observar que algumas estratégias foram referidas por todos os estudiosos e outras só por alguns. É importante ressaltar que ao se visitar as várias classificações percebemos que algumas são adicionadas, outras suprimidas, outras aglutinadas com as pré-existentes e que isso possivelmente deva-se aos enfoques e tendências dos estudos da área ao longo do tempo.

Este quadro aqui apresentado constitui-se em uma amostra das várias estratégias elencadas pelos estudiosos na Literatura sobre o assunto e não esgota as possibilidades de estratégias outras que, por ventura, não tenham sido contempladas nele.

Considerando que este trabalho tem seu ponto central nas estratégias de aprendizagem de leitura em textos em língua inglesa, avaliamos ser apropriado utilizar como base para a análise das atividades com os textos dos livros didáticos que serão analisados nesta pesquisa, as estratégias mais comumente utilizadas para o trabalho com a habilidade da leitura. Durante nossa pesquisa, nos deparamos com algumas estratégias que, ao longo do tempo, passaram a não configurar nas listas, como a Recombinação e outras que, cremos, tenham sido inseridas em nomenclaturas mais gerais ou até mesmo substituídas.

Optamos por usar para a análise dos textos, as estratégias de Skimming, Scanning, Antecipação, Exploração de Layout, Vocabulário e Inferência Contextual, Valor Comunicativo e Reconhecimento de Gênero Textual, Sequência Cronológica e Uso de Dicionário, por considerarmos serem estas as mais recorrentes em estudos mais recentes da área e estarem mais diretamente relacionadas e propensas a desencadear um melhor entendimento do significado de um texto.

Tendo percorrido os pressupostos das estratégias de aprendizagem, apresentado algumas estratégias mais comumente ligadas à leitura em língua estrangeira, ferramentas por nós consideradas de grande valia para a leitura de textos nas aulas de língua Inglesa, tema central desta pesquisa, e sabendo que os mesmos, em sua maioria, têm como suporte o livro didático, teceremos algumas considerações sobre o ensino de estratégias de aprendizagem nos livros didáticos.

2.6 - O ensino de Estratégias de Aprendizagem no Livro Didático

O livro didático de língua inglesa é um importante instrumento pedagógico de referência para professores e alunos da Educação Básica no contexto escolar brasileiro, segmento foco desta pesquisa. É comum a menção de que a prática docente se organiza a partir do conteúdo apresentado por ele, em muitos casos.

Dito isto, podemos inferir que esse material didático assume um papel de sujeito “ativo”, na medida em que conduz o professor a selecionar o conteúdo nele apresentado de forma linear e sequencial, também definindo a maneira de o professor desenvolver as atividades didáticas e a metodologia de ensino (ARAÚJO, 2014).

O livro didático, portanto, funciona como referência organizadora do currículo escolar, além de ser, por vezes, a única fonte de consulta de leitura tanto de alunos quanto de professores (PINTO e PESSOA, 2009).

A grande frequência de uso dos livros didáticos e o seu relevante papel no processo ensino / aprendizagem de línguas justifica estudos que objetivam melhor compreender seu funcionamento e analisar suas condições pedagógicas necessárias enquanto recurso pedagógico neste processo

Assim sendo, apresentaremos uma breve reflexão sobre o papel das estratégias de aprendizagem como ferramenta de ensino e aprendizagem relevantes para a compreensão escrita no livro didático de língua inglesa.

Refletiremos sobre como esses manuais apresentam as estratégias de leitura para a construção de sentidos, possibilitando a formar um leitor mais estratégico e crítico, além de aprimorar seu nível de letramento na aprendizagem de línguas.

O marco inicial do ensino e aprendizagem de estratégias de leitura no contexto brasileiro deu-se em 1978 com o início do Projeto Nacional de Ensino

de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras (CELANI ET AL, 2005), atualmente, conhecido como Programa de Línguas para Fins Específicos- LINFE- (ARAÚJO, 2014). Este projeto veio em resposta à análise das necessidades de alunos universitários. A análise identificou a importância e o interesse pela leitura de textos como uma prioridade a ser atendida. Portanto o projeto era focado nesta habilidade comunicativa.

Consideramos que a abordagem Instrumental no Brasil trouxe contribuições significativas ao ensino-aprendizagem de leitura em línguas estrangeiras, visto ter introduzido a importância do uso de estratégias durante o processo de leitura de textos além de tornar o ensino mais funcional e motivador para professores e alunos.

Freire (2010) também considera tal contribuição importante e pondera que a compreensão escrita não depende só do conhecimento sistêmico do leitor sobre a língua estrangeira. Ele também enfatiza a contribuição do projeto para a conscientização do processo de leitura e da percepção da instrumentalidade das estratégias de leitura.

Muitos pesquisadores propõem a inclusão das estratégias de leitura no ensino e aprendizagem dessa habilidade. A inclusão das estratégias em livros didáticos constitui-se em uma das formas de ensino das Estratégias de Aprendizagem (COHEN,1998; BROWN, 2001, entre outros).

Segundo Araújo (2014), no processo sociocognitivo de leitura, crê-se que as estratégias de leitura devem ser ensinadas e tornadas conscientes pelos professores em sala de aula e exploradas pelos materiais didáticos comprometidos com um ensino comunicativo de línguas estrangeiras.

Cohen (1998) aponta que há livros dedicados ao ensino das estratégias de aprendizagem, inserindo-as em suas atividades e apresentando explicações explícitas sobre seus usos e benefícios advindos deles. As vantagens obtidas através do ensino explícito das estratégias em livros didáticos são variadas, a saber: a não necessidade de treinamento extracurricular (economia de dinheiro e de tempo), a possibilidade de uma abordagem integrada e que se espera

auxiliar na aplicação das estratégias em outras situações, de forma autônoma. (VILAÇA, 2009)

Concordamos com Cohen (1998) quando este alerta para a necessidade de formação de professores aptos a utilizar estes materiais de forma apropriada a fim de possibilitar bons resultados.

Vilaça (2009), ainda discorrendo sobre o ensino das estratégias em livros didáticos, relata que há livros que focam somente no ensino das mesmas, com o objetivo de promover maior conscientização das estratégias, além de ensiná-las e orientar os alunos e os que usam a língua a como selecioná-las e empregá-las em diferentes contextos.

É importante ressaltar, contudo, que nesta forma de ensino de estratégias, dificilmente teremos a integração entre as estratégias em foco e as atividades e conteúdos. Os conteúdos e atividades, aqui, não necessariamente apresentam unidade e coerência, e, portanto, não podem configurar num programa de ensino, onde tais características são necessárias. Essa unidade e coerência ocorrem com o ensino das mesmas num livro didático.

Pelo que já foi exposto até aqui, podemos concluir que as estratégias de aprendizagem se constituem em importantes aliadas no processo de ensino/aprendizagem de leitura e que sua presença nos livros didáticos é de suma importância neste processo. Cunningsworth (1995), ao considerar as estratégias como um fator a ser considerado quando da análise e seleção de um livro didático, reforça a importância da presença das mesmas no material referido.

Segundo Oxford (1990) e Cohen (1998 e 2003), entre outros, o ensino das estratégias de aprendizagem nos livros didáticos caracteriza-se por proporcionar uma maior integração das mesmas aos conteúdos de ensino, possibilitando melhor compreensão da estratégia na prática. Isto se dá através de atividades, estudo de tópicos gramaticais, lexicais e comunicativos, mas não de forma isolada, descontextualizada e não significativa.

Atualmente, o livro didático tem papel importante na sociedade para produzir, compartilhar e adquirir conhecimentos. Há uma infinidade de

materiais didáticos para serem usados. Estes materiais estão ligados à dicotomia entre a abordagem estrutural e a comunicativa, demonstrando a disputa entre o conceito de língua como um conjunto de estruturas e o conceito de língua como ato comunicativo.

Consideramos ser de pouca valia para o processo de ensino/aprendizagem a grande profusão de materiais didáticos se não se pautarem a servir ao propósito de facilitar a aprendizagem e colaborar de forma efetiva para o engrandecimento do conhecimento dos aprendizes, sob uma perspectiva sócio-interacional. Também não nos parece eficaz que os usuários (professores e alunos) dos materiais não tenham consciência dos propósitos de textos e atividades contidas em um livro didático, sob a pena de fazer mau uso dos mesmos.

Sendo assim, corroboramos com o interesse pela qualidade do ensino que tem como suporte o livro didático. Com o mesmo intuito, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos de educação básica, realiza a avaliação dos mesmos segundo critérios pautados na visão de leitura pelo viés do letramento crítico. Essa visão é compatível com uma teoria sociointeracional de linguagem e de aprendizagem, na medida em que trata a leitura como uma prática sociocultural.

Para operacionalizar tais pressupostos teóricos, o PNLD (2010), utiliza critérios para avaliação de textos e atividades de leitura em livros didáticos de língua estrangeira. (BRASIL, 2010)

Consideramos importante destacar aqui alguns critérios em relação à compreensão escrita que estão mais diretamente relacionados às estratégias de aprendizagem de leitura, foco deste trabalho. Há o critério que questiona se o trabalho envolve atividades de pré-leitura e pós-leitura, o desenvolvimento de estratégias, tais como a localização de informação, produção de inferência, compreensão geral (Skimming), e detalhada (Scanning) do texto, a previsão de pluralidade de interpretações e a contribuição destas atividades para a

formação de leitores reflexivos e críticos como resultado de desdobramentos de um aprendizado sob tal direcionamento teórico.

É com base, portanto, em uma concepção de leitura como prática sociocultural, com vistas ao letramento crítico e de acordo com os atuais documentos oficiais (PCNs, Orientações Curriculares Nacionais – OCN - e PNLD) e suas abordagens em relação ao uso das estratégias de aprendizagem de leitura em textos dos livros didáticos de língua estrangeira (inglês, neste trabalho), que será conduzida a análise das atividades de leitura desenvolvidas com os textos contidos nas coleções selecionadas para esta pesquisa e que será apresentada no próximo capítulo.

Capítulo 3 - Análise e reflexão sobre o uso de estratégias de aprendizagem nas atividades de leitura nos Textos dos Livros Didáticos.

Neste capítulo, apresentaremos¹⁴ o resultado da análise feita sobre as atividades que se seguem à leitura dos textos presentes em quatro coleções de livros didáticos de língua inglesa, utilizados nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, selecionadas com o intuito de se refletir quanto ao uso ou não de estratégias de aprendizagem de leitura nos mesmos, tendo como base os fundamentos teóricos apresentados anteriormente. Tal reflexão objetiva verificar a relevância de seu uso como elemento facilitador do entendimento do texto.

É mister que se esclareça que o intuito desta análise não é avaliar a qualidade do trabalho de autores e/ou editores ou qualquer outro sujeito ou elemento constitutivo dos livros didáticos ou a eles relacionados. Um outro fator a ser considerado é a complexidade que envolve a análise de livros didáticos e do ensino de leitura, o que justifica terem sido realizadas três rodadas de verificação / análise das atividades para a identificação das estratégias de aprendizagem com o objetivo de minimizar o risco de que alguma estratégia não fosse identificada ou entendida como tal. Tal complexidade intensificou-se devido ao fato de que se buscou identificar as estratégias, mesmo quando elas não eram explicitadas ou destacadas pelos autores nas obras.

Igualmente importante é se destacar o fato de que a identificação das estratégias de aprendizagem depende do referencial teórico do pesquisador; inclusive, a própria classificação e categorização das mesmas pode diferenciar de pesquisador para pesquisador a depender também de sua fundamentação teórica e experiência. Portanto, se esta pesquisa fosse realizada por um outro pesquisador, talvez não fossem identificadas as mesmas estratégias.

¹⁴ Embora na redação seja referido “nós”, por exemplo “apresentaremos...”, a análise e a discussão dos dados é de total responsabilidade da pesquisadora autora desta dissertação.

A seguir explicitaremos os caminhos percorridos para a análise das atividades desenvolvidas em relação à compreensão leitora dos textos presentes nos livros didáticos selecionados.

3.1 – Metodologia da Pesquisa

Levando-se em consideração a natureza do fenômeno investigado, a linha metodológica seguida está inserida nos moldes da pesquisa qualitativa. Objetiva-se apresentar uma análise das atividades relacionadas à compreensão de textos presentes nos livros didáticos de língua inglesa utilizados nos 8º e 9º anos do ensino fundamental II usados em escolas públicas e privadas brasileiras, no sentido de verificar se estas atividades contemplam o uso de estratégias de aprendizagem de leitura, além de refletir sobre sua presença e relevância para a compreensão dos textos.

Por se tratar de uma análise que tem por objetivo verificar o uso ou não das estratégias citadas acima nas atividades de compreensão de textos, as decisões metodológicas aqui apresentadas estão alicerçadas nos moldes da pesquisa qualitativa, mas que, entretanto, pode combinar várias técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa para que se tenha uma visão mais clara da incidência do uso ou não das referidas estratégias e desta forma apresentar o resultado da análise de forma mais sistematizada e nítida. As atividades, estratégias e incidência ou não de seu uso foram quantificadas e os resultados foram exibidos em tabelas e gráficos para promover melhor visualização dos resultados. A seguir discorreremos sobre o procedimento para a coleta de dados.

3.2- Coleta de dados

Este estudo utiliza a técnica de descrição focalizada nos moldes de Larsen- Freeman e Long (1991) que nos permite limitar a abrangência do material a ser investigado. Usaremos essa técnica para investigar categorias

pré-determinadas relacionadas ao assunto selecionado, já que objetivamos verificar se as atividades dos livros didáticos em análise contemplam as estratégias de aprendizagem de leitura, seguindo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Guia do Livro Didático que as apresentam e recomendam como instrumentos facilitadores da aprendizagem .

O procedimento básico para a coleta e posterior análise dos dados foi a categorização das atividades de leitura dos livros didáticos de acordo com o referencial de análise desta pesquisa, como consta no quadro de estratégias de aprendizagem representado na figura 4 que se encontra nas páginas 85 e 86 desta pesquisa.

Esta análise está fundamentada nos pressupostos já apresentados anteriormente nesta pesquisa em relação à concepção de linguagem como atividade sócio interacional e de leitura como um processo de interação entre leitor, texto e contexto.

Na próxima seção apresentaremos a descrição do “corpus” selecionado para análise nesta pesquisa.

3.3 - Descrição do “corpus” da pesquisa

O “corpus” da presente pesquisa consta dos livros didáticos de língua inglesa para os 8º e 9º anos do ensino fundamental que compõem as coleções a seguir: “*Links*”, de autoria de Denise Santos e Amadeu Marques, pela editora Ática, publicado em 2009; a coleção *Vontade de Saber Inglês*, de autoria de Mariana Killner e Rosana Amancio, pela editora FTD, publicado em 2012; a coleção “*It Fits*”, que é uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM, cujo editor responsável é Wilson Chequi, publicada em 2012 e “*Our Way*”, de autoria de Eduardo Amos, Elisabeth Prescher e Ernesto Pasqualin, pela Editora Moderna, publicado em 2008 .

As três primeiras coleções foram avaliadas e aprovadas no PNLD, sendo a coleção *It Links* para uso no triênio 2011,2012 e 2013 e as coleções *Vontade*

de *Saber Inglês e It Fits* para uso no triênio 2014, 2015 e 2016. A coleção *Our way* é de 2008 e não tem esse selo de avaliação.

O fato de ter ou não o selo de aprovação, neste caso, não significa desaprovação, desqualificação ou valorização dos materiais em questão. O objetivo é apenas ter uma coleção anterior à instituição do PNLD para incrementar a discussão quanto ao uso ou não das estratégias de aprendizagem nas atividades analisadas.

É interessante que se mencione que a Língua inglesa foi incluída no PNLD a partir de 2009 e que a distribuição de livros de língua estrangeira, que seriam usados a partir de 2011, já com o selo de avaliação do PNLD impresso na capa, foi instituída a partir de 2010.

Achamos interessante incluir uma coleção sem o selo de avaliação do PNLD para que pudéssemos ter um elemento de comparação.

Ainda em relação à escolha do “corpus”, ressaltamos o fato de que a opção por três das coleções aqui selecionadas (*Links*, *Vontade de Saber Inglês e It Fits*) baseou-se no objetivo de que fossem usadas obras representativas de um número significativo de usuários, o que pode ser justificado pelo fato de que tais coleções são certificadas pelo PNLD que é destinado a prover as escolas de educação pública das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas, literárias e dicionários; portanto, usados por um grande número de alunos (Decreto nº 9.099 de 2017).

As três coleções mencionadas foram selecionadas por figurarem entre as coleções mais utilizadas por professores de nosso círculo profissional, informação obtida através de conversas informais nos vários grupos de professores dos quais fazemos parte. A quarta coleção selecionada (*Our Way*), também bastante utilizada por nossos pares, não possui a chancela do PNLD, visto ser a publicação desta coleção do ano de 2008 e foi só a partir de 2009 que a língua inglesa foi incluída no referido plano. A escolha de tal coleção teve como intuito servir de elemento de comparação para a análise do uso ou não das estratégias de aprendizagem de leitura nas atividades de

compreensão antes e depois de tal inclusão, levando-se em conta que o uso das estratégias constitui-se em um dos itens avaliativos do plano acima citado e que se alinha com a concepção de leitura em que se baseia esta pesquisa.

As coleções “*Links*”, “*It Fits*” e *Vontade de Saber Inglês* são compostas de quatro volumes, um para cada série do ensino fundamental. Cada aluno tem disponível o “*Student’s Book*” e um CD de áudio que acompanha cada volume das séries escolares. Para o professor, o material se compõe de um “*Teacher’s Book*” (que difere do livro do aluno apenas pelo fato de trazer as respostas das atividades propostas e algumas dicas de utilização do material escritas em azul no rodapé das páginas, além da sugestão de consulta ao “*Teacher’s Guide*”), o manual do professor (“*Teacher’s Guide*”) e o mesmo CD de áudio do material do aluno, para cada volume da coleção.

A coleção “*Our Way*”, por sua vez, também é composta de quatro volumes, um para cada série. O material do aluno constitui-se em um livro do aluno (*Student’s Book*) e um CD de áudio que acompanha cada volume. O material do professor consta de um livro igual ao do aluno, mas com as respostas das atividades em letras vermelhas e que apresenta o Manual do Professor ao final do mesmo e o mesmo CD de áudio do aluno.

Aqui só analisaremos os volumes destinados aos 8º e 9º anos do ensino fundamental. A seguir apresentaremos características organizacionais de cada coleção:

3.3.1- Apresentação organizacional das coleções “*Links*”, “*It Fits*”, “*Vontade de Saber Inglês*” e “*Our Way*”

Nesta parte da pesquisa apresentaremos a organização das coleções selecionadas, com ênfase em suas seções e número de unidades por volume.

3.3.1.1- A coleção “Links”

Na coleção “Links” cada volume é introduzido por um quadro de conteúdos que destaca o assunto central da Gramática, do Vocabulário e o objetivo comunicativo de cada uma das dez unidades didáticas a serem trabalhadas. Cada volume é composto de dez unidades. Após as unidades 1, 2 e 3; 4 e 5; 6, 7 e 8 e 9 e 10, há uma seção intitulada “Checkpoint 1, 2, 3 e 4, respectivamente, com o propósito de consolidação dos conteúdos desenvolvidos até então. Ao final do livro, há exercícios de revisão para cada unidade estudada que contemplam um texto para leitura (com o mesmo tema da unidade correspondente), exercícios de interpretação e gramaticais (também sobre o mesmo tópico gramatical estudado na unidade correspondente). Além disso, há um glossário e um quadro com sugestões de leitura intitulado “ Extra Reading ” que apresenta sugestões de referências de material para leitura sobre os mesmos temas já estudados nas unidades e nos exercícios de revisão. Há também uma Bibliografia onde é possível observar-se que os referenciais utilizados pelos autores estão em acordo com os estudados para esta pesquisa (BAKHTIN, 1986; Cohen, 2007; FREIRE, 1983; VYGOTSKY, 1994).

Cada uma das unidades presentes nos livros destinados aos 8º e 9º anos está organizada nas seguintes seções: “Let`s Read”, “Let`s Listen”, “Let`s Speak”, “Grammar in Action”, “Grammar”, “Notes”, “Words in Action”, “ Let`s Write”, “ Let`s Play” e “Let`s Stop and Think”. O guia do professor descreve e esclarece o propósito pedagógico de cada uma dessas seções do livro do aluno, descrevendo sua organização e destacando o objetivo do material, a quem se destina e o tempo provável estimado em horas/aula. Vejamos agora a organização da coleção “Vontade de Saber Inglês”.

3.3.1.2- A coleção “Vontade de Saber Inglês”

Na coleção *Vontade de Saber Inglês* cada volume é introduzido por um sumário que apresenta o conteúdo de cada uma das oito unidades didáticas: o seu conteúdo linguístico, a gramática e o vocabulário a ser trabalhado. Ao final de cada unidade há uma seção onde propõe-se uma reflexão sobre a unidade denominada “Reflecting on the unit”. Ao final do livro há um Dicionário Ilustrado relacionado a cada unidade além de um “appendix” gramatical com explicações sobre os itens gramaticais de cada unidade e um quadro com os verbos irregulares usados naquele volume, onde se pode consultar o infinitivo, o passado simples e a tradução dos mesmos. Assim como na coleção anterior, também nesta coleção há uma lista com indicação de livros de leitura complementares e as referências bibliográficas com as mesmas características da coleção anterior.

Cada uma das unidades dos livros destinados ao 8º e 9º anos está organizada nas seguintes seções: “Let`s get started”, “ Reading Moment 1”, “ The World of Words”, “Listening Moment”, “Conversation Moment”, “Reading Moment 2”, “Writing Moment”, “Think about it” e “Reflecting on the Unit”.

Nesta coleção não foi possível consultar o Guia do professor visto que, por determinação do MEC, os livros fornecidos pelo PNLD, tanto do aluno quanto do professor, não podem ser estocados nas editoras. Como compensação, o MEC criou o Sistema de Controle do Material Didático-SIMAD, uma reserva técnica de livros adotados. Contudo, esta reserva só é garantida em períodos estipulados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). À época desta pesquisa, solicitamos tal reserva, porém nos foi informado, por e-mail, que este período já havia expirado. Portanto, a análise foi feita levando-se em consideração somente o livro do aluno.

Passemos à apresentação organizacional da coleção “It Fits”

3.3.1.3 - A coleção “It Fits”

Na coleção “It Fits”, cada volume é introduzido por uma tabela de conteúdos que destaca os assuntos tratados em cada uma das oito unidades, o seu conteúdo linguístico, a gramática e o vocabulário a ser trabalhado. Cada unidade dos volumes destinados ao 8º e 9º anos é organizada em seções denominadas “Reading”, “Listening”, “Grammar”, “Vocabulary”, “Writing” e “Speaking”.

Ao final de cada unidade, há a indicação de se reservar um tempo da aula para que cada aluno reflita sobre o que estudou, “como” estudou e que se reproduza as respostas em papel separado para que se pense junto em maneiras de se melhorar os resultados de todas as partes estudadas, inclusive ao que se refere à atuação do professor. Para cada seção estudada há uma tabela de avaliação e um questionário sobre a opinião do aluno em relação a que seção mais o/a agradou e a que menos o/a agradou, ao tema estudado e ao que ele acha que o professor e ele mesmo podem fazer nas próximas unidades para melhorar seu próprio aproveitamento (“Self Assessment”).

Há também um referencial gramatical para cada unidade e um glossário. O manual do professor se encontra ao final do livro. Aqui também há referências bibliográficas com as mesmas características da coleção anterior.

Em sequência versaremos sobre a apresentação organizacional da última coleção selecionada: “Our Way”.

3.3.1.4- A coleção “ Our Way”

A coleção “*Our Way*” é composta de quatro volumes, um para cada série do ensino fundamental. Cada aluno tem disponível o “Student`s Book”, com uma seção intitulada “Workbook” no mesmo volume e um CD de áudio. Para o professor, o material é composto de um “Teacher`s Book” com as respostas das atividades em letras na cor rosa e que tem acoplado o manual do professor e um CD idêntico ao do aluno.

Cada volume apresenta um quadro de conteúdos de cada uma das doze unidades didáticas que destaca os textos a serem trabalhados. Cada unidade está organizada nas seguintes seções: “Way In”, “Grammar”, “Listening”, “Speaking”, “Writing”, “Way to Go” e “Fun”. Estas seções estão presentes em todas as unidades dos livros do 8º e 9º anos analisados. Ao final de cada volume, há uma seção intitulada “Extra Reading”, com textos extras, uma outra seção denominada “Extra Fun”, com atividades lúdicas sobre uso de língua, gramática e vocabulário, além de uma lista de verbos irregulares e um glossário.

O guia do professor descreve e esclarece o propósito pedagógico de cada uma dessas seções do livro, destacando os objetivos do material, a quem ele se destina , apresentando sugestão de divisão de conteúdo para cada aula. Além disso, ainda traz duas seções intituladas “Flashback” e “Bonus Practice” onde há uma lista de exercícios referentes ao conteúdo já estudado em cada volume, servindo com uma revisão. Na última parte do manual, há modelos de avaliações para cada duas lições, com suas respectivas respostas.

Levando-se em consideração os propósitos deste trabalho, nosso olhar está atento às atividades de compreensão leitora presentes em todos os volumes destinados aos 8º e 9º anos das coleções selecionadas, e, portanto, nos restringiremos à verificação das atividades relacionadas à leitura, tais como as seções intituladas “Let`s Read” (“Links”); “Reading Moment 1” e “Reading Moment 2” (Vontade de Saber Inglês), “A First Approach” e “Reading Corner” (“It Fits”) e “Way In” e “ Extra Reading” (“Our Way”), ainda que saibamos da

ocorrência do desenvolvimento das habilidades de compreensão escrita, auditiva e oral em outras seções do material.

Esta decisão pela análise de todas as atividades relacionadas à compreensão leitora que constam dos volumes destinados aos 8º e 9º anos do ensino fundamental é justificada em face da possibilidade de ocorrência ou não de determinadas estratégias de aprendizagem de leitura nos diferentes volumes das quatro coleções selecionadas. Desta forma, desejamos abranger o material escolhido como um todo, porém com foco único na habilidade da leitura, evitando uma análise parcial e resultados não confiáveis.

A próxima seção se ocupará da descrição dos procedimentos para a análise dos dados.

3.4- Procedimentos para análise dos dados

A análise de dados é de natureza basicamente qualitativa e pretende estabelecer relações entre a ocorrência ou não do uso das estratégias de aprendizagem de leitura nas atividades presentes nos livros didáticos analisados e os pressupostos mais atuais que norteiam o ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira. Diante dessa análise é possível tecer considerações relevantes para o cenário da pesquisa em análise de livros didáticos com ênfase nas estratégias de aprendizagem de leitura. Pretendemos também propor reflexões relativas à contribuição do uso dessas ferramentas à aprendizagem de leitura em língua estrangeira, em um contexto mais amplo de aplicação, com base na análise feita neste trabalho.

3.4.1- Levantamento da ocorrência das estratégias de aprendizagem de leitura nas atividades presentes nas coleções selecionadas.

Nesta seção apresentaremos o levantamento da ocorrência ou não das estratégias de aprendizagem de leitura nas atividades relacionadas à compreensão leitora dos textos presentes nos livros analisados, assim como analisaremos a questão relacionada ao fato de as estratégias estarem ou não explícitas nas referidas atividades.

As estratégias utilizadas para tal levantamento são aquelas elencadas na seção 2.5 desta pesquisa e que constam do quadro que apresentamos a seguir. Tendo em vista que foram analisadas atividades de quatro coleções de livros de 8º e 9º anos do ensino fundamental, consideramos que a apresentação do resultado deste levantamento por série analisada contribui para conferir maior organização e clareza à mesma.

Lembramos que nos quadros apresentados para a análise de cada coleção aqui analisada, estão representadas as estratégias mais utilizadas nas atividades de compreensão leitora, de acordo com os estudos mais recentes da área e que foram mencionadas nos trabalhos consultados para a realização desta pesquisa. Contudo, só assinalamos as estratégias que foram efetivamente detectadas nas atividades analisadas nos respectivos volumes.

Apresentaremos a seguir os dois quadros que sintetizam o resultado do levantamento feito sobre a ocorrência ou não do uso de estratégias de aprendizagem de leitura nos livros de 8º e 9º anos do ensino fundamental das quatro coleções analisadas e posteriores reflexões sobre os mesmos:

3.4.1.2- A coleção “It Fits”

Nos dois quadros que se seguem são apresentadas as estratégias de aprendizagem de leitura que, dentre as selecionadas para esta análise, foram identificadas nas atividades desenvolvidas com os textos do livro didático “It Fits” para o 8º e 9º anos, respectivamente. Tal análise foi feita por unidade e só foram analisadas as seções destinadas à habilidade da leitura. Em seguida, apresentamos a análise dos mesmos.

QUADRO 2 - Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro “It Fits” para o 8º ano, por unidade.

Estratégia	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
Skimming				X	X			
Scanning	X	X	X	X	X			X
Antecipação	X	X	X	X	X	X	X	X
Exploração de Layout	X		X	X		X	X	X
Vocabulário e Inferência Textual			X		X			
Valor Comunicativo e Reconhecimento de Gênero Textual							X	
Sequência Cronológica		X						
Uso de Dicionário		X		X		X	X	X

QUADRO 3 - Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro “It Fits” para o 9º ano, por unidade.

Estratégia	U. 1	U. 2	U. 3	U. 4	U. 5	U. 6	U. 7	U. 8
Skimming			X			X		
Scanning	X	X	X	X	X	X	X	X
Antecipação	X	X	X	X	X	X	X	X
Exploração de Layout	X	X	X	X	X	X	X	X
Vocabulário e Inferência Textual		X			X		X	
Valor Comunicativo e Reconhecimento de Gênero Textual		X				X	X	
Sequência Cronológica								
Uso de Dicionário		X	X				X	

Nesta coleção, de uma maneira geral, as estratégias não foram apresentadas de forma explícita. Seu uso foi por nós identificado através da análise das atividades de compreensão leitora.

Na unidade 1 do volume do 9º ano, foi apresentado um pequeno texto ao lado da questão, conscientizando os alunos da não necessidade de se consultar cada palavra desconhecida no dicionário, aconselhando-os a inferir o significado da mesma pelo que está escrito “ em torno” dela e a prever algo do conteúdo. Neste mesmo volume, na unidade 3, foi apresentada uma questão onde se perguntava ao aluno que palavras eles deveriam procurar no texto se as questões comesçassem com pronomes interrogativos tais como *Who, When, Why* etc. E se referiam a esse procedimento como *estratégias de leitura*, mas não explicavam seus benefícios e/ou mencionavam nomes. Da mesma forma, no volume destinado ao 8º ano, na unidade 5, chamou-se a atenção do aluno para a necessidade de se recorrer ao próprio texto para entender uma palavra desconhecida, levando-se em consideração o contexto, levantando hipóteses e tentando substituí-la pelo significado provável; contudo, não se mencionou a estratégia e/ou os benefícios que o uso da mesma pode trazer para o processo da compreensão leitora daquele texto e a possibilidade de seu uso em outras situações de compreensão significativa de um texto.

A seguir, reproduziremos pequenos trechos presentes na coleção para exemplificar o que foi dito acima:

É incômodo consultar o dicionário toda vez que encontramos palavras desconhecidas....uma dica para ler o texto na página seguinte: Tente prever algo do conteúdo do que vai ser lido (Qual o assunto? O que já sei sobre ele? Que informação espero encontrar?.. Se não entender uma palavra que parece ser importante no texto, leia o que está “em torno” dela. (IT FITS,v.9, p.12, 2012)

Before you read the whole text now, answer these questions about reading strategies .a)If a question begins with **who**, what key words should you search in the text?¹⁵ (IT FITS,v.9, p.45, 2012)

Quando há palavras desconhecidas em um texto, às vezes precisamos recorrer ao próprio texto para entendê-las. Pense: O que esta palavra quer dizer neste contexto? (IT FITS, v.8, p.65, 2012)

Podemos considerar tal intenção uma tentativa um tanto “acanhada” de despertar a consciência dos alunos quanto ao uso das estratégias de aprendizagem de leitura. Contudo, tanto nas questões acima mencionadas quanto nas outras questões em que as estratégias foram verificadas nos dois volumes, as mesmas não foram nomeadas e/ou foram especificados claramente seus objetivos e benefícios, além de só figurarem nestas unidades dos volumes, não se constituindo, desta forma, em trabalho efetivo e com características explícitas.

Como podemos ver nos quadros 5 e 6, no livro “*It Fits*” do 8º e 9º anos do ensino fundamental II, considerando-se uma média de dez atividades que se propõem ao desenvolvimento da compreensão leitora, todas as unidades, sem exceção, apresentaram, pelo menos, uma atividade que contemplava o uso da estratégia de *antecipação* e, em seis delas, esta estava aliada também à estratégia de “*scanning*” (8º ano).

No 9º ano, a combinação das estratégias de “*scanning*”, *antecipação* e *exploração de layout* se deu em 100% das unidades. Através da ativação e uso do conhecimento prévio do leitor e exploração de layout, as atividades auxiliavam a encontrar pistas e, assim, antecipar o assunto do texto a ser lido. As atividades solicitavam ao leitor que este procurasse nas páginas subsequentes informações específicas (*scanning*) que seriam encontradas nas diferentes seções da unidade e que estavam relacionadas ao tema do texto que viria a ser estudado. Pode-se inferir que a obra talvez não tenha usado de forma tão contundente a estratégia de “*skimming*” devido ao uso já significativo de atividades que intencionam aguçar o conhecimento prévio e, portanto, por si só, levando à determinação do assunto do texto. Abaixo, apresentaremos um

¹⁵ “ Antes de ler o texto todo agora, responda essas questões sobre estratégias de leitura. a) Se uma questão começa com “Who”, que palavras chaves você deve procurar no texto? “(Tradução da pesquisadora)

exemplo de atividade que contempla o uso de “*scanning*”, *antecipação* e *exploração de layout* (esta questão figurava na fase do pré-reading):

“Read the questions below. Scan the pages of unit 1 and find the answers”.a)What is the title of the song presented in this unit? b) On what page is there a photo of a girl called Esther? c)What is the title of the activity in the *Pen to paper* section?” (IT FITS, v.8, u.1,p.9, 2012)

Em várias outras atividades, em ambos os volumes, a estratégia “*scanning*” foi utilizada isoladamente, nos apontando o fato de que, naquelas atividades, o leitor era convocado a localizar a informação no texto para desenvolver as atividades de leitura e, desta forma, não tão exposto a atividades que pudessem desenvolver e fortalecer seu senso crítico. Podemos observar tal fato nas questões presentes na atividade que se segue:

“Read the text ...and answer the questions. Indicate in the text where the answers are.” a)Quem normalmente tem a companhia da avó durante as férias? b) O que eles costumam fazer? c) Quem pulou na piscina de roupa e tudo?d) Em que país esta pessoa estava?Quem encontrou membros da família que moram em outro país?(IT FITS.v.8,u.1, p.13, 2012)

A baixa incidência do uso da estratégia *Vocabulário e Inferência Textual* pode denotar um trabalho mais voltado para a compreensão através do sentido geral e não tanto através da decodificação de palavra por palavra.

A estratégia de *Uso do dicionário* também teve um número significativo de utilizações no livro do 8º ano, diminuindo no do 9º. Na tradução, eram apresentados os termos, suas definições em língua inglesa, classe gramatical a que pertenciam e descrição fonética (transcrição do dicionário); contudo, é mister que se pontue que, nas unidades em que se usou tal estratégia, só um termo era definido: aquele que se julgava ser difícil que o leitor pudesse inferir o significado só pelo contexto. Tais definições eram apresentadas para que o entendimento de tal termo auxiliasse o entendimento do texto e não como uma atividade a ser desenvolvida pelos alunos.

Há de se ressaltar que o uso da *exploração de layout* associado à *antecipação* foi bem significativo em ambos os volumes. Tal integração de estratégias na fase da pré-leitura, tinha como objetivo acionar o conhecimento prévio do leitor através da exploração de ilustrações relacionadas ao tema que seria proposto no texto que viria a seguir. Essa técnica foi usada em todas as unidades dos dois volumes.

O uso das estratégias *skimming*, *vocabulário e inferência textual*, *valor comunicativo e reconhecimento de gênero textual* e *sequência cronológica* foi pequeno no exemplar do 8º ano, apresentando um acréscimo no do 9º ano. Na unidade 2 do 8º ano, o uso da estratégia de *sequência cronológica* na fase da pré-leitura, encontra justificativa no fato de que o texto era uma linha do tempo sobre a história da televisão. O uso da referida estratégia em apenas uma unidade do volume para o 8º ano pode induzir à idéia de que nesta obra, a cronologia dos fatos não tenha merecido atenção especial.

Da mesma forma, não se identificou um trabalho com enfoque voltado ao estudo dos gêneros textuais, o que pode ser comprovado pelo pouco uso da estratégia de *Valor Comunicativo e Reconhecimento de Gênero Textual*, em ambos os volumes desta coleção. Passemos agora à análise da coleção “Links”

3.4.1.3- A coleção “Links”

Com o intuito de analisar o uso das estratégias de aprendizagem de leitura nos textos dos livros didáticos de 8º e 9º anos da coleção acima apresentamos dois quadros onde foram assinaladas as estratégias que, dentre as selecionadas para tal análise, se fizeram presentes nos referidos textos. Em seguida apresentamos a análise dos mesmos.

QUADRO 4- Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro “Links” para o 8º ano, por unidade.

Estratégia	U. 1	U. 2	U. 3	U. 4	U. 5	U. 6	U. 7	U. 8	U. 9	U. 10
Skimming	X									
Scanning			X					X		
Antecip.	X				X	X	X	X	X	X
Explor. de Layout				X						
Vocab.e Inferência Textual	X				X					
Valor Com. e Reconhec. de Gênero Textual									X	X
Sequência Cronológ.										
Uso de Dicionário										

QUADRO 5- Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro “Links” para o 9º ano, por unidade.

Estratégia	U. 1	U. 2	U. 3	U. 4	U. 5	U. 6	U. 7	U. 8	U. 9	U. 10
Skimming	X			X				x		X
Scanning			x			X	X		X	
Antecip.			x			X	X			X
Explor. de Layout									X	
Vocab. e Inferência Textual									X	
Valor Com. e Reconhec. de Gênero Textual										
Sequência Cronológ.										
Uso de Dicionário										

Assim como na coleção anterior, a identificação das estratégias deu-se através da nossa análise das atividades de compreensão leitora. Nos dois volumes da coleção “Links”, em geral, observa-se um uso bem reduzido de estratégias de aprendizagem de leitura. Os textos, quando introduzidos por antecipação, o são de forma muito rápida e superficial, através de perguntas muito diretas, tais como: “Observe the scene and answer: What’s going on?” (Observe a cena e responda. O que está ocorrendo?), e logo em seguida se apresenta o texto para leitura. Tal recurso, se usado apropriadamente, poderia suscitar no leitor seu conhecimento prévio e induzi-lo ao assunto do texto, permitindo, assim, uma contextualização do mesmo com a realidade do aluno, ou seja, possibilitaria a ativação de esquemas do aluno ao estabelecer um

vínculo com os conhecimentos supostamente armazenados na mente do aluno/leitor, o que é louvável.

Em algumas unidades, o trabalho com o texto é feito através de uma única pergunta, como na unidade 3 do volume do 8º ano, onde se lê: “Read and answer: What day is this program on TV?”(Leia e responda: Em que dia este programa “passa” na TV?). Após esta pergunta, apresenta-se o texto e encerra-se o trabalho de compreensão leitora do mesmo, ao que se seguem exercícios de compreensão auditiva e de gramática.

A coleção apresenta um glossário ao final do volume, onde se pode consultar o significado de palavras do texto, contudo, não foram observadas atividades que explorassem o uso do dicionário e/ou conscientizassem os alunos da importância do bom uso do mesmo como instrumento que pode otimizar a compreensão de um texto, assim como das várias informações que uma definição de uma palavra num dicionário pode prover, tais como, classe gramatical, as várias definições possíveis etc. Já que “ a familiaridade no manejo do dicionário, dentro e fora da sala de aula, é importante subproduto do desenvolvimento do repertório vocabular”, (PCNEM+,2002, p.105). Apesar de o segmento estudado nesta pesquisa ser o ensino fundamental, não podemos esquecer o fato que este deve preparar o aluno para seus estudos futuros, portanto, louvável seria que o uso adequado do dicionário e todos os benefícios advindos dele fossem introduzidos o mais rápido possível.

Também não foram observadas atividades que contemplassem um trabalho efetivo em relação ao reconhecimento do gênero textual. Na unidade 5 do volume do 8º ano, por exemplo, o texto a ser trabalhado era uma receita de “waffles”, porém, a única atividade desenvolvida após a apresentação do texto perguntava aos alunos o que eles poderiam fazer para tentar entender as palavras que não conheciam, solicitando aos mesmos que, em grupos, listassem suas ideias e usassem essa “estratégia” para entender a receita. Observemos o enunciado desta questão:

“In small groups, discuss: What can you do to try to understand the words you don’t know? List your ideas and use those strategies to understand the recipe.”(LINKS,2011, v.8, u.5, p.51)¹⁶

Cabe perguntar aqui se os alunos entenderiam esse comando e se seriam capazes de fazer uso das tais possíveis “estratégias que tivessem listado”. Este processo iria depender da forma como o professor conduzisse a aula e até mesmo se este teria também entendido a provável intenção da atividade. Nenhuma atividade com foco nas características de um texto do tipo “receita” ou da forma peculiar de apresentação do mesmo ou dos passos desta receita, (que poderiam ser trabalhados com o uso da estratégia “Sequência Cronológica” e / ou outras possibilidades de atividades que pudessem explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre este tipo de texto) foi apresentada.

Ainda neste mesmo texto, na fase da pré-leitura, através da estratégia da “*antecipação*”, perguntas tais como, “Do you like to cook?” (Você gosta de cozinhar?) e “What can you cook?” (O que você sabe cozinhar?), permitiam que o aluno antecipasse o assunto do texto. Porém, em uma questão que se seguia a esta, o próprio livro dizia o tipo de texto (“Read the following *recipe*...”), não dando chances aos alunos de chegarem a essa conclusão por si próprios, através da “*Exploração do layout*”, pois a receita era acompanhada de figuras explicativas.

As unidades já se iniciam com a apresentação dos textos. Também não se observa a intenção de instrução quanto ao uso das estratégias de leitura, de seu ensino consciente ou explicações explícitas sobre seus usos e benefícios. Maiores explicações em relação ao uso de estratégias de aprendizagem ficariam, portanto, na dependência da explicação do professor.

Chama a atenção o fato de as duas estratégias de aprendizagem mais usadas para a compreensão leitora, “*skimming*” e “*scanning*” não terem sido muito usadas, o que pode nos fazer crer que não houve uma intenção clara de se trabalhar os textos de maneira mais detalhada, ou seja, talvez não houvesse

¹⁶ Em pequenos grupos, discuta: O que você pode fazer para tentar entender as palavras que não sabe? Liste suas ideias e use essas estratégias para entender a receita. (Tradução minha)

pretensão de se desenvolver o nível de compreensão de leitura intensiva detalhada.

Passaremos agora à análise da próxima coleção: “Vontade de Saber Inglês”.

3.4.1.4- A coleção “Vontade de Saber Inglês”

Para analisar as atividades desenvolvidas para a compreensão leitora dos textos didáticos da coleção acima citada para o 8º e 9º anos do ensino fundamental, fizemos um levantamento da ocorrência das estratégias de aprendizagem nas mesmas e o expressamos através dos quadros abaixo. As estratégias que constam dos quadros foram as selecionadas para esta pesquisa e só foram assinaladas as que foram identificadas nas atividades.

QUADRO 6- Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro *Vontade de Saber Inglês* para o 8º ano, por unidade.

Estratégia	U. 1	U.2	U. 3	U. 4	U. 5	U. 6	U. 7	U.8
Skimming							X	
Scanning	x	X	X	x	x	x	X	X
Antecipação	x	X	X	x	x	x	X	X
Exploração de Layout	x	X	X		x	x	X	X
Vocabulário e Inferência Textual	x							
Valor Comunicativo e Reconhecimento de Gênero Textual			X					
Sequência Cronológica					X		X	
Uso de Dicionário	x	X	X	x		x	X	X

QUADRO 7- Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro *Vontade de Saber Inglês* para o 9º ano, por unidade.

Estratégia	U. 1	U. 2	U. 3	U. 4	U. 5	U. 6	U. 7	U. 8
Skimming	X		X					
Scanning	X	x	X	x	x	x	X	X
Antecipação	X	x	X	x	x	x	X	X
Exploração de Layout	X	x	X		x	x	X	
Vocabulário e Inferência Textual		x						
Valor Comunicativo e Reconhecimento de Gênero Textual							X	X
Sequência Cronológica								
Uso de Dicionário	X	x	X	x	x	x	X	X

Reiteramos o fato de que, nesta coleção, as estratégias apresentadas foram detectadas através da análise que fizemos das atividades de compreensão leitora, visto não terem sido anunciadas no livro. Só foram assinaladas no quadro as estratégias que foram efetivamente encontradas nas atividades.

Pelo exposto nas tabelas acima, podemos observar que o uso das estratégias de antecipação e “scanning” foram usadas em todas as unidades dos dois volumes, o que nos faz supor que há uma preocupação em valer-se do benefício de se utilizar o conhecimento de mundo do leitor para se encontrar pistas sobre o texto, antecipando, assim, o tema do mesmo. Desta forma, o leitor reflete sobre o que o texto pode tratar, formulando hipóteses que podem ser confirmadas ou não, quando da leitura do mesmo. A estratégia de

“scanning” foi utilizada, por vezes, para que se chegasse à antecipação do tema, portanto, uma estratégia sendo utilizada ao mesmo tempo que outra com o objetivo final de compreensão do texto. Vejamos o exemplo de enunciados que exemplificam esse uso e que foram apresentados na fase da pré-leitura:

“Observe the pictures: (a seguir eram mostradas fotos do “Louvre Museum”, do “British Museum”, do “Metropolitan Museum” e do “Hermitage Museum” .1- Discuss these questions with your classmates: a) Do you know any museums? b) Do you like museums? c) Which of the museums above would you like to visit?” (VONTADE DE SABER INGLÊS, 2012,v.8, u.2, p.19)

A estratégia de *Skimming* serviu para confirmar o tema do texto que havia sido antecipado, porém, esta estratégia só foi identificada em uma unidade do volume do 8º ano e duas do 9º ano, donde se pode concluir que não houve empenho ou intenção em se desenvolver o nível de compreensão de leitura geral dos textos ao contrário do nível da compreensão dos pontos principais e a intensiva detalhada, que pode ser verificada pelo uso, principalmente, da estratégia “*scanning*” em 100% das unidades dos dois volumes. O enunciado que será apresentado a seguir representa uma atividade que usa a estratégia de *Skimming*:

Read the title of the text on page 9 and answer the question:

a) What is the text about?

() The basic items we should take on a camping trip.

() Some luxury items people should take on a camping trip.
(VONTADE DE SABER INGLÊS, 2011, v.9, u.1, p,8)

Em algumas das atividades analisadas, a estratégia de *Scanning* foi utilizada para se buscar informações específicas, tão somente para resolver as atividades propostas e não necessariamente para o desenvolvimento do pensamento crítico do leitor. O exemplo de enunciado abaixo ilustra tal fato:

Read the text again and answer these questions.

- a) Where is this picture on display?
 - () At the Royal Pictura Gallery Mauritshuis, in Holland
 - () At the Louvre, in France
 - () No one knows
- b) When was it painted?
- c) Who is the girl in the painting?(VONTADE DE SABER INGLÊS, 2011, v.8, u.2, p.28)

Outra estratégia de uso quase unânime nos dois volumes foi a de uso do dicionário. Em pelo menos uma unidade nota-se a preocupação de se ensinar a usar tal estratégia, através da explicação dos elementos a que se tem acesso quando se procura o significado de uma palavra num dicionário de língua inglesa.

As estratégias de *Antecipação*, *Uso do Dicionário*, *Exploração de Layout* e *Skimming* foram utilizadas em várias atividades de leitura relacionadas ao mesmo texto, todas podendo contribuir para uma melhor compreensão do mesmo. Tais questões foram apresentadas antes do texto, ou seja, na fase da pré-leitura, o que contribui para preparar o leitor para a leitura do texto propriamente dito.

A estratégia de exploração de layout também teve um número significativo de ocorrências. A observação de indicadores semiológicos externos do texto, do título, autor, a disposição das páginas e sua organização etc... auxiliaram a compor o entendimento do texto.

Na unidade 2 do volume do 9º ano, em que a estratégia de *Vocabulário e Inferência Textual* foi utilizada, buscou-se o conhecimento linguístico prévio (o que se refere `a probabilidade conferida pelos advérbios *probably* e o verbo anômalo *may*) para atribuir à passagem descrita a idéia de incerteza expressa na mesma. Observemos o enunciado abaixo que exemplifica esse uso:

Read the excerpt below. Is the author sure that this information is correct? Explain.

The first use of the wheel for transportation was probably on Mesopotamian chariots in 3200BC.It is interesting to note that wheels

may have had industrial or manufacturing applications before they were used on vehicles. (VONTADE DE SABER INGLÊS,2012, v.9,u.2, p.30)

Contudo, verifica-se que o uso da estratégia “*Vocabulário e Inferência Textual*” não foi significativo, o que pode denotar a não preocupação em um entendimento textual baseado na identificação de pontos principais, ao mesmo que não demonstra dar muita ênfase à compreensão do significado de palavra por palavra e sim num entendimento mais global.

Não se notou um trabalho voltado com mais afinco ao reconhecimento dos gêneros textuais ou tipo de textos, visto que a estratégia de *Valor Comunicativo e Reconhecimento de Gênero Textual* só foi detectada em uma unidade do volume do 8º ano e duas unidades do volume do 9º ano.

Observou-se o que consideramos como uma tentativa de instrução de estratégia numa atividade na unidade 2 do volume do 9º ano, onde demonstrou-se os benefícios adquiridos ao se utilizar a estratégia do *Uso do Dicionário*. Contudo, não podemos dizer que a instrução foi explícita, pois não se disse claramente os benefícios de seu uso e não se nomeou a estratégia. Portanto, de uma maneira geral, não se verificou a instrução explícita das estratégias de aprendizagem,

A análise da última coleção selecionada, “Our Way”, será apresentada a seguir.

3.4.1.5- A coleção “Our Way”

Assim como nas coleções anteriores, o levantamento da ocorrência das estratégias de aprendizagem nos textos presentes nos livros didáticos para o 8º e 9º anos da coleção “Our Way” está expresso através dos dois quadros que se seguem, respectivamente.

QUADRO 8- Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro *Our Way* para o 8º ano, por unidade.

Estratégia	U.1	U.2	U.3	U.4	U.5	U.6	U.7	U.8	U.9	U.10	U.11	U.12
Skimming			X		X				X	X	X	X
Scanning		X	X	X		X		X	X	X	X	X
Antecipação	X						X	X	X	X		
Exploração de Layout		X			X				X	X	X	X
Vocabulário e inferência lexical												
Valor Comunicativo e Gênero Textual	X		X		X	X		X	X	X		X
Sequência Cronológica												
Uso de Dicionário												

QUADRO 9- Quadro de classificação e ocorrência das estratégias de leitura nas atividades utilizadas para compreensão leitora do livro *Our Way* para o 9º ano, por unidade.

Estratégia	U.1	U.2	U.3	U.4	U.5	U.6	U.7	U.8	U.9	U.10	U.11	U.12
Skimming												
Scanning	X			X	X	X	X		X	X	X	X
Antecipação	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Exploração de Layout												
Vocabulário e inferência lexical												
Valor Comunicativo e Gênero Textual												
Sequência Cronológica					X			X				
Uso de Dicionário												

Como nas coleções anteriores, também aqui o uso das estratégias de leitura não foi anunciado no livro. As que foram aqui identificadas, o foram através da nossa análise das atividades leitoras apresentadas nas seções destinadas à tal habilidade.

Nos quadros acima, podemos observar o uso da estratégia “Skimming” em cinquenta por cento das unidades do 8º ano, porém em nenhuma unidade do 9º ano pode-se verificar seu uso. Nota-se, portanto, que o entendimento da compreensão global do texto não foi bem explorado, principalmente no volume destinado ao 9º ano. Abaixo, apresentaremos um enunciado de uma atividade que usou a estratégia de “*Skimming*” e “*Valor comunicativo e reconhecimento do gênero textual*”.

Look at the text and pictures and check the correct answer.

- 1- The text is
 an article a fable fictional
- 2- The main theme of the text is:
 tourism science aviation

(OUR WAY, 2009, v.3, u.3, p.20)

Verificou-se um trabalho de “pre-reading”, mesmo que breve, pois constava de apenas uma questão onde explorou-se o conhecimento prévio e figuras pertencentes ao texto, em ambos os volumes. Já a estratégia de “Scanning” pode ser observada em aproximadamente 74 por cento das unidades de cada volume. Tal uso, porém, intencionava apenas a resolução das atividades de interpretação sem que estivessem vinculadas ao propósito de desenvolvimento do pensamento crítico. Pode-se vislumbrar, contudo, que se bem empregada, esta estratégia pode auxiliar no desenvolvimento do nível de leitura mais intensiva e detalhada, através de buscas por informação mais específicas no texto.

Quanto à Antecipação, houve um aumento considerável de seu uso do 8º ano, (com uso em apenas cinco das doze unidades), para o uso em 11 das doze unidades no 9º ano, donde se pode inferir ter havido maior uso do recurso do conhecimento prévio do leitor. Considerando que as estratégias de “Skimming” e “Scanning” referem-se a uma leitura rápida para compreensão geral do assunto e para localizar informações específicas e de fácil detecção, respectivamente, e aliando-se a isso a observação do pouco uso da estratégia de “Skimming”, de uma maneira geral, pode-se inferir que o entendimento do assunto de alguns textos e da compreensão mais detalhada de outros possam não vir a ser promovidos.

A estratégia de Exploração de Layout foi observada em cinquenta por cento das unidades do volume destinado ao 8º ano e em nenhuma unidade do volume do 9º ano. Tal estratégia, se utilizada de maneira apropriada, pode auxiliar na compreensão do texto, visto que ao se atentar para os fatores externos ao texto, tais como o título, a data, o autor, etc... pode-se obter muita

informação sobre o texto , o autor que o escreveu e a época em que foi escrito; todos elementos que podem esclarecer muitos pontos de um texto.

Não se observou o uso de atividades que utilizassem a estratégia Vocabulário e Inferência Textual em ambos os volumes. Já a estratégia de Valor Comunicativo e Reconhecimento de Gênero Textual foi observada em aproximadamente sessenta e seis por cento das unidades do 8º ano, mas não foi observada em nenhuma unidade do volume do 9º ano. Cabe aqui perguntar o porquê do uso tão considerável da referida estratégia no 8º . ano e o não uso da mesma no volume do 9º ano. Observemos duas atividades que usaram a referida estratégia:

-Look at the text and check the correct alternative.

The text is: () a letter () a magazine Page () a note

OUR WAY, 2009, v.3, u.6, p.44)

-Look at the text and pictures to answer the questions.

1- The reading material below is:

() a shopping list () a magazine article () a newspaper add

(OUR WAY, 2009, v.3, u.8, p.60)

A estratégia de Sequência Cronológica foi notada em apenas duas unidades no 9º ano e em nenhuma do 8º ano, ao passo que a estratégia de “Uso do Dicionário” não foi detectada em nenhuma das unidades, em ambos os volumes, o que pode significar o intuito de uma compreensão textual mais pautada na compreensão do sentido geral do texto sem ater-se ao significado literal das palavras e / ou a intenção de se incitar o uso da inferência de significado dos termos pelo contexto, sem a necessidade de se saber o significado de todas as palavras. A seguir, podemos observar uma atividade que utilizou a estratégia de *Sequência Cronológica*;

When did it happen?

1- _____ A duck flew in a ballon.

- 2- _____ Ballonists went to prison in Belarus
- 3- _____ The first men flew a balloon
- 4- _____ Sixty- six balloons were used in a war operation.....
- (OUR WAY, 2009, v.4, u.8, p.61)

Com exceção da estratégia de “Scanning”, que teve um uso significativo nos dois volumes, as demais, quando utilizadas, o foram de forma breve e estanque, com questões curtas e em número bem reduzido, sem um preparo mais elaborado.

Assim como nos volumes anteriores, não se verificou a intenção do ensino das estratégias de aprendizagem, o que poderia possibilitar melhor compreensão destas estratégias na prática, além de despertar no aluno a consciência de seu uso e benefícios e a possibilidade de sua transferência para outras atividades .

3.4.2 – Contrapontos entre as coleções analisadas em relação à ocorrência das estratégias de aprendizagem

As coleções “It Fits” e “Vontade de Saber Inglês” apresentaram um trabalho mais sistemático de utilização das estratégias de leitura que as coleções “Links” e “Our Way”. Nas duas primeiras coleções citadas, houve também um número maior de atividades que utilizaram as referidas estratégias, assim como a presença mais constante de estratégias por unidade.

As estratégias de aprendizagem mais utilizadas, de uma maneira geral, nas quatro coleções analisadas foram as de *Antecipação* e “*Scanning*”, seguida pela *Exploração de Layout*. Se considerarmos que somando-se todas as unidades dos dois volumes de cada coleção temos um total de 76 unidades e que as duas primeiras estratégias mencionadas acima foram verificadas em 59 (*Antecipação*) e em 54 (*Scanning*) unidades, verificamos que o conhecimento prévio do leitor é muito valorizado e que constitui-se em fator fundamental para

o desenvolvimento da compreensão leitora, aguçando as experiências do leitor e seu conhecimento de mundo para despertar no leitor a curiosidade sobre o texto, além de relacioná-lo com o contexto do texto, proporcionando a ele participar da construção do sentido do texto e, posteriormente, através de buscas no texto por informações específicas (“*Scanning*”) desenvolver o nível de compreensão de leitura mais detalhada.

O uso da *Exploração de Layout* também teve um uso expressivo, ficando em 3º lugar em ocorrência, também anunciando a importância de se observar indicadores semiológicos externos do texto para se compor o sentido do texto lido. O fato da estratégia “*Skimming*” não configurar entre as três primeiras mais usadas, talvez possa ser explicada pelo uso massivo da estratégia de *Antecipação*, visto ser o objetivo principal desta, ativar os conhecimentos prévios do leitor para encontrar pistas sobre o texto e assim já delinear a compreensão global do assunto e o enfoque dado.

A estratégia do *Uso do Dicionário* não foi muito utilizada, o que pode sugerir uma não preocupação com o entendimento de palavra por palavra para que a compreensão significativa do texto ocorra.

As estratégias de aprendizagem menos utilizadas foram as de “*Skimming*”, “*Valor Comunicativo e Reconhecimento de Gênero Textual*” e “*Vocabulário e Inferência Textual*”, o que pode reforçar o fato, já mencionado acima, da não preocupação com o entendimento dos termos isoladamente assim como a não intencionalidade de se inferir significados através do contexto e pistas textuais. Além disso, não se observou também um olhar mais atento às questões relacionadas aos gêneros textuais e o que o conhecimento sobre os mesmos pode agregar à compreensão de um texto.

Apesar de a coleção “*Our Way*” não ter a chancela do PNLD (as estratégias constam nos critérios para avaliação de textos e atividades de leitura em livros didáticos de língua estrangeira), e termos mencionado isso como um fator a ser considerado quando da análise quanto ao uso ou não de estratégias de aprendizagem nas atividades de compreensão leitora das coleções selecionadas, não se verificou discrepância significativa entre as ocorrências das referidas estratégias entre esta e as demais coleções.

Não foi identificado um trabalho sistemático voltado para a explicitação das estratégias de aprendizagem e de seu uso em nenhuma das coleções analisadas. Poucas vezes pode-se notar uma menção à ideia da necessidade de se inferir significado, usar-se o dicionário para obter mais informações sobre um vocábulo ou procurar-se uma determinada informação no texto e quando isso acontecia, não era feito de forma explícita, nomeada e / ou com uma clara explicação dos objetivos daquele procedimento, seus benefícios para o processo de leitura e reutilização em outras atividades e contextos. Isso ficaria na dependência da explicação do professor que poderia desconhecer, ele próprio, as implicações do uso e instrução das estratégias de aprendizagem no processo de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nesta parte do trabalho, apresentamos considerações gerais a respeito da pesquisa desenvolvida e dos temas abordados e reflexões sobre a análise dos dados.

Este estudo teve o objetivo de compreender diferentes aspectos relativos ao uso de estratégias de aprendizagem nas atividades com os textos dos livros didáticos de língua inglesa de 8º e 9º anos do ensino fundamental II usados nas escolas públicas e privadas brasileiras

Conforme apontado na introdução da pesquisa, o objetivo geral desta investigação é contribuir para maiores reflexões quanto ao uso ou não de estratégias de aprendizagem de leitura nas atividades desenvolvidas com os textos dos livros didáticos acima mencionados. É mister reiterarmos que não foi objetivo deste estudo avaliar as atividades e/ou os textos analisados, mas sim analisá-los à luz da fundamentação teórica pesquisada.

O estudo demonstrou que as estratégias de aprendizagem de leitura selecionadas nesta pesquisa foram utilizadas nas atividades de compreensão leitora, de forma significativa, porém em diferentes graus de frequência, nos diferentes volumes dos livros didáticos desta análise. De uma maneira geral, os livros didáticos desta análise não levam em consideração um trabalho de sensibilização quanto ao uso consciente das estratégias de aprendizagem de leitura, visto que não se notou intenção significativa em relação à explicitação dos benefícios de seu uso e/ou nomeação das mesmas, o que, baseado nos estudos apresentados nesta pesquisa, acredita-se ser capaz de conferir maior autonomia ao leitor, que pode transferir tais estratégias para outros contextos de aprendizagem e otimizar seu próprio aprendizado.

Os dados demonstram que, apesar dos livros didáticos não apresentarem uma alusão explícita, as estratégias de leitura estão subjacentes, conforme pode ser observado nos exemplos de atividades apresentados anteriormente.

Neste trabalho, foi possível constatar uma variedade mais significativa de estratégias usadas nas atividades das coleções “It Fits” e “Vontade de Aprender Inglês” do que nas outras duas coleções. Cabe ressaltar que estas duas coleções estão com o selo do Plano Nacional do Livro Didático para uso no triênio 2014-2015-2016, ou seja, as mais recentes dentre as quatro coleções analisadas. Se trabalhadas de maneira coerente, as estratégias de leitura podem proporcionar ao aluno construir o significado a partir do texto. Acreditamos também que o conhecimento e o uso consciente das estratégias de leitura tornam o aluno mais capaz de buscar o conhecimento por conta própria (mais autônomo para interpretar o que lê), tornando-se competente na habilidade de leitura na língua-alvo. Portanto, reconhecemos que instrumentalizar o aluno para sua formação como leitor crítico e estratégico, de fato, é conscientizá-lo para o uso das estratégias de leitura. Solé (1998, p. 71), refletindo sobre o ensino e aprendizagem das estratégias de leitura, afirma que “estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara”.

Concordamos com Nunes (2000) que permitir ao aluno compreender o como, o por quê e para quê usar o saber sobre a situação de leitura é um caminho importante na construção de uma significação legítima para o texto. Essa construção poderia, então, ser promovida com o auxílio das estratégias de leitura.

Creemos que o livro didático pode desempenhar um papel fundamental nesse processo de construção, de forma muito mais incisiva, organizada e adequada se o uso das estratégias for frequente, sistematizado e interligado, o que se viu em algumas unidades aqui apresentadas e, sobretudo, o uso explícito das mesmas, o que não se verificou em nenhuma delas.

Em linhas gerais, é possível dizer que o objetivo principal deste estudo foi contemplado, ou seja, através da investigação sobre o uso ou não das estratégias de aprendizagem e sua identificação nas atividades relacionadas à compreensão da leitura nos textos selecionados, pode-se refletir sobre sua ausência e relevância para a compreensão dos mesmos. Considera-se que os

resultados alcançados são importantes, visto que podem ser utilizados como dados para que se empreendam mais pesquisas em relação ao tema, pois como preconizam os estudiosos e os documentos regulatórios do ensino da Língua Inglesa no Brasil, o ensino da leitura constitui-se num degrau para o letramento crítico e as estratégias de aprendizagem são instrumentos valiosos para a concretização deste objetivo, na medida em que facilitam o aprendizado.

Além disso, este trabalho também pode auxiliar no sentido de despertar a atenção dos professores para o tipo de atividades desenvolvidas para o trabalho de leitura que os livros didáticos apresentam, antes de adotá-los, constituindo-se assim em mais uma ferramenta para auxiliar essa escolha ou até mesmo para auxiliar no desenvolvimento de materiais didáticos próprios que complementem o trabalho com leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, M.V.O.A *Língua Inglesa no Ensino Médio: Focalizando a leitura e suas estratégias como ferramenta da aprendizagem*. Guarabira, PB, 2014.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. *Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais)* Cascavel, Paraná: Assoeste, 2010.

ARAÚJO, M.S. *O livro didático de Inglês: Foco nas estratégias de leitura*. In A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares-V.3.Pontes

BRASIL. Decreto nº 1075, de 22 de novembro de 1890. Dispõe sobre o regulamento para o Ginásio Nacional. LEX: Coletânea de Leis do Brasil, p.3.685.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (língua estrangeira)* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. 2005 *Tarefas da educação linguística no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 5(1):63-81.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997a. _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

BAKHTIN, M.M. 2003c. *O problema do texto na lingüística, na filosofia e em outras ciências humanas*. In: M.M. BAKHTIN, *Estética da criação verbal*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, p. 307- 335.

BRAGGIO, S.L.B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAGGIO, E. C. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Uma visão crítica* . Disponível em: <<http://braggio.webnode.com.br/news/>>. Acesso em: 04.06.2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9394/96 de 20/12/1996. Disponível em: Acesso em 12/08/2013.

BROWN, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Campione, J. C. (1983). *Learning, remembering, and Understanding*. Em P. H. Mussen, J. H. Flavell & E. M. Markman (Orgs.), *Handbook of child psychology cognitive Development* (4ª ed.) (Vol. 3, pp. 77-166). New York: John Wiley & Sons.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001.

BROWN, H. D. *English Language Teaching in the Postmethod Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment*. In: RICHARDS, J. C.

CAMPOS, G. P. *O processo de leitura: da decodificação à interação*. Revista Objetiva, Rio Verde, n.4, 2008. Disponível em <http://faculdadeobjetivo.com.br/arquivos/processosdeleitura.pdf. Acesso em 10.01.2017.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Desenvolvimento de estratégias de leitura no Ensino Fundamental e correlação com nota escolar. *Psicologia em Revista*, v. 13, n. 2, p. 363-382, 2007.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998. V. 1.

CELANI, M.A.A; HOLMES, J; RAMOS, R.C.G.;SCOTT, M.ESP in Brazil: *25 years of evolution and reflection*. Campinas SP: Mercado das Letras, 2005.

CHAMOT, A.U., & O' MALLEY, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

CHAMOT, A.U., & KEATLEY, C.W. (2003, April). *Learning strategies of adolescent low-literacy Hispanic ESL students*. Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

CHAMOT, A.U. 2004 *Issues in language learning strategy research and teaching*. Journal of Foreign language teaching. Vol.1, No. 1,PP.14-26 National University of Singapore.

CHAMOT, A. U. (2005). *The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update*. In P. A. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*, p. 87-102. White Plains NY: Longman.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 4° Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 77-104.

CHAVES, C. *O ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Infantil: para inglês ver ou para valer?* Monografia. Especialização em Educação Infantil, Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2004.

COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COHEN , A. D.(1996).*Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues*¹.Center of Advanced Research on Language Acquisition.University of Minnesota, Minneapolis.Revised Version,July 1996.

COHEN, A. D. & Scott, K. (1996). *A synthesis of approaches to assessing language learning strategies*. In Oxford, R. L. (Ed.), (1996). *Language learning strategies around the world: Crosscultural perspectives*. Series ed. Richard Schmidt, National Foreign Language Resource Center. Manoa: University of Hawaii Press.

COHEN, A.D., 1998: *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex, U.K.: Longman.

COHEN, A.D. and WEAVER, S.J., 1998. *Strategies-based instruction for second language learners*. In: Renandya, W.A. and Jacobs, G.M., eds. *Learners and language learning*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1-25.

COHEN, B. I. Newton: *textos, antecedentes e comentários*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2002.

COHEN, A. D. *Strategy training for second language learners*. ERIC Digest, August, 2003.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler e ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em Lingüística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004. v. 1. 184p.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. United States of America: CUP, 2003.

CUNHA, J. L. da; STURM, L. *Da Leitura ao Letramento: O Ensino e a Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola*. In *Letramento: Práticas de Leitura e Escrita*. Orgs: Told, C. e Sturm, L. Pontes, 2015, p.120-1.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford. Heineman, 1995.

DA SILVA A. L. & SÁ, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora.

DIAS, R. *Proposta curricular de língua estrangeira- Educação Básica (Ensino Médio)*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

FERREIRA, S. P. A. e DIAS, M, G. B. P. B. *A Escola e o Ensino da Leitura*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2001.

FISCHER, S. R. *História da Leitura*. Tradução: Claudia Freire. São Paulo: UNESP, 2006. p.41.

FREIRE, M.M. "Isso tudo é lindo! Mas não funciona com os meus alunos..." Refletindo sobre uma proposta de articulação entre leitura e gramática. In CELANI, M.A.A. (Org.) Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês, Campinas, SP. Mercado das Letras.

Cunningham FLOREZ, M. (2000). *The plot thickens: Beginning level English language learners as strategists* (Practitioner Research Briefs, 1999-2000 Report Series). Charlottesville, VA: Virginia Adult Education Research Network. (ERIC Document Reproduction Service ED 444 391; FL 801 393)

GALVAO, A.; CAMARA, J. and JORDAO, Michelle. *Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários*. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2012, vol.93, n.235, pp.627-644. ISSN 2176-6681. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400006>

GERALDI, J. W. (org.). *O Texto na Sala de Aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIMENEZ, T. ; Prefácio. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V.L.L.; (Orgs). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

LIMA, G. P. *Breve Trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil*. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 23/02/2017.

GALVÃO, A. M. O. BATISTA, A. A.G. B. *A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 24, v. 4, Dimensão, nov./dez. de 1998.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. *Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura*. Psicologia Teoria e Pesquisa, v. 21, n. 3, p. 319-326, 2005.

GRENFELL, M. and HARRIS, V. (1999) *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. London: Routledge.

GU, P.Y. (1996). *Robin Hood in SLA: What has the learning strategy researcher taught us?* Asian Journal of English Language Teaching, 6, 1-29.

HALL, S.(2003) *Pensando a Diáspora*(Reflexões Sobre a Terra no Exterior) In: *Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais*. Liv Sovik (org). Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG.Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.*g context of leadership: research, theory and practice*. In HARRIS, A. et al. (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer, p. 9-25, 2003.

HARRIS, A.. *Distributed leadership and school improvement*. Leading or misleading? Educational Management Administration & Leadership, n. 32, p. 11-24, 2004. H.

HARRIS, V. (2004). *Cross-linguistic transfer of language learning strategies: Preliminary findings*. Unpublished manuscript.

HERVOT,B. & NORTE, M.B. *O processo de leitura em Língua Estrangeira*.Nuances-Vol.III-Set. 1997-UNESP.Assis- Estado de São Paulo-Brasil

IANNI, O. *Teorias da globalização*. 11.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do Ensino Fundamental. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 271-278, 2006.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. (org.) 1995. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 294 p.

KLEIMAN, A. *Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. A concepção escolar da leitura. In: *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. 2015. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3 ed. 11ª impressão São Paulo: Contexto.

JALIL, S. A.; PROCAILO, L. *Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2009. p. 775-784.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAZÁRO, A. & BEAUCHAMP, J. *A escola e a formação de leitores*. In: Retratos da leitura no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. (p. 73 - 82).

LE BRETON, J-M. *Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês*. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-26

LEFFA, V. J. *Fatores da Compreensão na Leitura*. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996

LEFFA. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

LEME, E. M. *Estilos e Estratégias de Aprendizagem: estudo das relações entre os construtos*. 2010. 117p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de PósGraduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2010.

LIANG, T. (2009, dezembro). *Language learning strategies – the theoretical framework and some suggestions for learner training practice*. English Language Teaching, 2(4), 199-206. doi: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v2n4p199>

LIMA, D. C. de (org.).(2009). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola.

LIMA, G. P. *Breve Trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil*. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 23/02/2017

LOPES, M. C. C. O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1o Grau: uma proposta de intervenção. 1997. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997

MARTINS, M. H. . *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MARTINS, S. A. *Estratégias de Aprendizagem e Autonomia do Aprendiz em uma atividade de Leitura em Língua Inglesa*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. 2004. ALAB (Associação Brasileira de Linguística Aplicada)

MENEGASSI, R.J.; ANGELO, C.M.P. *Conceitos de leitura*. In: MENEGASSI, R.J. (Ed.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*.Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.(Coleção Letramento, Educação e Sociedade) -3ª impressão:2001

MOREIRA, A.E.C.. *Relações entre as estratégias de ensino do professor com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental I*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual dde Londrina, Paraná, 2014.

NAIMAN, N., FROLICH, M., & TODESCO, A., (1975). *The Good Language Learner*. TESL Talk, 6, 68-75.

NOGARI, N. A. *Aprendendo a aprender. A relevância de Estratégias Metacognitivas na Aprendizagem de Língua Estrangeira*. Universidade Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2013.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

OLIVEIRA, L. E. M. *A historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999.40. Dissertação (Mestrado em teoria literária)-Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

OLIVEIRA, S. R. de F. *The importance of schemata to reading comprehension*. In: ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Horizontes de Lingüística Aplicada*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Ano 2, n.3, p. 77-88, 2003.

OLIVEIRA, E. S. G. de. *O processo de aprendizagem em uma perspectiva sócio-interacionista*. Ensinar é necessário, avaliar é possível. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/17_1-TC-D4.htm. Acesso em: 29/01/2017.

OLIVEIRA, J. B. A. ; CHADWICK, C. *Aprender e ensinar*. 6ª Ed. São Paulo: Global Editora, 2004.

O`MALLEY, J.; CHAMOT, A. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers

OXFORD, R.L., & LEAVER, B.L. (1996). *A synthesis of strategy instruction for language learners*. In R.L. OXFORD (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 227-246). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

OXFORD, R. L. *Language Learning Styles and Strategies*. IN: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3a ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 359-366

OXFORD, R. L. *Language Learning Styles and Strategies*. IN: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3a ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 359-366

OXFORD, R. *Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions*. In: RICHARDS, J. C. e RENANDYA, W. A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge, 2002.

OXFORD, R.L. *Language Learning Styles and Strategies: an overview*. GALA, 2003 a.

OXFORD, R.L. *Individual differences among your ESL students: Why a single method can't work*", *Journal of Intensive English Studies*, 7 (Spr:-Aut):27-42. 2003 b.

OXFORD, R. L. (2008). *The learners' landscape and journey: a summary*. In Carol Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 306-317). Cambridge: Cambridge University Press.

OZEKI, N. (2000). *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*. Tokyo: Macmillan Language House.

PAIVA, V.L.M.O. *O lugar da leitura na aula de língua estrangeira* *Vertentes*. n. 16 – julho/dezembro 2000. p.24-29

Desenvolvendo a habilidade de leitura In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. e.; *História do Material didático de língua inglesa no Brasil*. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V.L.L.; (Orgs). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

PCNs. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 2006. Disponível online: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15 de novembro de 2016

PFROMM Netto, S. (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. SP: EPU.

PINTO, A.P.; PESSOA, K.N. *Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais*. In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V.L.L(Orgs). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

PIOVEZAN, N. M.; CASTRO, N. R. Compreensão e estratégias de leitura no Ensino Fundamental. *Vetor*, v. 9, n. 1, p. 53-62, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. (2007). *Guia de livros didáticos PNLD 2008 : Língua Inglesa*. Ministério da Educação. Brasília: MEC. (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/pnld08_linguainglesa). Disponível em (http://www.fnde.gov.br/index.../1942guiaspnld2008apresentacao/guias_pnld_2008_apresentacao.pdf)

POZO, J. I. (1996). *Estratégias de aprendizagem*. In: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, (Vol. 2), Porto Alegre: Artes Médicas.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAJAGOPALAN, K. 2004a. *Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a Lingüística que nos deixou na mão*. In: LOPES DA SILVA, F. e RAJAGOPALAN, K. (orgs.). pp. 11 - 38.

RAJAGOPALAN, K. *O lugar do inglês no mundo globalizado*. In: SILVA, K. A. *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010

RAMIREZ, A. *Language Learning Strategies Used by Adolescents Studying French in New York Schools*. Foreign Language Annals, v.9, p.131-41, 1986.

RAMOS, R.C.G. 2009. *O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades*. In: R. DIASE V.L.L.CRISTÓVÃO(Orgs.). *O livro didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras. pp. 173-198.

REIS, M.A. *The Good Language Learners: Another Look*. Canadian Modern Language Review, v. 41, p.511-23, 1985

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press

RIPNEY, JW (1978). *Learning strategies: A theoretical perspective*. In H F O'Neil (Jr) (ed) 165-205

RUBIN, J. (2013). *Teaching learning strategies*. In Carol A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (Vol.10, pp. 2-6). Nova Jérícia: Wiley-Blackwell.

RYBICKI, A. (2002). *Developing effective study skills while studying a foreign language*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program. (ERIC Document Reproduction Service ED 466 628; FL 027 367)

RUBIN, J. (1975). *What the "good language learner" can teach us*. TESOL Quarterly, 9, 41-51.

RUBIN, J. (1981). *Study of cognitive processes in second language learning*. Applied Linguistics, 11, 117-131.

RUBIN, J. *Teaching Language-Learning Strategies*. In. CHAPPELLE, C.A (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* Blackwell Publishing Ltd, 2013 Disponível em <http://www.workingnet.com/joanrubin/pdfs/wbeal1165.pdf> Acesso em 05 fev.2017

SANTOS, D. *Ensino de língua inglesa: foco em estratégias*. Barueri, SP: Disal, 2012. Disponível em: <http://www.manythings.org/jokes/>. Acesso em Janeiro/2017.

SCHÜTZ, R. *História da língua inglesa*. 28/03/2008. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>> . Acesso em: 1 junho. 2017.

SELVA, A. C. V.; FALCÃO, J. T. *A compreensão das coordenadas espaciais por crianças de 6 a 8 anos: um estudo exploratório*. Estudos de Psicologia, v. 7, n. 2, p. 281-287, 2002.

SHEN, H-J. (2003) *The role of explicit instruction in ESL/EFL reading*. Foreign Language Annals, 36(3), 424- 433.

SILVA, H. G. L. . *Um olhar reflexivo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*. Anais do XVI CNLF, Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2012.

TERZI, S.B. 2001. *A construção da leitura*. 2ª ed., Campinas, Pontes, 165 p

THE NEW LONDON GROUP (1996) *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. IN: COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Cambridge. p. 9–37, 2000.

TILIO, R. *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Rio de Janeiro, v. VII, n. XXVI, p. 117-144, jul-set. 2008.

TOMITCH, L. M. B. *Aquisição de leitura em língua inglesa*. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997

VALÉRIO, P. S.; CAYSER, E. R.; DIEDRICH, M. S. *O texto na Escola: Por uma Política de Letramento*. In: TOLDO, C. S., Luciane (Orgs). *Letramento: Práticas de Leitura e Escrita*. p.115;

VILAÇA, M. L. C. *O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. XXX, p. 01-14, 2009.

VILAÇA, M. L. C. *Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias*. Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. XV, p. 1017-1025, 2011.

VILAÇA, M. L. C. *Tecnologias e Livros Didáticos de Línguas: Novas Possibilidades, Novos Desafios*. Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. XVI, p. 1202-1210, 2012.

VILAÇA, M. L. C. *A Elaboração de Materiais Didáticos de Línguas Estrangeiras: Autoria, Princípios e Abordagens*. Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. XVI, p. 51-60, 2012.

VILAÇA, M. L. C. *Por que ensinar estratégias de aprendizagem de línguas?*. Revista UNIABEU, v. 6, p. 370-379, 2013.

WALKER, S. L. *Learning environment research: A review of the literature* (Learning Environments Monograph No. 2). San Marcos, TX: Texas State University – San Marcos, 16 Vol. 10 nº.1 jun. 2008 Geography Department, 2004. Disponível em: Acesso em: 14 ago. 2005.

WEINSTEIN, C.E. & MAYER, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. Em American Educational Research Association Handbook of Research on Teaching. New York, MacMillan Publishing Company.

WENDEN, A. L. (1987a). *Conceptual background and utility*. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*, 3-13. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

WENDEN, A.L.(1991).*Learner Strategies For Learner Automomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*.Prentice-Hall.

ZILBERMAN. R. *A leitura na escola*. In: ZILBERMAN, Regina (org). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado aberto,1985.

ZIMMERMAN, B. J. (1986). *Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses?* Contemporary Educational Psychology, 16, 307-313.