



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

LARYSSA BARROS ARAÚJO

**O LETRAMENTO E O LIVRO DIDÁTICO *TAKE OVER*:
ANÁLISE DAS SEÇÕES DE LEITURA**

CAMPINA GRANDE - PB

2016

LARYSSA BARROS ARAÚJO

**O LETRAMENTO E O LIVRO DIDÁTICO *TAKE OVER*:
ANÁLISE DAS SEÇÕES DE LEITURA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

Orientadora: Professora Mestra Vivian Monteiro.

CAMPINA GRANDE - PB

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A6631 Araujo, Laryssa Barros.
 O letramento e o livro didático *Take Over*: análise das seções de leitura / Laryssa Barros Araujo. – Campina Grande, 2016.
 64 f. : il. color.

 Monografia (Graduação em Letras - Língua Inglesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2016.
 "Orientação: Profa. Ma. Vivian Monteiro".
 Referências.

 1. Língua Inglesa - Livro Didático. 2. Língua Inglesa - Leitura. 3. *Take Over* (Livro Didático). 4. Linguagem e Letramento. I. Monteiro, Vivian. II. Título.

CDU 811.111(075) (043)

Laryssa Barros Araújo

**O LETRAMENTO E O LIVRO DIDÁTICO *TAKE OVER*:
ANÁLISE DAS SEÇÕES DE LEITURA**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras – Língua Inglesa – da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em _____ de _____ de 2016.

Banca Examinadora:

Prof(a) Ms. Orientador (a) Vivian Monteiro (UFCG)

Prof Ms. Normando Brito de Almeida (UFCG)

Prof Ms. Ricardo Rios Barreto Filho (UFCG)

**CAMPINA GRANDE - PB
2016**

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus, por ter iluminado meus pensamentos durante os momentos de desespero e angústia.

A Minha família, em especial a minha mãe e a minha avó, chamada carinhosamente de Men, por serem pessoas tão especiais em todos os sentidos; por terem me apoiado sempre; e por nunca terem permitido que eu desistisse das minhas metas e objetivos. Minha, essa conquista é mais sua do que minha.

A família *Murdered By My Course*, pelos seriados, almoços, momentos difíceis, problemas de estágios compartilhados. Vocês encheram de cor os meus dias na UFCG, e fizeram da graduação uma etapa tão prazerosa e divertida, que choro ao pensar que não terei mais a companhia diária de vocês. Por isso eu afirmo, sem medo de errar, que sem vocês o caminho teria sido muito mais difícil.

A Raynara Karenina, parceira de artigos e apresentações de seminário, que mesmo enxergando o mundo de uma forma diferente da minha, tornou-se uma amiga/irmã muito especial, me presenteou com um sobrinho lindo, e me mostrou o que a força de vontade é mais poderosa do que qualquer dificuldade.

As minhas amigas e confidentes Danielly Christine, Danielly Freire, Lara Garcia, Aline Pereira e Ana Ribeiro, que, mesmo com a distância posta em milhares de quilômetros, estão sempre presentes no meu dia-a-dia, aguentando minhas ladainhas, aconselhando e mostrando que conexões mentais são mais importantes que conexões físicas. Afinal de contas, não é preciso estar perto para estar junto.

A Família PET-Letras UFCG, por ter proporcionado momentos de crescimento profissional e pessoal; por ter compartilhado momentos de alegrias e frustrações no decorrer desses últimos três anos; por ter escutado os meus medos de não conseguir terminar um curso superior, afinal não é nada fácil; por ter me apoiado nas minhas primeiras experiências como professora; pelas noites em claro organizando colóquios e jornadas; pelas companhias nas viagens de congresso, as quais vão ficar pra sempre na minha memória.

A Professora Josilene Pinheiro-Mariz, pela acessibilidade, conselhos acadêmicos e pessoais, sendo um modelo da profissional que quero ser.

Aos Professores da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), por serem os protagonistas da minha formação como professora de língua inglesa, fornecendo todo o

suporte necessário para tal. Um agradecimento especial para os professores Vivian, Normando, Marco Antônio, Garibaldi, Danielle, Suênio, Sinara, Neide, Aloizio, Tone e Hélder por serem pessoas tão especiais; por terem mostrado, na prática, o verdadeiro significado da palavra PROFESSOR; e por, muitas vezes, terem se tornado amigo, pai, mãe, médico e psicólogo.

A Professora Vivian Monteiro, que além de suas importantes contribuições como orientadora, é uma pessoa maravilhosa e ilumina a todos que estão ao seu redor;

Ao professor Normando Brito que, além de ter me ensinado como um professor deve ser, contribuirá de forma inimaginável com o meu trabalho, por meio de seu conhecimento e suas dicas valiosas;

Ao professor Ricardo Rios, que mesmo sem ter sido meu professor durante a graduação, aceitou prontamente contribuir com o meu trabalho.

Ao professor Marco Antônio, por ter me apresentado o letramento de uma maneira tão magnífica; e por ter me inspirado a seguir os estudos nesta área repleta de desafios e de inúmeras contribuições para a educação.

A todos que contribuíram de forma direta ou indireta nessa conquista.

RESUMO

Resumo: OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) é um documento brasileiro oficial voltado para as práticas pedagógicas do ensino médio. Este sugere, no caso específico de língua estrangeira, que as habilidades de leitura, escrita e comunicação oral sejam desenvolvidas por meio das perspectivas das novas formas de linguagem e letramento. Todavia, durante as minhas práticas de estágio realizadas nos anos de 2015 e 2016, é possível perceber que a habilidade de leitura é mais utilizada que as outras, devido a inúmeros fatores, tais como falta de estrutura física, material pedagógico limitado, poucas aulas de língua inglesa, sendo, portanto, escolhida como objeto para esta investigação. Outro ponto notado durante os estágios de observação foi o fato de o livro didático ser uma fonte muito utilizada nas aulas de inglês, e, no que tange às escolas públicas, eles podem ser o único material que professor dispõe para o planejamento das aulas. Portanto, um livro didático que aborde os textos e atividades que auxiliem o trabalho de letramento possui um elevado grau de contribuição para que essas novas formas de ensino sejam inseridas, de fato, nas aulas de língua inglesa. Dessa forma, unindo a habilidade mais utilizada no âmbito de ensino de língua inglesa, com o material que é uma forte ferramenta nas aulas, o principal objetivo deste trabalho é analisar as seções *in power*, *in action* e *further action* do livro didático *Take Over*, com o intuito de verificar se estas dialogam com as propostas de letramentos abordadas na OCEM. Tais seções correspondem ao texto e suas atividades de compreensão. Para tal, nos basearemos nos autores Monteiro (2003), Koch e Elias (2011), Mattos (2011), Kleiman (2012), Tilio (2012) entre outros. Esta pesquisa é considerada qualitativa, pois é uma investigação detalhada sobre o conteúdo das seções, e documental, uma vez que o seu parâmetro investigador é um documento oficial. Os resultados mostraram que os temas dos textos e as seções *further action* do livro didático *Take Over* já dialogam com as propostas de letramento postas nas OCEM.

Palavras-chave: Leitura em língua inglesa; Livro Didático; OCEM; Letramento.

RESUMO – LÍNGUA ESTRANGEIRA

Abstract: OCEM (in English: Curriculum Guidelines for High School) is a Brazilian official document directed to pedagogical practices in high school. This suggests that, in foreign language (FL) classes, reading, writing and oral communication should be developed through the perspectives of new forms of language and literacy. However, during the teacher training period it was perceived that the reading skill is more used than the other skills, due to a lot of factors, and this is the reason why reading was chosen to be investigated in this research. Another issue observed during the teacher training period was that the textbook is probably the main source used in English classes, and, concerning to public schools, they may be the only source teachers have for planning their lessons. Therefore, a textbook that comprises its texts and activities in a literacy perspective seems to present a high level of contribution so that these new forms of teaching can be addressed in English classes. Thus, considering reading as the most used skill in the Brazilian setting of English language teaching, and the textbook as the strongest tool in English classes, the main objective of this study is to analyse the reading sections (called *in power*, *in action* and *further action*) of the textbook *Take Over* in order to verify whether they dialogue with the proposals of literacies suggested by OCEM or not. To do so, authors such as Monteiro (2003), Koch and Elias (2011), Mattos (2011), Kleiman (2012), Tilio (2012), among others were used to support the theoretical background. This research is considered qualitative, because it is a detailed research of the content of the sections, and documentary, since the analysis parameter is the official document. The results showed that the themes of the texts and the section entitled *further action* dialogue with the proposals presented by OCEM.

Key-words: Reading in English; Textbook; OCEM; Literacy.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** *in power* (unidade 2)
- Figura 2:** *in power* (unidade 6)
- Figura 3:** *in power* (unidade 8)
- Figura 4:** *in action* (unidade 2)
- Figura 5:** atividade de compreensão (unidade 2)
- Figura 6:** *in action* (unidade 6)
- Figura 7:** atividade de compreensão textual (unidade 6)
- Figura 8:** atividade de compreensão textual (unidade 6)
- Figura 9:** *in action* (unidade 8)
- Figura 10:** *in action* – atividade de compreensão textual (unidade 8)
- Figura 11:** atividade de compreensão textual (unidade 8)
- Figura 12:** *further action* (unidade 2)
- Figura 13:** *critical thinking* (unidade 2)
- Figura 14:** *further action* (unidade 6)
- Figura 15:** *critical thinking* (unidade 6)
- Figura 16:** *further action* (unidade 8)
- Figura 17:** *critical thinking* (unidade 8)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sumário das OCEM

Tabela 2: leitura tradicional x letramento crítico

Tabela 3: Tabela 3: Descrição das seções presentes no livro didático *Take Over*

Tabela 4: Recorte do sumário do livro *Take Over*- volume 1

Tabela 5: Textos selecionados para a análise

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Contabilização das seções analisadas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 Concepções de leitura e letramento	15
2.1.1 Abordagens ascendentes.....	16
2.1.2 Abordagens descendentes.....	18
2.1.3 (Sócio) Interacionismo	19
2.1.4 Letramento.....	21
2.2 O letramento e o ensino de língua inglesa.....	24
2.3 O Livro didático de Línguas Estrangeiras	29
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	31
3.1 Tipologia e natureza da pesquisa.....	31
3.2 O <i>corpus</i> da pesquisa.....	31
3.3 Procedimentos de coleta e de análise dos dados.....	34
4. O LETRAMENTO CRÍTICO E O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS.....	36
4.1 Análise das seções <i>in power</i>	36
4.2 Análise das seções <i>in action</i>	39
4.3 Análise das seções <i>further action</i>	51
4.4 Reflexões sobre as seções analisadas	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
6 REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as mudanças ocorrem na sociedade de forma veloz e contínua. No que se refere ao ensino de línguas, isto não poderia ser diferente, uma vez que este ensino está sendo cada vez mais repensado em virtude do mundo globalizado. Dessa forma, para acompanhar tais mudanças, as instituições escolares brasileiras precisam levar em consideração os recentes documentos oficiais voltados para uma prática pedagógica que seja eficaz e promova o desenvolvimento do estudante crítico e cidadão.

Conforme pesquisas (DELL'ISOLA 2009; TARTATO, 2010), no que tange o ensino de língua inglesa, os manuais didáticos, por serem um instrumento facilitador no processo de ensino, possuem o poder de ampliar os conhecimentos dos estudantes no que concerne aos aspectos linguísticos, sociohistóricos e culturais dos diversos contextos sociais. Nesta mesma perspectiva, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) propõem um ensino que, além de auxiliar os estudantes a desenvolverem a sua capacidade cidadã crítica através de reflexões sobre os inúmeros contextos sociais, também contemple o estudo das quatro habilidades (leitura, escrita, produção e compreensão oral) da língua inglesa.

Através de algumas reflexões como aluna e professora estagiária, e dos depoimentos de professores efetivos de escolas regulares, percebemos que o amplo uso da habilidade de leitura é consequência do pouco tempo destinado (50' minutos/aula) para as aulas de língua inglesa e à quantidade de alunos por sala. Então, por ser a habilidade mais contemplada no âmbito escolar nacional brasileiro, tal como ilustram algumas pesquisas que veremos ao longo desta investigação, e também pelo fato de que, durante as observações realizadas em aulas de língua inglesa no ensino médio, a leitura foi utilizada de forma constante, optamos por estudar tal habilidade nesta pesquisa.

O livro didático é uma fonte de pesquisa que pode auxiliar no planejamento das aulas de língua inglesa. Porém, muitas vezes, eles são a única fonte que os professores lançam mão durante suas aulas, devido a inúmeros fatores, tais como: falta de formação continuada, o que resulta em uma falta de conhecimento das novas perspectivas que surgem voltadas para o ensino da língua inglesa; os baixos salários, o que finda em uma carga horária de trabalho elevada; a falta de tempo para o planejamento das aulas; a carência de estrutura física por parte da escola, não oferecendo laboratórios de informática, salas de vídeos, e entre outros. Então, um livro didático que ofereça suporte para o trabalho com as práticas de letramentos, possui um elevado grau de contribuição para que essas novas formas de ensino sejam inseridas, de fato, nas aulas de língua inglesa.

Tendo em vista que o livro didático é uma ferramenta amplamente utilizada no ensino de língua inglesa, o objetivo geral deste trabalho é verificar se os textos e suas atividades de compreensão textual presentes no manual didático *Take Over* dialogam com as práticas de letramento apresentadas nas OCEM-LI. Para tal, como objetivos específicos, retomamos algumas abordagens de leitura, apontando como estas são abordadas nos livros didáticos; destacamos as orientações fornecidas pelas OCEM-LI, especificamente no que tange à habilidade de leitura; refletimos sobre o livro didático no ensino de língua inglesa; e analisamos três seções de leitura do manual didático *Take Over*, objetivando observar se os temas abordados nos textos e as atividades de compreensão textual estão em consonância com as práticas de letramento propostas nas OCEM.

O primeiro tópico, Concepções de Leitura e Letramento, abordará definições e características sobre as concepções ascendente, descendente e (socio) interacionista de leitura, por meio de autores como Bezerra (2001), Monteiro (2003), Coracini (2005), Koch e Elias (2011), entre outros. Ainda neste tópico, conceituações e reflexões sobre o letramento também serão apresentadas, atentando para a importância de que esta perspectiva compreende o estudante em seu meio social. Deste modo, nos basearemos em Mattos (2011), Kleiman (2012), Santos e Ifa (2013) e Monte-Mór (2013) para fundamentarmos nossas reflexões.

O tópico seguinte, O Letramento e o Ensino de Língua Inglesa, mostrará uma visão geral sobre as OCEM-LI, retomando brevemente a base do ensino de inglês, e como os tempos atuais contribuíram para que uma nova maneira de trabalhar com o idioma fosse ressaltada. De forma específica, a atenção será voltada para as sugestões fornecidas pelo documento para o trabalho com a habilidade de leitura, principalmente os temas que devem ser abordados e como as atividades de compreensão textual precisam ser pensadas, visando formar cidadãos com pensamento crítico. Para isto, tomaremos como base Brasil (2006), Seccato e Silva (2011), Eluf (2008) e Kawashi (2015).

O último tópico da fundamentação teórica, O Livro Didático de Línguas Estrangeiras, descreverá como o LD é abordado em sala de aula de LI, apresentando características e ressaltando os pontos positivos e negativos. Neste tópico será retratado também como as atividades de leitura podem ser pensadas e trabalhadas. Como fonte teórica, recorreremos a Martins (1994), Ramos (2009), Dell'Isola (2009) e Tilio (2012).

Na Metodologia, definimos a tipologia e a natureza da nossa pesquisa, de acordo com Markoni e Lakatos (2011). Além disto, o livro *Take Over*, objeto de nossa análise, será descrito em termos gerais e específicos, ressaltando o objetivo proposto pela autora do

material, bem como a sua organização estrutural e temática. Serão explicados também os procedimentos de coleta e da análise dos dados.

O tópico O letramento crítico e o livro didático de inglês constará a análise dos dados. Neste, no primeiro momento, serão apresentadas as seções de análises, seus temas e os títulos do texto. Em sequência, as análises das seções de leitura serão realizadas no intuito de verificar se elas dialogam ou não com as propostas de letramento. Para finalizar a análise, refletiremos sobre as seções analisadas, mencionando como elas podem auxiliar o trabalho em sala de aula de acordo com o que sugerem as OCEM.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para refletirmos sobre as atividades de leitura presentes no primeiro livro didático da coleção *Take Over*, objeto de nossa pesquisa, faz-se necessário traçar um breve percurso histórico das concepções de leitura a fim de compreendermos até que ponto a leitura e as atividades de compreensão textual desse manual didático acompanharam as mudanças relacionadas às necessidades da nossa época atual. Tais mudanças são abordadas nas Orientações Curriculares do Ensino Médio. Assim, no primeiro tópico, intitulado *concepções de leitura e letramento*, serão discutidas definições de leitura segundo as perspectivas ascendente, descendente, sociointeracionista e do letramento crítico, e como os livros didáticos de um modo geral foram e são abordados em cada uma delas. Em seguida, o tópico intitulado *o letramento e o ensino de Inglês* apresenta as orientações oficiais para o ensino de língua inglesa (doravante LI) contempladas nas OCEM, destacando como a leitura deve ser trabalhada no ensino médio. Para finalizar, refletiremos sobre o livro didático e como este é contemplado no meio escolar.

2.1 Concepções de leitura e letramento

Nesta pesquisa, consideramos que um texto não precisa ser necessariamente um documento escrito, ele também pode ser representado por experiências vividas. Nós nos coadunamos com Martins (1994) quando defende que o primeiro passo referente à leitura ocorre durante o início das nossas vidas. Desse modo, um carinho, um ambiente claro ou um barulho já nos auxilia a reconhecer quem nos cerca e o que nos cerca, o que implica que a leitura é, antes de tudo, um aprendizado natural.

Ainda de acordo com a mesma autora, no período clássico, na Grécia e Roma antiga, saber ler e (escrever)¹ relacionava-se com a decifração do código, mas aprender a ler, além de fazer com que o indivíduo fosse capaz de desenvolver capacidades intelectuais, o auxiliaria a tornar-se um cidadão atuante na sociedade. Todavia, no decorrer da história, a leitura sofreu diversas mudanças e conceituações, atendendo às necessidades vigentes de cada época. É o que veremos a seguir ao explicarmos diferentes abordagens de leitura, destacando a época na qual elas foram evidenciadas.

¹ A escrita não faz parte do escopo deste trabalho, por isto nos deteremos à questão da leitura.

2.1.1 Abordagens ascendentes

As concepções ascendentes de leitura (*bottom-up*), por possuírem base estruturalista, apresentam uma visão imanentista da língua, ou seja, “concebem a leitura como a decodificação sonora da palavra escrita” (BEZERRA, 2001, p. 34). Portanto, a palavra é a unidade de estudo, e o processo de leitura é assistido pela compreensão oral da palavra associada ao significado. Esta concepção teve seu apogeu nas décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos, pois era utilizada unanimemente nos estudos de leitura. Destacamos que houve inúmeros modelos de abordagens ascendentes, mas vamos nos ater apenas às características gerais presentes na maioria deles.

Segundo Monteiro (2003), no modelo de processamento serial desenvolvido por Gough, o processo de leitura ocorre de forma sequencial. O leitor visualiza as letras de uma palavra, em sequência visualiza as palavras da frase, com o intuito de reconhecer as relações sintáticas entre as palavras e a frase e, para finalizar, o leitor visualiza as relações entre as frases, reconhecendo suas relações semânticas e extraíndo o significado do texto. Portanto, a sequência lógica desta abordagem é a decodificação em progressão primeiramente das palavras, depois, das frases e, por fim, do texto como um todo.

Leffa (1999) denomina essa abordagem como perspectiva do texto, tendo em vista que o mesmo exerce o papel primordial no processo de leitura, pois o objetivo desta perspectiva era combater qualquer ‘opacidade’ do texto. Este último detém todo o conhecimento e fonte de informações, cabendo ao leitor apenas a função de decodificá-las. O autor supracitado aponta algumas críticas ao modelo de Gough, por basicamente três razões: modelo linear de leitura, uso do oral para obter o significado geral do texto, e uso apenas de baixas habilidades (reconhecimento de palavra e frase). Monteiro (2003) expõe que outra limitação desse modelo é não considerar o conhecimento prévio do leitor, como também os gêneros discursivos, uma vez que um romance não pode ser lido da mesma forma que uma receita culinária.

Levando em consideração que, nesta concepção, o texto exerce papel de protagonista, toda informação é considerada importante e contribui para o significado integral do texto. Então, “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito” (KOCH E ELIAS, 2011, p. 10), e todo o seu conhecimento prévio é descartado. Portanto, o texto produz o ‘mesmo’ significado para todos os leitores que, supostamente, possuem nível de competência semelhante.

Sob a ótica do ensino de línguas, especificamente de LI, segundo Franco (2011), o modelo ascendente foi amplamente utilizado em alguns métodos, como por exemplo, a gramática-tradução e o audiolingualismo. O primeiro defendia o aprendizado do idioma através da tradução de palavras isoladas do seu contexto de produção com o intuito de levar o aprendiz a memorizar vocabulário e regras gramaticais. Os materiais didáticos eram concebidos como livro-texto (CARDOSO, 2011), e objetivava trabalhar vocabulário e regras gramaticais através dos textos literários presentes nesses materiais.

O método audiolingual preconizava que, para aprender uma língua estrangeira, a leitura das frases precisava ser realizada em voz alta, para que os diálogos e, por consequência, as regras gramaticais e situacionais fossem memorizadas. O objetivo aqui era adquirir aprimoramento na pronúncia e não uma interpretação textual de fato, uma vez que o este método concebia a leitura como a oralização da escrita. Então, os materiais didáticos focavam em estruturas gramaticais e atividades que exaltavam *drills* e repetições; a leitura tinha a oralidade como base (CARDOSO, op.cit.).

Ainda é possível observar essas características em alguns manuais didáticos atuais. Todavia, não encaramos isso como um ponto totalmente negativo, pois, apesar de possuir diversas limitações, a leitura como processo de decodificação pode ser tomada como ponto de partida para outras formas de leitura, e não deve ser descartada, principalmente no que tange à aprendizagem de uma LE, na qual a língua é inicialmente desconhecida. Dito de outra forma, o aprendiz precisa passar primeiramente pelo processo de identificação do código linguístico, tendo em vista que ele constitui uma etapa inicial da aprendizagem de uma LE, para então acessar significados mais profundos da língua (compreensão de metáforas e de ironia, por exemplo). O problema é que, muitas vezes, o professor de LI se atém exclusivamente a esta etapa (cf. MONTEIRO, op.cit.), e não lembra que a leitura, mesmo nessa etapa, não precisa ser fragmentada, estanque, pois pode ocorrer concomitante à observação dos diversos gêneros textuais que circundam o leitor.

Ao perceberem as limitações de uma visão ascendente de leitura, estudiosos passaram a investigar outros processos envolvidos no ato de ler, dando origem às abordagens descendentes. No item seguinte, conceitos e reflexões sobre tal perspectiva de leitura serão realizados.

2.1.2 Abordagens descendentes

Em contraposição à abordagem ascendente, por volta década de 70, surge a concepção de leitura descendente (*top-down*), a qual evidencia o papel do leitor no processo de leitura. Esta abordagem também é conceituada como psicolinguística (Franco, 2011) e perspectiva do leitor (Leffa, 1999). As abordagens descendentes, por serem de base cognitivista, não têm como objeto de estudo a palavra isolada, e sim como o significado do texto é construído através da compreensão do leitor.

Dizendo de outra forma, o leitor aproveita os seus conhecimentos para atribuir significados ao texto. Tais conhecimentos são especificados por Koch e Elias (2011): linguístico, textual e de mundo. Os autores mencionados definem o conhecimento *linguístico* como aquele que envolve o gramatical e o lexical, ou seja, a organização do material linguístico que pode ser compreendida através da decodificação. As noções que o leitor possui sobre o texto são relacionadas ao conhecimento *textual*, e os mesmos autores dividem este em: ilocucional, que implica em reconhecer os objetivos do autor do texto; comunicacional, que se refere ao reconhecimento da finalidade do gênero em uso; metacomunicativo, que trata da compreensão do texto; e superestrutural, onde o leitor adequa o texto às diferentes situações da vida social. O resultado das experiências vivenciadas pelo leitor, como também seu posicionamento na sociedade, são referentes ao conhecimento *de mundo*.

Dessa forma, o uso desses conhecimentos faz com que o leitor atribua significados ao texto. Surge, portanto, segundo Leffa (1999), a primeira premissa da perspectiva descendente de leitura que é a de usar estratégias que auxiliem durante processo, lançando mão de avaliação e controle da própria compreensão, “utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação” (KOCH E ELIAS, 2011, p. 13).

Nessa perspectiva, os leitores são vistos como construtores, pois o significado textual é arquitetado por meio da interação leitor-texto, sendo a leitura um processo de produção de sentidos. Koch e Elias (2011, p. 13) citam Solé (2003) para fortalecer o papel do leitor, pois “espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê.”. Dessa forma, um processo de leitura, no qual o leitor tem participação ativa, gera e transforma o conhecimento.

Em relação ao ensino de LI, Amorim (1997 apud Franco, 2011 p. 29) defende que as estratégias de *skimming* (compreensão geral) e *scanning* (compreensão detalhada) foram “introduzidas” a partir deste modelo de leitura. Com isso, os materiais didáticos incluíam livros com textos considerados de boa qualidade, contendo gravuras, cartazes, objetos

cotidianos e entre outros. Ainda nos dias atuais, podemos perceber que alguns livros didáticos, especificamente, reservam atividades de compreensão textual que focam nas estratégias de leituras mencionadas acima.

Mesmo com as inovações concebidas nos modelos descendentes de leitura, um ponto que pode ser considerado negativo é o fato de apenas o leitor ser responsável pela compreensão do significado do texto, através do seu conhecimento prévio e do jogo de adivinhações. Nestes termos, não há compreensão incorreta, uma vez que o leitor pode impor a sua visão sobre o texto. No entanto, apesar de poder haver uma pluralidade de leituras para um mesmo texto, isto não significa que qualquer leitura possa ser realizada.

Na década de 80, novas perspectivas de leitura foram adotadas, a interacionista, e, decorrente dela, a sociointeracionista, as quais serão discutidas no próximo tópico.

2.1.3 (Sócio) Interacionismo

A concepção interacionista de leitura é destacada, por pesquisadores (MONTEIRO, 2003; BEZERRA, 2001), como sendo uma junção dos modelos explicados anteriormente. De acordo com Moita Lopes (1996, apud Bezerra, 2001, p. 146), nessa concepção, “o significado não está no texto e nem no leitor, mas torna-se possível através do processo de interação entre leitor e autor, por meio do texto”. Em outras palavras, a ênfase é dada ao processo texto-leitor, e não apenas a um dos elementos. Nessa nova abordagem, o leitor assume um papel mais ativo, pois:

a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor frente do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, autor que deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor interagiria para construir esse(s) sentido(s) (CORACINI, 2005, p. 21).

Monteiro (2003) destaca diferentes vertentes de pesquisa dentro dessa abordagem de leitura, como exemplos podemos mencionar os modelos elaborados por Rumelhart (1977) e Rayner e Pollatsek (1989). Ainda de acordo com a mesma autora, o modelo interacionista de Rumelhart foi, na verdade, uma tentativa de aperfeiçoar a perspectiva ascendente, ou seja, o leitor necessita reconhecer o código para então relacionar com conhecimentos que remetem às diferentes fontes de informação. O Interacionismo na concepção de Rayner e Pollatsek é atribuído à relação entre os conhecimentos lexicais, sintáticos, trazendo à tona uma ênfase na perspectiva ascendente.

Apesar de serem consideradas interacionistas, tais perspectivas ainda focam na decodificação do texto e na compreensão do significado de palavras isoladas de seu contexto de produção. Dessa forma, devido à necessidade de uma concepção de leitura que considerasse o meio social do leitor, surge a perspectiva sociointeracionista de leitura, ou seja, uma visão “que reforça a ideia de que a interação do leitor com o ambiente e o texto é determinante para a aprendizagem” (LUNA, 2012, p. 35).

Dessa forma, ler passa a ser um comportamento social e o significado do texto encontra-se nas convenções sociais inerentes a cada leitor (Cf. LEFFA, 1999). Entretanto, apesar nos avanços da concepção de leitura a partir da abordagem sociointeracionista, ela não contempla a questão do caráter excludente da língua, que se relaciona ao fato de as classes/culturas dominantes, muitas vezes, determinarem, através dos textos que circulam socialmente, os modelos a serem seguidos. E, ao seguir apenas os modelos impostos por tais classes/culturas, a escola não permite que o professor aborde os diferentes contextos/saberes sociais em sala de aula, causando, assim, um empobrecimento na formação do estudante.

No que tange os materiais didáticos, segundo Cardoso (2011), o modelo sociointeracionista de leitura foi amplamente utilizado no início da era da abordagem comunicativa. Os livros didáticos englobavam textos sobre situações reais, através de aspectos socioculturais, mas os contextos destacados referiam-se apenas aos países dominantes da língua estrangeira. No caso da LI, percebia-se o enfoque em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, deixando à margem outros países falantes dessa língua.

Cosson (2014) reconhece que saber ler um código não faz com que o indivíduo tenha qualidades ou defeitos, mas o ajuda na construção e na interpretação do mundo em que vive. Tal visão se coaduna com a de Brito (2006, p. 84 apud Oliveira e Prado, 2014), quando este afirma que “a leitura é um ato de posicionamento político do mundo”. Isto é, a partir dela que o indivíduo consegue visualizar os diferentes contextos globais e locais, e então se posicionar como cidadão, para se automodificar e modificar o contexto em que está inserido, como evoca o letramento, que será tratado a seguir.

2.1.4 Letramento

Antes de definir o que é letramento, consideramos importante resgatar o conceito de alfabetização, tendo em vista que estes termos estão interligados, pois as práticas de alfabetização foram precursoras das práticas de letramento, como destaca Soares (1998). Para Kleiman (2012), alfabetizar significa aprender a decifrar, reconhecer e reproduzir códigos. Isto significa saber ler e escrever através da decodificação. Já a concepção de letramento expande a concepção de alfabetização, como veremos daqui por diante.

Como as mudanças que ocorreram na sociedade requereram uma prática de escrita e leitura voltada para o social, em meados da década de 80, a palavra letramento, que é originada do inglês *literacy*, ganhou notoriedade e conquistou espaço no âmbito educacional. O termo foi decorrente da pedagogia crítica de Paulo Freire, da necessidade de mudança curricular nos Estados Unidos. (DUBOC e FERRAZ, 2011).

Kleiman (2012) afirma que a definição de letramento não está presente em dicionários brasileiros, e, devido a inúmeras vertentes sobre o termo, o conceito se torna complexo. Tal complexidade pode ser explicada pela conjuntura de que o letramento começou a ser trabalhado com o intuito de diferenciar reflexões sobre a alfabetização e a escrita na sociedade, e, nos dias atuais, o letramento assume uma personalidade crítica, visando direcionar indivíduos para uma reflexão sobre as diferenças sociais (Cf. KLEIMAN, 2012; SOUZA, 2011).

Apesar da complexidade de definição do termo, o letramento pode ser entendido como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2008, p.18 apud Matos, 2011). Refletindo de outra maneira, significa ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto no qual essas ações tenham sentido e relevância na vida prática do indivíduo. O letramento é “um termo-síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita” (STREET, 1984 apud KLEIMAN, 2012). Aqui cabe ressaltar que o letramento tanto pode estar pautado em uma dimensão individual, a qual remete-se ao ato de ler e escrever, por isso a relação com o conceito de alfabetizar, quanto social, pois volta-se para um contexto cultural, uma vez que são atividades que envolvem a língua e o uso social da mesma.

À luz desta reflexão, Street (2005, apud SANTOS E IFA, 2013) destaca que para que o indivíduo consiga se apropriar da linguagem e adequá-la ao seu meio social vigente, a leitura precisa ocorrer de forma crítica através do letramento crítico. Em linhas gerais, este

termo remete-se ao ato de incluir o indivíduo no mundo, para que ele esteja apto a ser um ator social, provocando mudanças em seu contexto social.

Um dos pilares do letramento, conforme mencionamos, foi a pedagogia crítica de Freire, e dessa forma “O letramento crítico compreende que um dado texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudanças. Pois, em um texto é possível compreender as representações dominantes, os interesses e as ideologias, por exemplo.” (SANTOS E IFA, 2013, p. 6). O indivíduo precisa saber que, um texto, seja ele verbal ou não-verbal, está imbuído de parâmetros sociopolíticos e ideológicos, e que não se trata de um aglomerado de orações destituídas de conteúdo ideológico, pois a ideologia é uma forte ferramenta de manipulação da sociedade.

Os parâmetros sociais, políticos e ideológicos que hoje temos foram construídos através de uma coletividade baseada no desenvolvimento de uma sociedade desde os primórdios da humanidade. Com isso, Souza (2011) compreende o letramento como uma prática que requer não apenas uma reflexão sobre como texto lido reflete no social do indivíduo, mas que precisa também de uma reflexão histórica para compreender a sociedade atual, pois “reconhecer que, enquanto leitores/autores de textos, somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas” (ibid, p.133).

Monte-Mór (2013, p. 42) afirma que o letramento “parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”. Portanto, dentro desta perspectiva, o indivíduo precisa ser capaz de ler e compreender o seu contexto social, para que, através do conhecimento de mundo inerente, ele desconstrua suas ideias, questionando a razão de alguns contextos serem privilegiados.

Todavia, é significativo o fato de que o processo de letramento possua um caráter tanto inclusivo quanto exclusivo, pois os indivíduos que não conseguem atingir um determinado grau de leitura crítica repetem pensamentos que já estão formulados. A este respeito:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 2012, p. 20).

Decorrente disto, para que um indivíduo consiga utilizar o letramento para ser atuante na sociedade, essa habilidade precisa ser trabalhada na escola, pois, como afirma

Taglieger (2000 apud Sanches s/d), a capacidade crítica não se desenvolve de forma automática, ela precisa ser trabalhada no âmbito educacional. Deste modo, é uma habilidade que deve ser ensinada nas escolas, inclusive nas aulas de línguas, lançando mão de que a língua é um poderoso instrumento dentro das práticas sociais. Como os manuais didáticos são uma ferramenta de auxílio no ensino do idioma, é interessante que eles também tragam atividades que abordem as práticas de letramento, contemplando as diversidades históricas, sociais, culturais e etnográficas.

Todas as concepções mencionadas atenderam e atendem particularidades de épocas históricas, tanto em contextos gerais, nacionais ou internacionais, como em contextos específicos, ambientes educacionais, a título de exemplo. Resgatando este último, políticas públicas educacionais foram elaboradas, objetivando orientar as práticas pedagógicas, para que estas se adequassem às necessidades de cada época. Tendo em mente que o foco desta reflexão é sobre como a leitura é retratada em um livro didático de LI do ensino médio, voltaremos nossa atenção para o documento oficial que orienta as práticas de ensino nessa etapa escolar. A princípio, destacaremos as sugestões trazidas para o ensino de língua estrangeira, e, em sequência, abordaremos, especificamente, os objetivos para o ensino de leitura para que algumas reflexões sobre livros didáticos sejam consideradas, delineando, assim, o aporte teórico para a análise final.

2.2 A OCEM e o ensino de língua inglesa

Durante muito tempo, o ensino de língua inglesa esteve sistematizado em convenções tradicionais, pois “basta[va] ao professor apropriar-se da língua, previamente ‘desmontada’ pelos especialistas em seus elementos básicos, normalmente os itens lexicais e as regras sintáticas, e tentar inserir esses itens um a um na mente do aluno” (LEFFA, 2012, p.392). Os conteúdos eram divididos de acordo com o grau de dificuldade, e, à medida que o estudante se apropriasse de determinado conteúdo, ele estava apto a passar para outro, e os temas dos textos utilizados não levavam em consideração a diversidade cultural e social dos diversos países falantes de LI.

Entretanto, como temos vivenciado nos últimos anos, a globalização tem cada vez mais diminuído as barreiras geográficas do mundo, ocasionando mudanças no cenário nacional e internacional, uma vez que este é permeado de diferentes realidades sociais. Isto é, a língua inglesa deixou de ser ensinada de forma segregacionista, e passou a ressaltar as diversidades culturais (Cf. SECCATO e SILVA, 2011). Dessa forma,

Alguns professores/pesquisadores (ELUF, 2008; MATTOS, 2011) acreditam que este é um caminho possível para que, através do idioma em questão, os alunos sejam levados a conhecer as diferentes realidades sociais e, dentro destas, reconhecer o próprio contexto em percebemos a necessidade de uma prática de ensino de língua inglesa nas escolas regulares, sobretudo em escolas públicas, que esteja pautada em uma abordagem que contemple as diversas origens sociais e contribua para a formação crítica dos estudantes. que está inserido, sendo capaz de formular um pensamento crítico sobre tais fatos. As políticas públicas brasileiras reconheceram esta necessidade e, então, um documento oficial, que orienta o ensino de LE, no caso específico desta pesquisa, língua inglesa, foi proposto: as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM)².

De forma geral, no que se refere às línguas estrangeiras, as OCEM têm por objetivo retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino em escolas públicas, reafirmar a relevância da noção de cidadania, discutindo o problema de exclusão no ensino, e introduzir teorias sobre a linguagem e novas tecnologias, leiam-se letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto. As habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes são: leitura, prática de escrita e comunicação oral, como podemos visualizar na tabela a seguir:

² Evidentemente, existem outros documentos oficiais, mas este é o que norteia a análise do *corpus* desta pesquisa.

Conhecimentos de Línguas Estrangeiras	
Introdução	
1.	O papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e a noção de cidadania
2.	Inclusão/exclusão – global/local
3.	Letramento
4.	Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento)
5.	Considerações finais
Referências	

Tabela 1: Sumário das OCEM

Nesta vertente, o documento mencionado propõe um ensino baseado em propostas epistemológicas, aquelas que auxiliam a produção do conhecimento, para formar cidadãos com consciência social. Isto é, a disciplina de LE na escola visa ensinar um idioma estrangeiro e cumprir compromissos de cidadania com os educandos:

“Porém, salientamos, é com o enfoque que abrange os outros objetivos (culturais e educacionais) que esse ensino poderá realizar uma outra contribuição valiosa – porque propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos – se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos) (SOARES, 2004) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução” (BRASIL, 2006, p.97).

Isto posto, o documento considera importante que a escola aborde, além de conhecimentos técnicos e conceituais, práticas de letramento, tendo em vista que estas, na maioria dos casos, são desconsideradas no espaço escolar, e leve em consideração a realidade social de seus alunos, com o intuito de diminuir a divergência entre a prática social e a acadêmica. Na citação a seguir, Kawashi (2015) coaduna-se com o que sugere o documento:

É nesse sentido que entendo o ensino de inglês como dialético e complexo, pois envolve questões de política, imperialismo, poder e negociação de sentidos em situações cada vez mais interculturais, fazendo-se necessário, em face do papel de língua mundial (RIBEIRO DA SILVA, 2011) atribuído a essa língua, refletir sobre abordagens pedagógicas que permitam ao aluno não somente compreender aspectos linguísticos mas também buscar justificativas para o entendimento dos jogos de poder estabelecidos por meio dessa língua, fortalecer o olhar crítico aos produtos culturais geralmente construídos e divulgados por meio dessa língua, entre outros processos que tem a língua inglesa no seu cerne (KAWASHI, 2015, p. 49).

Essa visão em relação à LI pode auxiliar os professores a perceberem que uma prática de ensino de inglês fundamentada no conceito de letramento auxilia os estudantes a desenvolverem a competência crítica, e por consequência, pode vir a torná-los cidadãos mais críticos. Em outras palavras, isto pode tornar possível que eles compreendam o saber e desconstruam as suas verdades, que, muitas vezes, são baseadas em seus conhecimentos de mundo.

Apesar das OCEM contemplarem as habilidades de leitura, escrita e comunicação oral durante as aulas de inglês no ensino médio, elegemos a leitura como a habilidade a ser trabalhada nesta pesquisa. Alguns autores consideram que a leitura possibilita o “acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos” (ANTUNES, 2009, p. 193), ou seja, como os sujeitos foram construídos sociohistoricamente e ideologicamente, permitindo o direito à cidadania (CORACINI, 1995; SOLÉ 1998), e, através desta, o aluno poderá potencializar o pensamento crítico, ao refletir sobre os contextos que embasam o texto, refletindo sobre as diferenças sociais existentes.

Por isso, uma prática de leitura baseada nas teorias de letramento crítico pode englobar as abordagens de leitura mencionadas anteriormente e acrescentar indagações que façam os estudantes refletirem sobre as diferenças sociais. O quadro a seguir, retirado das OCEM (p. 114, 115), mostra uma comparação entre a abordagem de leitura tradicional e letramento crítico, na qual as perguntas são referentes a uma publicidade sobre o dia das mães:

Leitura tradicional	Letramento crítico
a. A quem se dirige? b. O anúncio atende a que necessidade ou desejo (saúde, popularidade, conforto, segurança)? c. Que argumentos não estão sustentados? d. Que recursos gráficos são utilizados para realçar certas informações no texto? e. Como o custo do objeto anunciado se apresenta minimizado ou disfarçado? f. Por que o anúncio utiliza depoimentos de pessoas?	a. As mães representadas no anúncio se parecem com as que você conhece? Por que não? b. Quais as mães que não estão representadas no anúncio? c. Que filhos vão dar presentes às mães? d. Como os filhos arranjam dinheiro para comprar presentes para suas mães? e. Quem cria/produz esses anúncios? f. Por que essas pessoas que produzem os anúncios despendem tempo e trabalho para

g. Que palavras ou ideias são utilizadas para criar uma impressão específica ou particular?	garantir que o leitor saiba qual produto está disponível no mercado?
---	--

Tabela 2: leitura tradicional x letramento crítico (BRASIL,2006)

Ao observar a Tabela anterior, podemos perceber que o foco da leitura tradicional é na decodificação da mensagem, como também na autoria e na veracidade do texto, desenvolvendo a compreensão. Por outro lado, a leitura como letramento objetiva o questionamento da realidade do texto, através da representação do poder e suas implicações, tendo em vista desenvolver a capacidade reflexiva do estudante.

Consideramos conveniente esclarecer que não estamos negando a importância das outras concepções de leitura, as quais podemos destacar as abordagens ascendente, descendente e (sócio) interacionista (Cf. LEFFA, 1999; BEZERRA 2001; MONTEIRO 2003), uma vez que estas foram as precursoras para o letramento. Entretanto, destacamos que apenas o uso dessas abordagens na aula de língua inglesa pode não ser suficiente para o desenvolvimento da capacidade crítica e a formação cidadã do estudante.

Dessa forma, o trabalho de leitura baseado nos diversos letramentos, assume uma função educacional e epistemológica. Educacional, pois o estudante precisa compreender as informações presentes no texto. Epistemológica, porque resulta num conhecimento integrador, que lança mão das linguagens e dos fenômenos multidimensionais para reconhecer a diversidade de contexto e “reinterpretar a unicidade” (BRASIL, 2006, p.113).

Uma forma de trabalhar com esses conceitos é fazer com que os alunos construam sentidos a partir do que leem, ao invés de apenas interpretarem os dados após decodificá-los. Conforme tais orientações, as atividades precisam envolver leituras que foquem em representações e análises sobre as diferenças de diversos contextos sociais:

1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; [...] 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (BRASIL, 2006, p.97 e 98)

Uma prática de leitura pautada no letramento crítico relaciona-se com o que Kumaravivelu (2006, p. 171) chama de era pós-método, isto é, “rever o caráter e o conteúdo abordados em sala de aula no que tange as perspectivas pedagógicas e ideológicas” (tradução nossa)³, uma vez que auxilia os estudantes a entenderem e refletirem, através da criticidade, sobre as relações de poder da sociedade e o motivo das desigualdades sociais. No caso específico da língua inglesa, por ser uma língua franca, o uso de matérias que versem sobre as diversas diferenças sociais e culturais dos falantes da língua, pode contribuir no desenvolvimento do pensamento crítico.

Dessa forma, no mundo contemporâneo, é preciso que a escola leve em consideração os diversos contextos sociais e ideológicos, para assim promover uma educação que possa assegurar direitos iguais para todos. O ensino de língua inglesa pode auxiliar neste processo, uma vez que a linguagem possui caráter político e carrega relações de poder, mostrando quais contextos sociais são excluídos e suas razões (MONTE-MÓR, 2013).

Nesse contexto, as OCEM, elaboradas e disponibilizadas há uma década, destaca que o “livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas...” (p.154). Por isso, a seguir, refletiremos especificamente sobre o livro didático na aula de língua inglesa, objetivando verificar mais à frente se as práticas de letramento, como propostas no documento mencionado, são levadas em consideração nas seções de leitura do livro didático que constitui o *corpus* de análise deste trabalho.

³ No original: “*It urges us to review the character and content of classroom teaching in all its pedagogical and ideological perspectives.*”.

2.3 O Livro didático de Línguas Estrangeiras

Há opiniões diversas sobre a eficácia do uso do livro didático em sala de aula. Em meados da década de 90, Martins (1994) pôs em pauta que os livros didáticos eram “manuais da ignorância”, inibindo o gosto pela leitura, pois estes abordavam “uma visão anacrônica, repressiva, [...] repletos de falsas verdades, a serviço de ideologias autoritárias, mesmo quando mascarados por recursos formais ou temáticos atuais e não conservadores” (MARTINS, 1994, p. 26).

Mais recentemente, porém ainda corroborando esta ideia avessa aos livros didáticos, Ramos (2009) ressalta que eles não englobam a riqueza dos itens linguísticos e a heterogeneidade do idioma, como também determina os conteúdos e a forma como estes devem ser abordados. No que tange à leitura, autores, como Soares (2007), mencionam que os livros didáticos, apesar de já reelaborados, ainda possuem determinado grau de “visão anacrônica”. Isto significa que, em diversos momentos, a leitura é abordada de forma decodificadora e apenas expõe contextos tradicionais referentes ao idioma. Então, nas palavras de Cardoso (2011), os livros didáticos ainda possuem “caráter autoritário e ultrapassado”.

Em contrapartida, Dell’Isola (2009) considera o mesmo como uma forte ferramenta no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, pois é um material didático que auxilia no agrupamento do conteúdo, e na sequência que estes podem ser apresentados. Por ser um material físico, ele é amplamente utilizado em ambientes escolares (TARTATO, 2010), e, muitas vezes, é a única ferramenta que o professor dispõe para auxiliá-lo em sua prática pedagógica. Por isso, ele é considerado um aporte teórico, abordando diferentes competências relacionadas ao conteúdo exposto.

Então, coadunando-nos com a reflexão de Dell’Isola (2009), pontuamos que existe a necessidade de que os livros didáticos abordem temas e atividades que auxiliem os estudantes a construir sentidos referentes às realidades de onde a língua em questão é falada. Nós ainda destacamos a importância de os livros didáticos trazerem aspectos, conteúdos e realidades voltadas para a língua alvo em consonância com a realidade dos estudantes. Partindo deste suposto e das OCEM, podemos afirmar que é interessante que tais materiais trabalhem com as propostas de letramento.

Importante ressaltar que até o ano de 2010, não existia nenhum documento oficial sobre o livro didático relativo a línguas estrangeiras. A partir de 2011, o Guia do Livro

Didático (BRASIL, 2011) incluiu observações e especificações pertinentes aos idiomas, trazendo critérios, fichas pedagógicas e resumos de diferentes coleções de livros de línguas estrangeiras, com o intuito de auxiliar o professor na escolha do material a ser adotado na escola. Acentuamos que tais observações e especificações vão ao encontro das propostas presentes nas OCEM.

Muitas vezes, trabalhar a leitura em sala de aula pode ser considerado uma atividade embaraçosa, dado às inúmeras capacidades que precisam ser levadas em consideração, tais como a decodificação do código linguístico, a interpretação, a problematização da mensagem e a transportação da mensagem para a vida social (TILIO, 2012). Isto posto, Tilio (op.cit.) expõe que os livros didáticos devem abranger os fatores destacados, como podemos observar na seguinte citação:

Atividades de leitura em livro didático devem, idealmente, dar oportunidades para que os aprendizes pratiquem todas essas capacidades. É verdade que as capacidades de interpretação e transposição para a vida social, de certa forma, pressupõem as capacidades de reconhecimento, decodificação e compreensão. Por esse motivo, é possível compreender se um livro didático optar por privilegiá-las. O inverso, no entanto, não se aplica: explorar reconhecimento, decodificação e compreensão não garantem que o aprendiz vá desenvolver capacidades de interpretação e transposição para a vida social (TILIO, 2012, p. 1003).

Evidenciamos que os livros didáticos não estão sendo postos aqui como substituição para o professor, já que este é responsável pela intermediação aluno-conteúdo. Entretanto, pretendemos mostrar que se tais materiais abordarem as propostas de letramento crítico, “maiores as chances dos professores se engajarem” (TILIO, 2012, p. 1004). Isto é, será o pontapé inicial para auxiliar o planejamento de uma prática de ensino pautada nesta concepção.

Diante o exposto, após as definições das concepções tradicionais de leitura e letramento; o relato das sugestões das OCEM para o ensino de leitura em língua inglesa no ensino médio; e as reflexões sobre os livros didáticos de LE, especificamente de LI, analisaremos o primeiro volume da coleção de livros didáticos para o ensino médio *Take Over*⁴, objetivando refletir sobre as seções de leitura do mesmo. Na próxima seção, aspectos metodológicos serão especificados, com o intuito de expor as características técnicas da pesquisa, explicando o passo-a-passo da análise de dados.

⁴ SANTOS, D. *Take Over* 1. 2ed. São Paulo: Larousse do Brasil Participações Ltda, 2013.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Tipologia e natureza da pesquisa

Marconi e Lakatos (2011) afirmam que uma pesquisa de natureza qualitativa está preocupada com a interpretação dos dados, e esclarecem que o método qualitativo “fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (op.cit., p. 269). Considerando que o objetivo do nosso trabalho consiste em verificar se as unidades de leitura do livro didático estão em consonância com as sugestões das OCEM-LI, esta pesquisa se enquadra, portanto, na tipologia qualitativa.

Para realizarmos tal análise, nos baseamos na teoria de letramento, conforme já explicada na seção *O letramento e o ensino de Língua Inglesa*, tal como proposta pelas OCEM. Por considerar um documento oficial como parâmetro investigador, esta pesquisa também pode ser considerada como documental, pois segundo Ludke e André (2014, p. 45), documentos “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Mencionamos também que, ao lidar com os dados primários, ou seja, diretamente com as seções do livro didático, estes só poderão sofrer possíveis modificações em uma próxima publicação.

3.2 O *corpus* da pesquisa

O livro didático escolhido para a análise foi o *Take Over*, da autora Denise Santos (Santos, 2013), direcionado para o primeiro ano do Ensino Médio. Esta coleção teve sua primeira publicação em 2010 (1ª ed.), mas destacamos que debruçaremos nossa atenção para a segunda edição por ser a mais atual. Esta versão da coleção é dividida em três livros didáticos, cada um direcionado para uma etapa anual do ensino médio. Contudo, selecionamos o primeiro volume desta coleção, uma vez que é voltado para a série inicial deste nível escolar, a qual Brasil (2006) sugere que o trabalho com o letramento seja aprofundado. O material em questão contém 216 páginas.

Santos (2013) inicia o material com uma apresentação, explicando aos estudantes a importância de aprender a língua inglesa e como esta pode auxiliá-los nas suas atividades diárias. Além disso, ela explica o contexto e para qual finalidade o material em questão foi desenvolvido. Em seguida, ela apresenta a estrutura do livro para o estudante, ilustrando as

seções do livro. De forma geral, o material a ser analisado aborda a leitura, atividades de compreensão textual, gramática, atividades escritas, e atividades de compreensão e produção oral.

Para o trabalho dos itens mencionados, o livro está dividido em 15 seções, descritas na tabela a seguir.

Seção	Descrição
<i>Take action</i>	avalia o nível de leitura do estudante e o conhecimento de gramática
<i>In context</i>	contem perguntas que refletem o tema na realidade do estudante
<i>In power</i>	explica estratégias de leitura a serem focalizadas na unidade
<i>In action</i>	apresenta o principal texto da unidade e a atividade de compreensão
<i>Further action</i>	desenvolve a leitura crítica
<i>In focus</i>	trabalha os itens lexicais
<i>Words for thought</i>	consiste na citação sobre o tema da unidade; <i>in use</i> , aborda o estudo da gramática e exercícios
<i>In synch</i>	relaciona o tema da unidade com tecnologias
<i>Integrating</i>	integra o uso das quatro habilidades
<i>In charge</i>	fornece uma atividade extra de leitura
<i>On your own</i>	provê exercícios de leitura e escrita
<i>Communicating</i>	proporciona exercícios de compreensão e produção oral
<i>Projects</i>	apresenta sugestões de projetos disciplinares
<i>Culture matters</i>	expõe aspectos culturais relacionados à língua inglesa
<i>Grammar reference</i>	viabiliza materiais de referências sobre a gramática inglesa

Tabela 3: Descrição das seções presentes no livro didático Take Over

Em seguida, o sumário esclarece que o livro está segmentado em oito unidades, as quais contêm, em média, treze páginas, como podemos visualizar na próxima tabela. As unidades são divididas nas seguintes seções: *theme*, que ilustra o título do texto; *vocabulary*, a qual apresenta os itens lexicais que serão enfatizados; *grammar*, que explica os aspectos gramaticais que serão trabalhados; *textual genres (oral and written)*, que menciona os gêneros textuais de cada unidade; *reading strategies*, que define as estratégias que serão abordadas; *other skills and strategies*, que corresponde às atividades complementares. A tabela 3 representa um recorte do sumário, ilustrando a forma como as unidades são organizadas:

Unit 1	Sounds, Words and Meanings
Theme	Choosing a Career
Vocabulary	Just Remember/Remind

Grammar	Simple Present Present Progressive Subject and Object Pronouns
Textual Genres (oral and written)	Artigo de jornal <i>on-line</i> Dicionário <i>on-line</i> Cartum Word cloud Verbetes de enciclopédia Texto expositivo oral
Reading Strategies	Identificar e usar palavras transparentes Usar partes de uma palavra para seu entendimento Compreender o uso de elementos de referência Usar imagens e conhecimento prévio para fazer sentido de um texto
Other Skills and Strategies	Usar dicionário bilíngue e dicionário <i>on-line</i> Identificar os sons da língua inglesa Perguntar e responder sobre o significado e a pronúncia de uma palavra

Tabela 4: Recorte do sumário do livro *Take Over*- volume 1

Após o sumário, a primeira seção abordada, *Take Action*, revisa vocabulário e aspectos gramaticais através do texto. Em sequência, dá-se início às unidades que são constituídas pelas seções já descritas. Para finalizar o livro didático, um material suplementar⁵ é fornecido. Este é dividido em: *english works*, destaca tópicos sobre o papel da língua inglesa; *song*, relaciona músicas com temas e aspectos linguísticos ressaltados; *tools for learning*, retrata dicas e estratégias para a aprendizagem; *discourse markers*, apresenta traduções dos marcadores do discurso, *irregular verbs*, destaca os principais verbos irregulares; *phrasal verbs*, apresenta exemplos de verbos preposicionados e suas traduções; *audioscript*; mostra as transcrições do áudio; *answer key*, fornece as respostas das atividades; *glossary*, contem traduções de palavras inglês-português; *extra references*, sugere livros, filmes e sites; e *bibliography*.

Para a seleção do *corpus*, dois critérios foram inicialmente definidos: 1) que o livro fosse voltado para o ensino médio, já que é o nível escolar no qual nossa pesquisa foi realizada; 2) que o livro tivesse sua primeira publicação após o ano de 2006, isto é, após o ano

⁵ No original: Supplementary Material. (tradução nossa)

de elaboração e divulgação das OCEM. Entretanto, como inúmeras coleções de livro didático atendiam a estes dois critérios, definimos mais um: 3) que fosse um dos livros utilizados em escola regular da cidade de Campina Grande com o qual a autora desta pesquisa tivesse familiaridade. A coleção selecionada, portanto, atendia também a este último critério, pois era a utilizada na escola em que a pesquisadora realizou a sua prática de estágio docência.

3.3 Procedimentos de coleta e de análise dos dados

Para a coleta dos dados, após escolher o livro didático que constituiria o *corpus* desta pesquisa, realizamos um trabalho de seleção, no intuito de decidir quais unidades seriam analisadas. Desta forma, selecionamos os textos, e suas respectivas atividades, de três unidades: 2. *Choosing a Career*, 6. *R U Ok? Communicating in Today's world*, e 8. *Reduce, Reuse, Recycle*, com o intuito de observar a evolução gradativa no que concerne aos temas e aos tipos de atividades trabalhadas. Dentro destas unidades, apenas os textos e as atividades de compreensão textual foram selecionados para a análise, as quais correspondem às seções *in power*, *in action* e *further action*.

Como critérios de análise, focamos nas unidades mencionadas, com o intuito de observar se os temas abordados nos textos coincidem com que são propostos pelas OCEM, como também se estes e suas respectivas atividades de compreensão textual contemplam o que propõe o letramento crítico (doravante LC), para que, assim, o leitor assumira “uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL, 2006, p.98).

Para realizar a análise das quatro unidades, criamos um passo-a-passo, levando em consideração as etapas que julgamos importantes como também algumas propostas por Marconi e Lakatos (2011). Assim, observamos: 1) os temas dos textos em consonância com o LC; 2) como a leitura é abordada; 3) como são as atividades de compreensão textual; e 4) como ocorre o trabalho com o texto e com o pensamento crítico.

Para responder ao propósito da nossa pesquisa, isto é, *os textos do livro didático Take Over e suas respectivas atividades de compreensão dialogam com os direcionamentos das OCEM, especificamente no que diz respeito à habilidade de leitura?*, categorizamos os dados em três grupos: 1) dialogam, quando as seções estão em consonância com o que sugere o LC; 2) dialogam parcialmente, quando as seções se harmonizam em parte com o que é

proposto por esta prática; e 3) não dialogam, quando as seções não se coadunam de forma alguma com a teoria mencionada.

No próximo item, O letramento crítico e o livro didático, os dados foram analisados seguindo os critérios de análise e a categorização dos dados. Apesar de esta pesquisa ser de caráter qualitativo, após descrições e análises textuais, recorreremos a gráficos e dados quantitativos, objetivando facilitar a visualização e o entendimento do leitor no que tange os critérios de análise.

4. O LETRAMENTO CRÍTICO E O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Após a descrição sobre o livro didático, bem como a caracterização do nosso *corpus* e o passo-a-passo da nossa análise, passamos para a análise dos três textos e das suas respectivas atividades. As unidades, os temas e os títulos dos textos são apresentados na tabela a seguir:

Texto	Unidade	Tema	Título
1	2	Choosing a career	What do you want to be?
2	6	R U OK? Communicating in Today's World	Txt Test: How today's teens communicate
3	8	Reduce, Reuse, Recycle	Wasting our world away: amazing facts for home and school

Tabela 5: Textos selecionados para a análise

Como critério para delinear, de forma específica, quais textos analisar, levamos em consideração o tema da unidade, isto é, escolhemos temáticas que sugerem o estudante como ator no contexto social. Para tal, focaremos nas seções que englobam as atividades concernentes ao texto, ou seja, atividade de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Com isso, nossa análise do *corpus* será dividida em quatro tópicos. O primeiro tópico abrange as três seções *in power* e reflexões sobre a mesma, destacando qual abordagem de leitura é mais utilizada. Na sequência, apontamos reflexões sobre o texto e as atividades de compreensão textual que são abordados nas seções *in action*. O terceiro tópico destaca aspectos referentes às seções *further action*, as quais apresentam atividades que aprofundam a interpretação do texto. Para finalizar, o último tópico apresenta reflexões sobre a evolução dos textos e das atividades de compreensão.

4.1 Análise das seções *in power*

De acordo com a autora do livro, o objetivo desta seção é desenvolver o uso de estratégias de leitura nos estudantes. A figura 1 ilustra a seção em questão da segunda unidade do livro *Take Over*.

IN POWER

In order to understand the meanings of a text it is important to observe different aspects of the text, for example headlines, pictures, formatting (what is underlined, in *italics*, in **bold**, in a different color, in a larger font size etc.).

- 1 Go to page 30 and observe the picture only. Then answer in groups: What do you think the text is about?**
- 2 Now read the title of the text only. Then answer in pairs: What do you think the text is about now?**

You can use those strategies to read in English!
Read more about this on page 186.

Figura 1: *in power* (unidade 2)

Como podemos visualizar na Figura 1, esta seção é composta de orientações que auxiliam na leitura e interpretação do texto da página em sequência (Figura 4). A orientação inicial propõe que os estudantes prestem atenção em diferentes aspectos do texto, tais como o título, a imagem e formato estrutural, observando as palavras sublinhadas, em itálico, em negrito, em cores diferentes e em letras maiores. Atentamos para o fato de que estas características estão impressas nos elementos tipográficos das palavras referentes, o que pode ser entendido como uma forma de auxiliar o estudante a compreender tais aspectos, tendo em vista que esta orientação é fornecida em língua inglesa.

As duas perguntas, também ilustradas na Figura 1, podem ser consideradas como atividades de pré-leitura, entretanto, cada uma possui objetivos diferentes. A primeira pergunta orienta os estudantes a observarem apenas a imagem presente no texto principal da unidade (Figura 4), e infiram sobre o que este aborda. Em seguida, a segunda questão pede que eles leiam apenas o título do texto e infiram o assunto. Dessa forma, podemos perceber ambas as questões se voltam para a construção de hipóteses.

Podemos destacar que as estratégias utilizadas foram seleção, antecipação, inferência e verificação, as quais são mencionadas por Koch e Elias (2011). A própria orientação, ao guiar os estudantes a procurarem por aspectos que mostrem as principais informações do texto, ou seja, uma visão geral do mesmo (AMORIM, 1997 apud FRANCO, 2011), aquela que requer uma visão geral do texto. Constatamos que com o uso dessas estratégias, os estudantes participam de forma ativa no processo de construção do sentido do texto. Diante disto, esta atividade de pré-leitura, ao focar no estudante como construtor do sentido do texto, pode ser enquadrada na concepção descendente de leitura, denominada por Leffa (1999) perspectiva do leitor.

A figura 2 ilustra a seção em questão da sexta unidade do livro didático em análise. Atentamos para o fato de que as unidades 3, 4 e 5 também abordam aspectos que visam o uso de estratégias de leitura.

IN POWER

In the previous unit you made some predictions about the topic of the text before reading it. In this unit you will practice another type of prediction: *predicting the answers to the exercises*.

1 Before reading the text on the next page, read questions 1 to 8 about it on page 95 and try to predict their answers. Write your predictions here.

1	2	3	4	5	6	7	8

2 Now read the text and check your predictions.

Predicting the answers to exercises can be a useful strategy if you have the time to do so. Read more about this strategy on page 187.

Figura 2: *in power* (unidade 6)

No início desta seção na unidade 6, a autora explicita que a mesma estratégia de leitura, *predictions*, abordada na unidade anterior será utilizada, entretanto com enfoques diferentes, pois nesta a estratégia é voltada a atividade de compreensão textual e não para o texto em si. Ressaltamos que, diferentemente da seção apresentada na Figura 1, nesta, a autora determina a estratégia que deve ser utilizada.

A primeira questão direciona os estudantes para a leitura das oito questões presentes na atividade de compreensão textual antes da leitura do texto ser realizada, e o propósito é que eles deduzam as respostas. Tais deduções devem ser sinalizadas na tabela. Importante ressaltar que as oito questões são objetivas, isto é, de marcar, o que, conseqüentemente, facilita no preenchimento da tabela. O quadro em amarelo, também ilustrado na figura 2, menciona que inferir as respostas de exercícios pode ser uma estratégia útil, e guia para a página 187 do LD para que os estudantes conheçam mais sobre a estratégia de predição. Para finalizar, a segunda questão pede que os estudantes leiam o texto e verifiquem se suas deduções estão corretas.

Dessa forma, podemos perceber características da perspectiva descendente de leitura, pois, de acordo com Leffa (1999), ela se destaca por trabalhar com estratégias de leitura. Tendo em mente que a autora do LD determina qual e como a estratégia deve ser utilizada, isto é, segundo Bezerra (2001), uma maneira de desenvolver a estratégia metacognitiva, uma vez que o estudante tem consciência do processo que deve seguir, e os fatores que o auxiliam no mesmo.

A seguir, a Figura 3 ilustra a última seção *in power* do LD em questão.

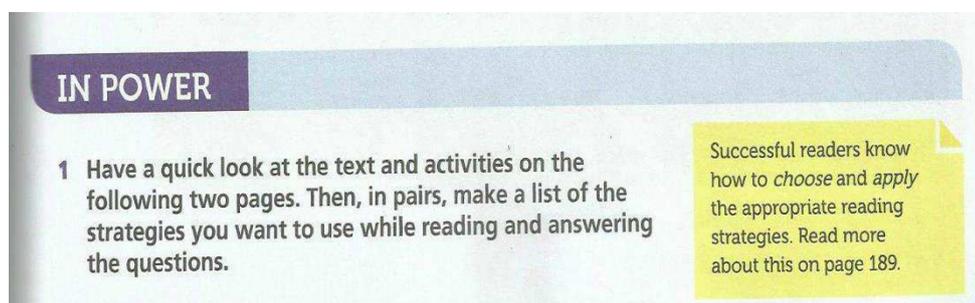


Figura 3: *in power* (unidade 8)

Na unidade 8, esta seção é composta por apenas uma questão, que também pode ser considerada uma orientação, pois pede que os estudantes observem o texto e sua respectiva atividade, para que assim consigam fazer uma lista de estratégias que podem ser utilizadas durante a leitura do texto e a resolução da atividade. O quadro, também retratado na Figura 3, comenta que leitores bem-sucedidos sabem quais e como as estratégias de leitura devem ser utilizadas.

Tendo em mente que esta é a última seção *in power* abordada no LD, percebemos que a autora não sugere quais estratégias de leitura devem ser utilizadas, uma vez que a pretensão é que os estudantes tomem como base as estratégias trabalhadas no restante do livro, e assim estejam aptos para selecionarem e aplicarem as estratégias mais adequadas.

Após a descrição das Figuras 1, 2 e 3, constatamos que as seções *in power* está em consonância com o que propõe a autora do livro didático. Entretanto, elas não dialogam com o que é sugerido nas OCEM, uma vez que voltam a atenção para a compreensão apenas do texto sem levar em consideração os diversos aspectos sociais, culturais e étnicos. Podemos perceber isso de forma clara na primeira seção *in power* analisada, pois a imagem, que mostra um veterinário tailandês tratando um elefante, animal bastante enaltecido na Tailândia, serve apenas de auxílio para a inferência do assunto do texto, quando poderia ter sido utilizada para a reflexão de aspectos políticos e culturais, pois, segundo Santos e Ifa (2013), um texto, seja ele verbal ou não verbal, está carregado de aspectos políticos e sociais.

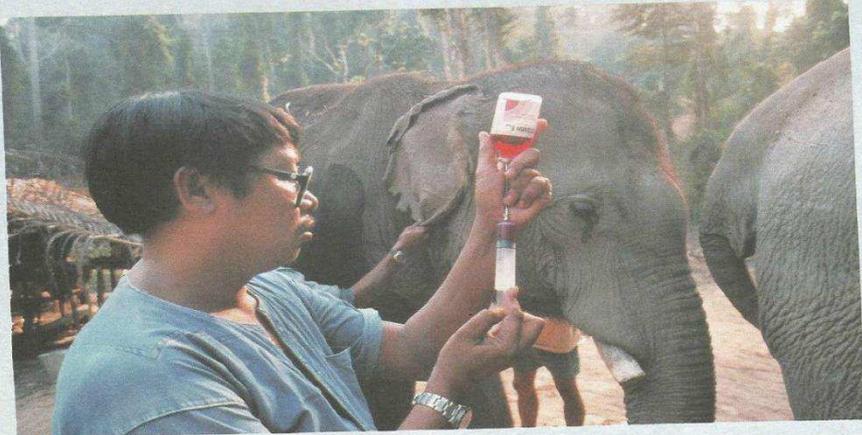
4.2 Análise das seções *in action*

A seção *in action*, como explicada pela própria autora do livro didático, aborda o principal texto da unidade e a atividade de compreensão textual. A Figura 4 ilustra o primeiro

texto selecionado para a análise, o qual é intitulado *What do you want to be?* (O que você quer ser?)⁶.

IN ACTION

What Do You Want To Be?



A vet treats elephants in Thailand, 1988.

Sometimes it is difficult to establish career goals if you are not really sure of what you would like to do. A good way to start your exploration is by asking some questions about yourself:

- What are your talents? These are the things that you are naturally good at, for example: Are you organized? Are you patient? Are you creative?
- What are your skills? These are **how** you do something, for example: Can you speak a foreign language? Can you draw? Can you write stories? These skills can be learnt and they are transferable, that is, they can be transferred to your work.
- What are your personality traits? For example, do you care about other people? Do you like physical work? Can you handle stress and other emotions? What are your favorite school subjects?

Ask your friends and family what they think about you as well.

Now that you have an idea of your talents, skills, and interests, it is time to look at careers that you could be suited to. What you need to do is find out about the different careers, jobs and occupations that require your set of talents and skills, and also satisfy your interests. There are countless careers to choose from, so to narrow down your search, you can create a list of the careers that you think you are suitable for.

The next step is to consider the qualifications you need to follow that career. Do you need any degrees? If yes, is a high school degree enough or do you need a vocational or university degree?

When considering your options, remember: your choice will determine your future, including your status in society, the place where you work, satisfaction of your needs, and even your circle of friends.

(Adapted from <<http://www.study2u.com/choosing-your-career/choosing-the-right-career-path/>>, retrieved 8 September 2012.)

Figura 4: *in action* (unidade 2)

O texto começa atentando para a dificuldade em escolher uma profissão, e destaca que uma boa maneira para auxiliar tal escolha é fazer auto perguntas. Em outras palavras, os estudantes devem se perguntar quais são os seus talentos, as suas habilidades, seus traços de personalidade, seus interesses e outros aspectos inerentes a cada um. O texto destaca também que esta escolha da profissão influenciará no futuro de cada pessoa, como, por exemplo, a

⁶ Aqui e adiante, todas as traduções serão nossas.

posição que esta ocupará na sociedade. Portanto, ele aborda questões que tenham relevância na vida prática do estudante, o que, segundo (STREET 2005, apud SANTOS E IFA, 2013) coaduna-se com a proposta de LC. O fato de o texto abordar questões que contribuem para a vida futura do estudante e, conseqüentemente, como este contribuirá para a sociedade, é uma maneira de provocar reflexões sobre questões voltadas para a cidadania, se enquadrando, assim, nos temas sugeridos pelas OCEM (BRASIL, 2006).

Ao acessar o *website*⁷ apresentado no fim do texto, com o intuito de comparar a versão original com a adaptada, constatamos inúmeras diferenças. A primeira é concernente à imagem, uma vez que esta não está presente na versão original. As outras diferenças são referentes aos aspectos gramaticais e a estrutura física do texto. Por ser um texto adaptado, percebemos a recorrência de um tempo verbal específico, no caso o *simple present* (presente simples), enquanto no texto original não há a preocupação em abordar aspectos verbais específicos. E para finalizar, o texto original é dividido em sete tópicos, enquanto o adaptado é um texto corrido e não apresenta todas as informações da versão original.

Brasil (2006) considera que o uso de material adaptado é uma forma de dividir o conteúdo, pois trabalhar leitura com textos “não autênticos, ou seja, aqueles construídos com tempos verbais limitados a um conhecimento estrutural e gradativo, isto é, que narram ou descrevem somente no tempo presente ou só no passado, denota[m] uma narrativa artificial” (ibid, p. 113).

Em seqüência, a Figura 5 ilustra a atividade de compreensão textual.

⁷<<https://study2u.com/blog/careers/selecting-the-right-career-path>> acesso em 27 de ago de 2016

1 Read the text for a general idea. Then, in pairs, discuss: Is the statement on the right true or false?

Observing the title and the illustrations of a text helps the reader understand what the text is about.

2 Look for the corresponding English words in the text.

a. objetivos de carreira _____
 b. talentos e habilidades _____
 c. trabalhos e profissões _____
 d. traços de personalidade _____
 e. inúmeras carreiras _____
 f. sua escolha _____

3 Read the text and mark the alternatives that are true.

a. () É sempre fácil determinar os objetivos de nossa carreira.
 b. () Um questionamento sobre nossos talentos, habilidades e traços de personalidade pode nos ajudar a identificar a carreira que devemos seguir.
 c. () Habilidades transferíveis são as habilidades que usamos no dia a dia mas que podem ser transferidas para o nosso trabalho.
 d. () Há poucas opções de carreira no mercado de trabalho.
 e. () Ao decidirmos sobre nossa carreira é importante considerar que tipo de diploma precisamos para exercer uma determinada profissão.
 f. () A escolha da carreira tem consequências importantes na vida de uma pessoa, incluindo aspectos não apenas profissionais mas também pessoais.

4 Match the underlined words with their translations in the box.

matérias escolares	importa-se com	diploma
--------------------	----------------	---------

a. Do you need a vocational or university degree?
 b. Do you care about other people?
 c. What are your favorite school subjects?

But wait a minute! Degree is not "degrau"? Care is not "caro"? Subject is not "sujeito"?

Well, those are NOT transparent words...

Some English words do NOT mean what they look like. They are called **false friends**. Fortunately there are more transparent words in English than false friends. To read more about false friends go to page 186.

Figura 5: *in action* – atividade de compreensão (unidade 2)

Como é possível observar na figura anterior, a atividade de compreensão textual é composta por quatro questões. A primeira questão é voltada para a interpretação do texto, pois orienta o estudante a identificar sua ideia geral e em seguida responder se o título e imagem ajudam na identificação do tema. Observamos, mais uma vez, a concepção interacionista de leitura, pois trabalha com o uso de estratégias, especificamente com hipóteses, envolve discussão em pares, e para finalizar, a confirmação das hipóteses após a leitura do texto.

A segunda questão prioriza o trabalho de itens lexicais. Ao listar seis expressões em língua portuguesa e pedir ao estudante para encontrar no texto suas correspondentes em língua inglesa, é possível evidenciar o uso da decodificação para a resolução desta questão. Por isso, segundo Franco (2011), uma atividade de leitura que proporcione a aquisição de vocabulário através da decodificação é enquadrada na concepção ascendente de leitura, isto é, neste caso, a função do leitor é decodificar palavras, com o intuito de memorizá-las.

A terceira questão é constituída por um enunciado e seis alternativas. O enunciado requer que os estudantes identifiquem quais dessas alternativas são verdadeiras, tomando

como base o texto. Ela também pode ser enquadrada na perspectiva ascendente uma vez que toda a atenção é voltada para o texto sem levar em conta as suas condições de produção, e a função do estudante é decodificar a mensagem, com o intuito de identificar as alternativas verdadeiras. Como o texto, sob esta perspectiva, atua no papel principal (LEFFA, 1999), se os estudantes possuírem o mesmo nível de competência linguística, esse apresentará o mesmo sentido para todos eles (KOCH E ELIAS, 2011).

A última questão referente à compreensão textual também é voltada para o trabalho de itens lexicais através da tradução. Há uma tabela com três expressões em língua portuguesa, nas alternativas estas expressões são abordadas em língua inglesa, e o objetivo é associar tais expressões apresentadas em ambos os idiomas. Por trabalhar com vocabulários de forma isolada, o objetivo é que os estudantes memorizem o vocabulário e assim também memorizem a estrutura da frase, sendo esta, de acordo com Franco (2011), uma característica da perspectiva ascendente.

Analisando as quatro questões mencionadas anteriormente, concluímos que elas lançam mão das perspectivas ascendentes, descendentes e interacionistas de leitura, focando na decodificação e extração de informações contidas no texto por meio de estratégias de leitura, elas acessam o conhecimento prévio do estudante. Portanto, elas podem não contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico, indo de encontro ao que sugere as OCEM (BRASIL, 2006).

O segundo texto escolhido para a análise é intitulado *Txt Test: How Today's Teens Communicate* (Teste Txt: Como os adolescentes de hoje se comunicam), como ilustra a Figura 6:

IN ACTION

Txt Test: How Today's Teens Communicate

To talk to teens, don't raise your voice, just move your fingers. They're texting – at rates many adults find excessive.

CBS 2's Vince Gerasole challenged a group of teens to take their hands off their cell phones for a week, for our text test – not an easy task for our volunteers, who disconnected their texting services and kept a video diary about how they felt.

As to us, from another generation, we expected they would experience the fulfillment of old-fashioned "voice" communication. But you will find a thing or two.

When it comes to their cell phones, teenagers more often than not let their fingers do the talking, by texting.

"We are talking to each other – it's just not the way you guys did," teen Paulina Thomas said.

Seventy-seven percent of the nation's teens own a cell phone, and they're sending and receiving on average 2,900 text messages a month.

This is what they told us about why they text so often:

"I text to stay in touch with people and because it's easier and faster than calling," Lora Kelley said. "You can think about a text and you cannot respond to a text if you don't want to talk to someone."

Asked if she texts too much, Lora said, "I text more than I should I guess, but I text a lot less than a lot of people I know."

"Sometimes I go a little overboard," Emily Adams admits.

"Sometimes I text people who are five feet away from me – it's stupid," Thomas said.

When they turned off their texting services they experienced different feelings:

"There were times I really wanted to text really really badly," Brugliera said.

"Today was a lot harder than yesterday – I feel more disconnected from the friends I don't see every day," Thomas said in his video diary.

Not texting about movie dates and viral videos hit hard by day two.

"I have to call people on the phone and look up their number and wait for it to ring," Brugliera said.

"When people didn't answer their phones I had to leave voice mails and no one ever listens to voice mails cause it's too much work," Kelley said.

Kelley had this to say after her week without texting: "It wasn't terrible but also wasn't fun – it was annoying."

In a text you can't read expression, or interpret the tone of voice, which communication experts say is texting's downside, because teens will need those skills someday.

But at the same time they're developing a faster and more efficient method of communicating we may all be adapting to in the not so distant future.

(Adapted from <<http://cbs2chicago.com/specialreports/teen.text.test.2.1084263.html>>, retrieved 13 August 2009.)



MINI-GLOSSARY

CBS 2 cadeia de TV norte-americana

viral video *video clip* cuja popularidade se espalha rapidamente através de troca de informações na Internet.

downside lado negativo

Figura 6: *in action* (unidade 6)

Ao observar a Figura 6, podemos perceber o uso do texto não-verbal e verbal. O texto não-verbal é composto pela imagem de um aparelho celular, no caso específico, um *iphone* geração 4. O texto relata uma pesquisa sobre a forma que os adolescentes se comunicam, realizada pela emissora de TV CBS 2. Esta emissora desafiou um grupo de jovens voluntários a passarem uma semana sem enviar mensagens de texto, para que estes experimentassem a comunicação à moda antiga. Como forma de descrever os desafios enfrentados, os participantes gravaram uma espécie de vídeo-diário.

Por ser de caráter narrativo-informativo, o texto apresenta estatísticas que indicam a porcentagem de jovens que possuem aparelhos celulares e a quantidade mensal de mensagens

de texto que estes enviam e recebem durante o mês, e retrata as experiências de alguns participantes através de excertos de suas falas. Para finalizar, o texto destaca que o lado negativo desse modelo de comunicação é o fato de não ser possível realizar a leitura das expressões corporais e o tom de voz das pessoas, e tais habilidades precisam ser desenvolvidas. Entretanto, os adultos precisam se adaptar a essa nova forma de comunicação, uma vez que ela está evoluindo de forma célere.

Ao observarmos a fonte de texto, percebemos que este foi adaptado de um *website*. No intuito de verificar a forma de adaptação, acessamos a *webpage* e constatamos que esta não se encontra mais disponível. Por isso, não temos a possibilidade de descrever a versão original do texto. Entretanto, podemos presumir que este foi adaptado no intuito de abordar vocabulários e tempos verbais específicos, apresentado no sumário do LD, pois um dos objetivos desta unidade é trabalhar vocabulários para uso de celulares e expressões temporais. Tais assuntos são contemplados de forma recorrente no texto.

Para Brasil (2006), o fato de o texto ser adaptado é uma forma de contemplar quais conteúdos serão abordados, sendo isso um fator negativo, pois “esse procedimento “separa” os tempos verbais gramaticalmente, visando a ‘facilitar’ a compreensão do texto, ou seja, nesse texto o aluno encontra apenas tempos verbais que já foram estudados” (ibid, p.113).

No que tange ao conteúdo propriamente dito, o texto aborda um tema atual, uma vez que o uso desenfreado de tecnologia pode ser aplicado em diversos contextos sociais mundiais e em diversas faixas etárias. Com isto, podemos constatar que o assunto do texto se enquadra no tema interdependência, o qual é sugerido pela OCEM (BRASIL, 2006), pois relata um tipo específico de comunicação entre os indivíduos. O texto também traz exemplos de gírias utilizadas no espaço cibernético, como é possível observar na linha 10 “*But u will c- we lrnd a thing or 2.⁸*” (Mas você vai ver que nós aprendemos uma coisa ou outra.), e esta é uma forma de abordar a heterogeneidade da língua (BRASIL, 2006).

A seguir, a Figura 7 ilustra as primeiras questões da atividade de compreensão textual.

⁸ A frase apresenta uma variação linguística utilizada no espaço cibernético.

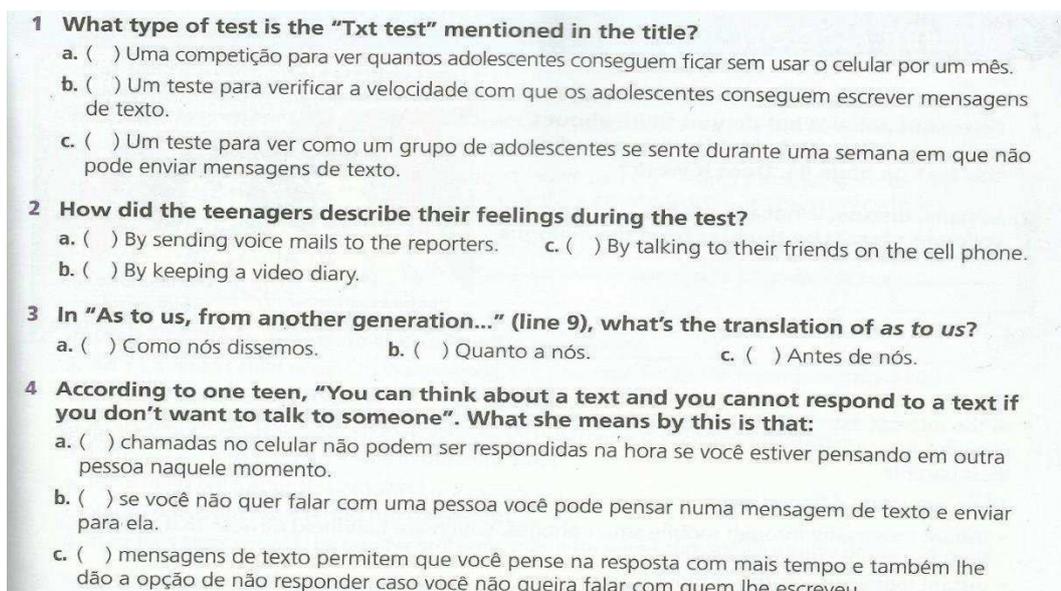


Figura 7: *in action* - atividade de compreensão textual (unidade 6)

As primeiras quatro questões apresentadas na Figura 7 são referentes à compreensão textual. Como podemos observar, elas são questões de múltipla escolha. A primeira questão, ao perguntar qual tipo de teste é mencionado no título do texto, se refere à compreensão da informação. Em sequência, também é requisitada outra informação contida no texto, sendo também uma atividade de resgate. Com isso, percebemos que ambas as questões focam na linearidade do texto, ou seja, este contém todas as respostas e os estudantes apenas precisam decodificá-las, buscando sua compreensão. Tal percepção coaduna-se com a perspectiva ascendente em que o texto exerce o papel principal no processo de leitura.

A terceira questão ressalta a compreensão de uma estrutura gramatical através da tradução da expressão "As to us" onde esta é apresentada dentro de um contexto. Percebemos, então, o uso da perspectiva ascendente de leitura, uma vez que a pergunta se refere ao significado da expressão. A quarta questão segue a lógica das duas primeiras, uma vez que foca na decodificação da mensagem do texto. Dessa forma, consideramos que elas se enquadram na perspectiva ascendente, pois, como destaca Leffa (1999) e Franco (2011), tal perspectiva protagoniza o texto, e este possui todas as informações necessárias para sua compreensão.

A seguir, a Figura 8 ilustra a continuação da atividade de compreensão textual:

5 In "... teens will need those skills someday." (line 39), *those skills* refer to:

- reading expressions and interpreting tones of voice.
- developing an efficient method of communication and adapting it in the future.
- texting and talking on the cell phone.

6 In "There were times I really wanted to text really really badly", *badly* means:

- in a bad manner.
- a lot.
- in a good manner.

7 The underlined words in "It wasn't terrible but also wasn't fun – it was annoying." (line 35-36) are translated as follows into Portuguese:

- tenebrosô – fútil – revoltante.
- horrível – engraçado – aborrecido.
- terrível – divertido – irritante.

8 An important conclusion from the test was that:

- não se pode pedir a adolescentes que não enviem mensagens de texto por uma semana, pois eles podem ficar revoltados.
- aqueles que não usam mensagens de texto podem aprender importantes lições com aqueles que usam.
- todos precisam aprender a expressar sentimentos em mensagens de texto.



Figura 8: *in action* – atividade de compreensão textual (unidade 6)

A Figura anterior ilustra as quatro últimas questões referentes à atividade de compreensão do texto em questão. A quinta questão apresenta a frase, e pergunta o que a palavra *skill* se refere, isto posto, observamos o foco na interpretação da palavra. Na sexta questão, mesmo sendo mostrada dentro de um contexto, o foco é na compreensão de uma palavra específica, no caso, *badly*. A sétima questão trabalha com o método gramática-tradução, pois os estudantes precisam traduzir as palavras sublinhadas e, a partir disto, escolher a alternativa correta. Dessa forma, podemos perceber que estas três questões se baseiam na perspectiva ascendente de leitura, uma vez que o foco é na compreensão de palavras. Na última questão, o foco é dado na extração de informações do texto, uma vez que o objetivo é escolher a alternativa que melhor expressa a conclusão fornecida pelo texto. Com isso, a compreensão da conclusão se torna efetiva através da relação texto-leitor (LUNA, 2012), se enquadrando na perspectiva interacionista.

Dessa forma, percebemos que as atividades de compreensão textual focam primordialmente na perspectiva ascendente, mas ocasionalmente também contemplam as perspectivas descendentes e interacionistas de leitura. Isto posto, destacamos que a atividade não se preocupa em desenvolver o pensamento crítico do estudante, já que não ressalta aspectos sociais que podem ser encontrados no texto. Portanto, esta seção contida na unidade 2 não dialoga com a perspectiva do LC, pois este último, segundo Brasil (2006), sugere que as

atividades de compreensão textual auxiliem no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

O último texto selecionado para a análise tem como título *Wasting our world away: amazing facts for home and school* (Desperdiçando nosso mundo: fatos surpreendentes para casa e na escola), ilustrado na Figura 9:

IN ACTION

**Wasting Our World Away:
Amazing Facts for Home and School**

Aluminium Facts
 If you throw away an aluminium can, it wastes as much energy as if you filled that can half full of petrol and poured it on the ground.
 Recycling one aluminium can saves enough electricity to power a TV or a 100-watt light bulb for three hours.
 Aluminium cans take 500 years to decompose.
 Making a can from recycled aluminium uses 90% less energy than making a can from scratch and cuts related air pollution by 95%.

Plastic Facts
 In the USA 2 million plastic bottles are thrown away every hour.
 20 million Australians are currently using an estimated 6.4 billion plastic check-out bags every year. That's nearly 1 plastic bag per person per day, or 345 bags per person every year.
 100,000 marine mammals die each year from eating or becoming entangled in plastic debris.

Paper Facts
 Americans throw away enough office and writing paper annually to build a wall 4 metres high stretching from Los Angeles to New York City.
 100 million trees are cut down every year to make the paper for "junk mail". One-half of junk mail is thrown away unopened and unread.
 Recycling half the world's paper would free 20 million acres of forestland.
 Every Sunday 500,000 trees could be saved if everyone recycled their newspapers.
 You would make only 700 paper bags out of a 15-year old tree.
 Every day business generates enough paper to circle the earth 20 times.
 Recycling a 1 metre stack of newspaper saves a 10 metre pine tree.
 The production of a ton of paper requires 17 trees.

(From <<http://www.planetkids.biz/documents/wastefacts.pdf>>, retrieved 26 October 2012.)

Figura 9: *in action* (unidade 8)

Como é possível observar, o texto ilustra na Figura 9 não apresenta nenhuma imagem. O mesmo é dividido em três partes, *aluminium facts*, *plastic facts* e *paper facts*. O primeiro retrata aspectos negativos sobre o mau uso dos alumínio, como também benefícios com a reciclagem desse material. Em seguida, é apresentado o mau uso dos materiais plásticos, e conseqüentemente os danos que são causados na natureza. Por fim, a última parte, além de relatar o mau uso do papel e os danos que são causados na natureza, também apresenta fatores positivos ao reciclar esse material, como por exemplo, a diminuição da derrubada de árvores.

Após analisar o texto, percebemos que este aborda um problema social pertinente no contexto mundial, uma vez que discussões sobre a importância de reciclar materiais estão em pauta, sendo esta uma tentativa de retardar o mundo do aquecimento global. O texto, por ser de caráter informativo e autêntico, pode acarretar em uma reflexão por parte do estudante, com este se colocando criticamente sobre esta realidade e se enxergando como cidadão que pode contribuir para a diminuição do aquecimento global, transformando esta realidade.

Este texto, levando em consideração o tema, coaduna-se com o que é proposto pelo LC, isto é, pode auxiliar o leitor no desenvolvimento de uma postura crítica e levá-lo a agir na realidade em que vive (SANTOS E IFA, 2013). O texto, por ser de caráter autêntico, o que é possível comprovar devido a fonte apresentada, relata também a preocupação em trabalhar com dados reais, no intuito que o estudante tenha a certeza que os dados apresentados fazem parte de uma realidade social. Isto se adequa às orientações feitas por Brasil (2006), as quais não sugerem o trabalho com materiais não autênticos, pois estes tornam o conhecimento estrutural e limitado.

A atividade de compreensão textual é composta por quatro questões, que serão analisadas separadamente, e no final, será apresentada uma reflexão geral sobre a mesma. A Figura 10 ilustra a primeira parte da atividade.

1 Match the columns.

a. jogar fora	() cut down
b. desperdiçar	() die
c. economizar	() throw away
d. guase	() requires
e. morrer	() nearly
f. cortar (árvores)	() to waste
g. requer	() light bulb
h. lâmpada	() to save

2 Mark the alternative which is true about the text.

a. () Precisa-se de pelo menos 500 latas de alumínio para que o processo de reciclagem valha a pena.

b. () A produção de uma lata reciclada de alumínio gasta 10% de energia a menos do que a produção de uma nova lata.

c. () Ao reciclar uma latinha de alumínio, pode-se economizar energia suficiente para manter uma TV ligada por três horas.

d. () Nos Estados Unidos, mais de 2 milhões de garrafas plásticas são recicladas por hora.

3 Choose the option that completes the gaps.

a. In "Recycling half of the world's paper would free 20 million acres of forestland", *free* is a(n) _____ and it means _____.

() noun/liberdade () adjective/livre () verb/libertar

b. In "Recycling one aluminium can saves enough electricity to power a TV for three hours", *can* is _____ and it means _____.

() noun/lata () modal verb/pode () modal verb/sabe

Figura 10: *in action* – atividade de compreensão textual (unidade 8)

A primeira questão tem por objetivo o trabalho de vocabulários. Nesta, há duas colunas, e cada uma contem oito palavras e expressões, entretanto, uma está em língua portuguesa e a outra em língua inglesa, e o enunciado pede que a coluna em língua inglesa

seja marcada de acordo com suas palavras e expressões correspondentes em língua portuguesa. Com essa descrição, fica evidente que a forma de trabalhar vocabulário é através da perspectiva ascendente, pois, mais uma vez, o uso da tradução de vocábulos isolados foi utilizado para como forma de incitar o aprendiz a memorizar itens lexicais e gramaticais.

A segunda questão é composta por um enunciado e quatro alternativas. O enunciado orienta para marcar as alternativas que apresentam informações verdadeiras sobre o texto. Estas últimas possuem informações falsas e verdadeiras, e os estudantes devem marcar apenas as informações verdadeiras. Diante disto, o texto é concebido como fonte detentora de informação, se enquadrando também na perspectiva ascendente de leitura.

A penúltima questão da atividade de compreensão textual é composta de um enunciado e duas alternativas. A primeira orienta para a escolha de uma opção que complete os espaços em branco nas alternativas. Nestas últimas, frases retiradas do texto são apresentadas, e as palavras chaves são evidenciadas, com o intuito que os leitores identifiquem o aspecto gramatical e o significado destas palavras. Tendo em vista que estes últimos são abordados dentro de uma frase, podemos concluir que esta questão se baseia na perspectiva interacionista, pois há a necessidade de um contexto para a interpretação coerente da palavra, uma vez que *free* possui todas as interpretações presentes nas alternativas.

A última questão, ilustrada na Figura 11, como podemos perceber, não possui alternativas, pois requer que o leitor identifique qual variedade linguística da língua inglesa está sendo adotada no texto. Para auxiliar na resposta, há um quadro com três palavras em português e suas respectivas traduções, mostrando a grafia tanto da variedade norte-americana quanto na variedade britânica. Com isso, percebemos que, mesmo que haja a intenção de trabalhar com as variantes da língua inglesa, esta atividade também se enquadra na perspectiva ascendente, pois, novamente, a atenção é voltada para itens lexicais (LEFFA, 1999; MONTEIRO, 2003).

A seguir, a Figura 11 ilustra a segunda parte da atividade:

4 Read the note below and answer: Does the text use an American variety of English or a British variety of English? _____

aluminio s aluminium (GB) /
aluminum (EUA)

gasolina s petrol (GB) /
gas (EUA)

metro s metre (GB) /
meter (EUA)



Figura 11: atividade de compreensão textual (unidade 8)

Segundo Santos e Ifa (2013), o LC tem como base a pedagogia crítica de Paulo Freire, a qual argumenta que o processo de leitura auxilia o leitor a desenvolver um pensamento crítico sobre o que está sendo lido, e age no seu contexto social no intuito de gerar transformações sociais. Relacionando a descrição da alternativa com os autores supracitados, podemos visualizar que o trabalho com o LC não ocorre, pois, nesta seção, as questões não promovem uma reflexão sobre como eles podem agir de forma benéfica, buscando melhorias sociais, a partir da temática da unidade (Reduzir, Reusar, Reciclar).

4.3 Análise das seções *further action*

A seção *further action*, segundo Santos (2013), tem como objetivo expandir o trabalho de estratégia de leitura com o desenvolvimento da leitura crítica. Destacamos que as primeiras questões desta seção ainda se baseiam no texto principal da unidade, mas que ela também introduz um novo texto, propondo novas compreensões. A Figura 12 representa esta seção da unidade dois do LD.

FURTHER ACTION

1 The text on page 30 was inspired by another text. Where can we find the original text? How do you know?

2 Look at the table below quickly. Where was it taken from? Is it an exact reproduction of the original text or an adaptation? How do you know?

Top 6 In-Demand Occupations

Occupation	Projected Need for Employees (2010-2020)	Projected Growth	Education and Training		
			High School or less	Some College	College degree or higher
Registered Nurses	1,207,000	18-26%	1%	6%	93%
General and Operations Managers	410,000	0-8%	19%	24%	57%
Elementary School Teachers	573,000	9-17%	0%	3%	97%
Sales Representatives (except Technical/Scientific Products)	560,000	9-17%	21%	24%	55%
Supervisors of Office and Administrative Support Workers	584,000	9-17%	29%	31%	40%
Accountants	452,000	9-17%	5%	9%	86%

(Adapted from <<http://www.findyourfuture.org/careerfinder-main.php?newocclquery=yesno=yes&careerclusterid=50&sortBytop50=yes>>, retrieved 9 September 2012).

3 The table above contains information about the top 6 in-demand occupations in the United States. Read the information in the table (use transparent words and titles for help), then mark the true sentences about it.

a. É esperado que a profissão com maior demanda nos próximos anos seja Enfermagem.

b. É esperado que haja maior demanda por contadores nos próximos anos do que por professores de escola primária.

c. Para ser um vendedor de produto não técnico ou científico você precisa necessariamente ter um diploma universitário.

d. É esperado um maior crescimento na demanda por supervisores de escritório ou assistentes administrativos do que na demanda por gerentes gerais ou de operação.

e. Para exercer algumas das profissões com maior demanda é possível ter apenas certificado de conclusão da *High School*.

Figura 12: *further action* (unidade 2)

A primeira questão é referente a fontes autorais do texto, pois pergunta se este foi baseado em outro texto, onde é possível encontrá-lo e como ter certeza dessa informação. A segunda questão assemelha-se em alguns aspectos com a primeira, entretanto, o foco não é mais o texto principal da unidade, mas sim a tabela apresentada, a qual retrata as seis profissões mais concorridas nos Estados Unidos. A indagação não se refere ao conteúdo apresentado na tabela, mas sim de onde esta foi retirada, se é um texto original ou adaptado, e como o estudante pode confirmar estas informações. Ao requerer que os estudantes debruçem a sua atenção para as condições de produção do texto, podemos concluir que tanto na primeira quanto na segunda questão, a perspectiva interacionista de leitura é utilizada.

A terceira questão, diferentemente da anterior, aborda o conteúdo apresentado na tabela. Para respondê-la, os estudantes precisam interpretar e extrair as informações através de estratégias de leitura, com o intuito de conseguir identificar as alternativas corretas, como orienta o próprio enunciado da questão. Tendo em vista que eles precisam interpretar os dados da tabela, esta questão poder ser enquadrada na perspectiva interacionista. Importante ressaltar que tal texto não é apresentado de forma clássica, pois mesmo sendo um texto informativo (fornece dados sobre as profissões mais exercidas nos Estados Unidos) ele é apresentado em forma de tabela.

A Figura 13 mostra a parte final desta seção:

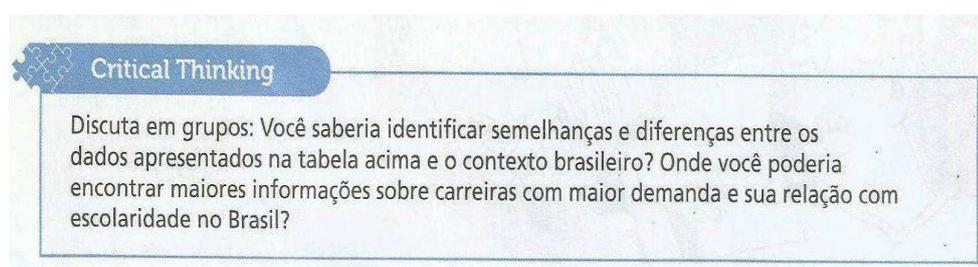


Figura 13: *critical thinking* (unidade 2)

Para finalizar, a subseção *critical thinking* abrange questões que auxiliam no desenvolvimento da leitura crítica, como destaca a própria autora do livro didático. Para tal, dois questionamentos são realizados. O primeiro orienta para uma retomada das informações contidas na tabela, para que seja realizada uma comparação com o contexto brasileiro, apontando semelhanças e diferenças entre os dados sobre o contexto dos Estados Unidos e o brasileiro. A segunda questão também foca no contexto brasileiro, perguntando quais são as profissões mais disputadas e o nível de escolaridade necessário para executar tais profissões. Percebemos, portanto, a perspectiva sociointeracionista, uma vez que leva em consideração a

realidade social do estudante, o que, para Luna (2012), efetiva a aprendizagem por parte do estudante.

Ao debruçar a nossa atenção para a totalidade da subseção *further action*, conclui-se que ela dialoga com as concepções do LC, pois, além de possuir características ascendente, descendente e (sócio) interacionista de leitura, ela proporciona uma reflexão, mesmo que de forma tímida, sobre profissões e os níveis escolares requisitados pelas mesmas no contexto brasileiro. Para que o trabalho com o LC fosse efetivamente contemplado, poderiam ser feitas provocações sobre o fato de determinadas profissões possuírem alta notoriedade, enquanto outras são rebaixadas devido ao nível de escolaridade de seus profissionais.

A Figura 14 ilustra a seção *further action* da unidade 6:

FURTHER ACTION

- 1 Read the conversation on the right and discuss in pairs: What do you think about the girl's idea? Then test the idea by re-reading the text on page 94. Does it work?
- 2 In pairs, discuss: What are the key words in the following text? Use the idea from the dialogue.

I don't understand all those words.

You don't have to understand all the words. Just focus on the key words.

But how can I know which words are key?

One idea is to see what words are repeated in the text.

Cyberspace is now a popular place for teens to meet, talk, learn, shop, and play. The benefits of the Internet extend over to the world of the hearing impaired. For deaf teens, the Internet provides a wonderful way to interact with their hearing and hearing-impaired peers, as well as their parents.

There are many different ways to communicate through the Internet. These include:

- instant messaging through mobile smart phones, which are handheld devices that allow real time communication
- instant messaging on the computer
- text messaging by cell phone
- e-mail
- social networking websites such as Facebook
- chat rooms
- discussion forums

"These types of technology are a gift for this group. It helps remove barriers," says Michelle McClure, a recreational therapist and executive director of Ability Online, a monitored Internet community for children with disabilities and their parents.

(From <<http://www.aboutkidshealth.ca/En/News/NewsAndFeatures/Pages/The-Internet-Breaking-down-barriers-to-communication-for-deaf-teens.aspx>>, retrieved 17 October 2012.)

- 3 Now answer in Portuguese.
 - a. By looking at the key words, what do you think the text is about?
 - b. What opinion is expressed about the Internet in the last paragraph?

Read more about how to identify key words on page 187.

Figura 14: *Further action* (unidade 6)

A primeira questão pede que os estudantes leiam o diálogo apresentado na seção, pergunta a visão deles sobre o que a menina do diálogo menciona e pede que eles testem o conselho da personagem durante a releitura do texto principal da unidade. O diálogo apresenta a conversa entre dois personagens, e a menina explica ao menino que durante a leitura de um texto não é necessário que todas as palavras sejam compreendidas, pois o importante é prestar atenção nas palavras chaves do texto, uma vez que estas podem auxiliar na interpretação do

mesmo. A questão seguinte também se baseia na mesma estratégia de leitura, entretanto, pede que tal estratégia seja adotada na leitura do texto apresentado na própria seção. Diante disto, observamos o foco no uso de estratégias para a compreensão do texto, sendo esta uma característica da perspectiva descendente de leitura (LEFFA, 1999).

O texto abordado nesta seção tem como tema o *cyberspace*, o qual lista os benefícios da *internet* para as pessoas que são deficientes auditivas. O enunciado da questão 3 orienta que as alternativas sejam respondidas em língua portuguesa. A primeira questão pede que os estudantes infiram o assunto do texto através das palavras-chave. A segunda questão contempla a busca direta de informação no texto, pois pergunta qual opinião expressada no fim do texto sobre o auxílio da *internet* para pessoas deficientes auditivas. Portanto, as questões são, respectivamente, ascendentes e descendentes, uma vez que focam no uso de estratégias e na decodificação de informações (LEFFA, op.cit.; MONTEIRO, 2003). Apesar de o tema do texto discorrer sobre os benefícios da *internet* para uma classe minoritária, ou seja, um tema bastante pertinente e atual, suas atividades não promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, porque uma enfoca o jogo de adivinhações, e a outra, o resgate de informações contidas no texto.

Para finalizar esta seção da unidade 6, a Figura 15 mostra a última parte da mesma, a qual contém duas questões e ambas estão em LP.

Critical Thinking

- 1 Você é (ou conhece alguém que seja) deficiente auditivo (*hearing impaired*)? De acordo com a sua experiência, qual a sua opinião sobre a ideia a seguir?
 “Cyberspace is now a popular place for teens to meet, talk, learn, shop, and play. The benefits of the Internet extend over to the world of the hearing impaired.”
- 2 Você acha que todos os adolescentes e jovens adultos têm acesso ao *cyberspace* da mesma forma? Você acha que todos os jovens deficientes auditivos podem se beneficiar com a tecnologia das mensagens de texto?

Figura 15: *critical thinking* (unidade 6)

A primeira questão indaga se os estudantes conhecem algum deficiente auditivo, e a partir disto solicita que eles emitam sua opinião sobre um trecho extraído do texto presente na figura 5. Por isso, percebemos uma interação entre o texto e o leitor, uma vez que, para respondê-la, os estudantes precisam usar conhecimentos prévios, tais como o linguístico e o de mundo. A última questão provoca reflexões sobre as realidades de diferentes contextos, sendo estes o acesso de adolescentes e jovens adultos à *internet* e o acesso de pessoas dessa mesma faixa etária, porém com deficiência auditiva. Dessa forma, percebemos a interação

entre texto, leitor e meio social, sendo isso, para Luna (2012), uma premissa da perspectiva sociointeracionista.

Após a descrição desta seção, percebemos que as atividades de compreensão textual de ambos os textos não colaboram com o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, uma vez que foca apenas no uso de estratégias objetivando a compreensão de informações. Entretanto, a seção *critical thinking* dialoga de forma parcial com a perspectiva de LC, pois, mesmo não desenvolvendo a noção de cidadania, lança mão de um conhecimento integrador, reconsiderando a singularidade, como orienta Brasil (2006), uma vez leva em consideração o conhecimento prévio e a realidade social do estudante.

A figura 16 representa a subseção *further action* da unidade 8 do livro, e é constituída por um enunciado e três perguntas.

The image shows a worksheet titled "FURTHER ACTION" with a blue header. Below the header, there is a numbered instruction: "1 In pairs, answer in Portuguese:". This is followed by three questions labeled a, b, and c, each with a horizontal line for an answer.

FURTHER ACTION

1 In pairs, answer in Portuguese:

a. Who do you think wrote the text on page 126?

b. Do you think those writers thought of you as potential readers when writing?

c. Is it possible to make connections between the information presented in the text and your own lives? If yes, give examples and justify your answer.

Figura 16: *further action* (unidade 8)

O enunciado menciona que as alternativas seguintes devem ser respondidas em português. A primeira pergunta ao perguntar quem escreveu o texto principal da unidade, se refere à autoria do texto. Em sequência, a segunda questão pergunta se, na opinião do estudante, os autores do texto o enxergavam como um leitor em potencial. Para finalizar a análise das perguntas, a última questão pergunta se é possível fazer uma relação entre as informações apresentadas no texto e vida pessoal do estudante/leitor, através de exemplos.

Dessa forma, nas duas primeiras questões, que fazem referência à autoria do texto, podemos constatar que a perspectiva sociointeracionista foi amplamente utilizada, devido a interação leitor-texto-autor, como aborda Coracini (2005). Consideramos tal perspectiva, uma vez que um de seus objetivos é trabalhar as condições de produção de um texto, levando em consideração as “intenções” do autor, através das pistas deixadas por ele, e assim abordar o sentido geral do texto. A última questão volta-se para a realidade social do estudante, sendo esta uma característica da proposta do LC. A seguir, a figura 17 ilustra o fim seção *further action* por meio do *critical thinking*.

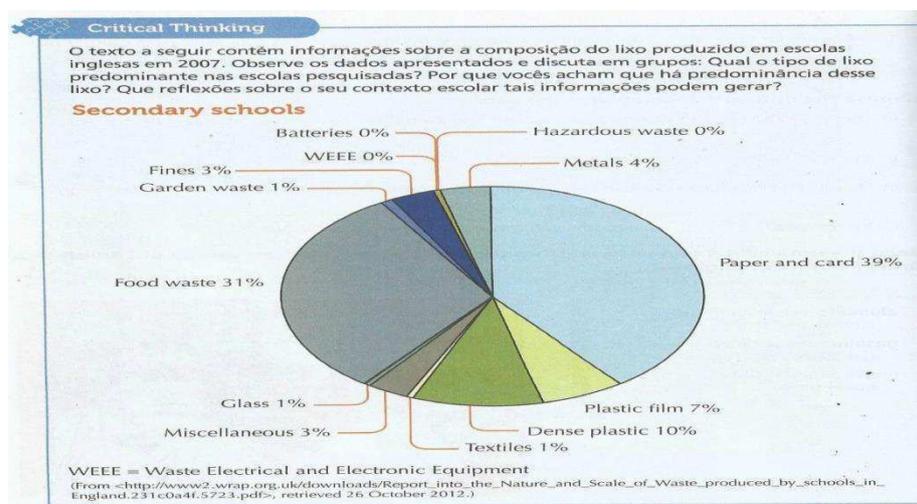


Figura 17: *critical thinking* (unidade 8)

Esta subseção apresenta um gráfico que faz menção à produção de lixo em escolas inglesas no ano de 2007. As informações contidas no gráfico estão em LI, entretanto as perguntas estão em LP, e se debruçam tanto na interpretação do gráfico quanto em reflexões de caráter social. A primeira questão recorre à perspectiva ascendente de leitura, uma vez que o objetivo é identificar qual o tipo predominante de lixo nas escolas mencionadas. A questão seguinte, ainda está relacionada com o gráfico, porém se pauta em um contexto social, pois pergunta o motivo do papel ser o lixo predominante. Para encerrar a discussão sobre o tema, a última questão promove uma reflexão entre o contexto da escola inglesa com o contexto que o estudante está inserido, ou seja, quais são os tipos de lixos mais produzidos pela escola do estudante, sendo esta uma forma de dialogar com as OCEM.

4.4 Reflexões sobre as seções analisadas

Três seções de três unidades do livro didático *Take Over* foram selecionadas para esta pesquisa, resultando um total de nove seções analisadas. As mesmas se classificam em *in power*, *in action* e *further action*, compreendendo as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Ao delinear os objetivos de cada seção, a autora do livro didático não menciona a preocupação em abordar a noção de cidadania, mas que em alguns momentos, sobretudo nos temas abordados nos textos, podemos perceber fatores referentes às questões sociais e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Como descrito pela própria autora do LD, as seções *in power* tem por finalidade desenvolver o uso de estratégias de leitura. Após a descrição e análise das três seções, podemos constatar que elas cumprem o que a autora propõe. Todavia, dentro destas seções, as questões tendem a não auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, pois não contemplam as diversidades sociais e culturais representadas no texto e, dessa forma, não a integração entre o trabalho de tais estratégias com o letramento crítico. A título de exemplo, realidade social do Vietnã, país retratado em umas das imagens, e a profissão de veterinário, também retratada na legenda da imagem.

Os textos propriamente ditos, contidos nas seções *in action*, seguem uma linearidade no que tange à estrutura textual, pois os três são textos informativos. Todavia, algumas diferenças entre eles podem ser pontuadas.

A primeira é a autenticidade dos textos, pois, embora o terceiro texto seja autêntico, os dois primeiros foram adaptados de *sites* da *internet*. Neste quesito, tomando como base as seções analisadas, os textos se coadunam apenas em parte com o que propõem as OCEM, pois estas mencionam que o uso de textos adaptados não trabalha as informações em sua totalidade, fornecendo uma superficialidade à realidade do mesmo. Outra diferença é referente ao uso de imagens, uma vez que a imagem presente no primeiro texto ilustra de forma clara o assunto abordado no mesmo, enquanto o segundo texto apresenta a foto de um telefone celular, deixando a interpretação mais abrangente.

As atividades de compreensão textual que foram descritas, também ilustradas nas seções *in action*, segundo a autora do livro, têm o propósito de trabalhar a interpretação do texto e vocabulário. Após a descrição e análise das questões, podemos constatar que elas não contribuem para o desenvolvimento crítico e a noção de cidadania, e focam apenas nas informações contidas nos textos ou no conhecimento prévio dos aprendizes, seja por meio da decodificação, seja por meio do uso de estratégias de leitura. Tais características não se harmonizam com os objetivos que Brasil (2006) destaca para atividades de compreensão textual, isto é, as atividades não trabalham com a diversidade cultural.

Por último, o objetivo das seções *further action* é aprofundar o uso das estratégias de leitura desenvolvidas nas seções anteriores, e trabalhar o pensamento crítico. Vimos que estas são divididas em duas partes: a primeira enfoca tanto o texto principal da unidade quanto o texto que é apresentado na própria seção; a segunda parte, *critical thinking*, inclui questões que tomam como base o texto da seção, mas também considera aspectos como o conhecimento prévio dos estudantes, e, especificamente na última seção analisada, o contexto social dos mesmos. De acordo com Santos e Ifa (2013), esta é uma forma de recrutar o

indivíduo no processo de leitura, para que ele assuma uma postura crítica do que está sendo lido.

Como mencionado na metodologia, com o intuito de contabilizar os nossos dados para facilitar a visualização da nossa análise, o gráfico a seguir será destacado. Pontuamos que a legenda seguirá a mesma categorização dos dados, a qual foi ressaltada no tópico supracitado.

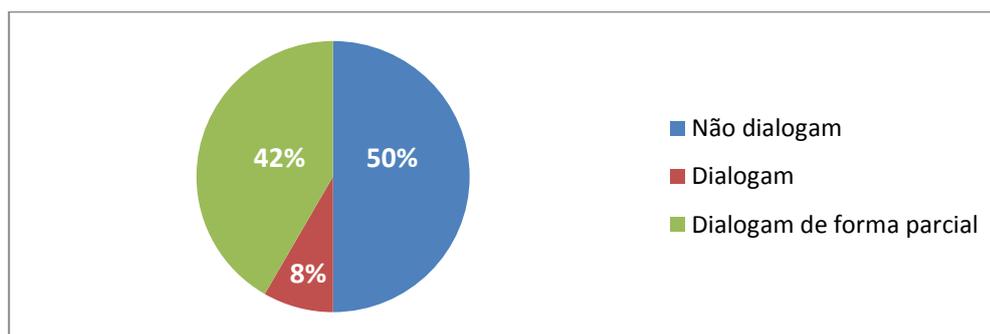


Gráfico 1: Contabilização das seções analisadas

O Gráfico 1 ilustra, de forma clara, que a maioria das seções analisadas não dialogam com o que está sugerido nas OCEM, correspondendo a um total de 50% (cinquenta por cento). Enquanto a minoria das seções abrange o que está posto no documento oficial mencionado, totalizando 1% (um por cento). Diante o exposto, podemos concluir, com base nas seções analisadas e no gráfico, que as atividades do livro didático em pauta tomam como base as perspectivas ascendentes, descendentes e interacionistas de leitura, sendo a primeira abordada de forma recorrente, todavia, já existe, mesmo que de forma limitada, um direcionamento para o trabalho com letramento.

O que queremos dizer como isso? Esclarecemos que o livro em questão já evidencia, mesmo que de forma tímida, o trabalho com o letramento, mas que ainda precisa ser revisto em alguns pontos, principalmente no que concerne à abordagem de diferentes culturas, uma vez que os temas são propícios para a abordagem do letramento crítico, mas esta última é desproporcional. Tomamos como exemplo o fato de apenas as informações referentes aos Estados Unidos e a Inglaterra serem postas em evidencia na unidade 6 e 8, não satisfazendo, assim, a diversidade cultural, social e étnica. Isto vai ao encontro do que sugere Brasil (2006), como também outros autores (Cf: Souza 2001; Duboc e Ferraz 2011; Santos e Ifa 2013; Monte-Mor 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, finalizamos o estudo que foi iniciado a partir da experiência de estágio no primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Campina Grande, na Paraíba. Nosso objeto de estudo foi o primeiro volume da coleção *Take Over*, o qual é voltado para o ensino médio, e o nosso principal objetivo foi observar se os textos e suas respectivas atividades de compreensão textual – seções *in power*, *in action* e *further action* – dialogavam com as propostas de letramento sugeridas nas OCEM-LI. Para tal, como objetivos específicos, retomamos algumas reflexões concernentes à leitura, ao ensino de língua inglesa e ao livro didático.

Com o intuito de certificar a importância do livro didático, mesmo levando em consideração as inúmeras críticas ao material, nas aulas de línguas estrangeiras, sobretudo nas aulas de inglês, recorreremos a Dell’Isola (2009) e Tartato (2010), pois estes destacam que o livro didático auxilia no planejamento das aulas e, em muitas situações, é a única ferramenta de ensino que é oferecida para a prática pedagógica do professor.

As seções *in power* foram as primeiras a serem analisadas, pois elas são referentes ao trabalho de pré-leitura do texto. Após analisá-las, observamos que o objetivo proposto pela autora do livro é contemplado, ou seja, o uso de estratégias de leitura. Entretanto, percebemos que essas estratégias se voltam apenas para a inferência do tema do texto através dos títulos e das imagens, e para predição de quais são as alternativas corretas apresentadas nas questões da unidade seis. Com isso, consideramos que as questões presentes nestas seções poderiam ter versado também as possíveis questões sociais presentes no texto, sendo um meio de voltar a atenção do estudante para contextos sociais.

Concernente aos temas propostos nos textos analisados, concluímos que os temas dos três textos analisados podem contribuir, mesmo sem contemplar todas as orientações das OCEM, para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois abordam temas sociais atuais. O primeiro texto analisado, *What do you want to be?*, aborda questões pertinentes à escolha da profissão, e como esta contribuirá na definição da posição do estudante na sociedade, fazendo com que este pense em sua realidade social. No que diz respeito à autenticidade do texto, este é adaptado de um *website*, indo contra o que propõe o documento.

O segundo texto analisado, *Txt Test: How today’s teens communicate*, é um artigo retirado da *internet*, e, de forma semelhante ao texto anterior, é uma adaptação da fonte original. Ele relata uma experiência realizada por uma emissora de televisão estadunidense

sobre o uso de mensagens de texto de celulares, ele também apresenta dados percentuais sobre o uso dessas mensagens.

O último texto analisado, *Wasting our world away: amazing facts for home and school*, assim como os outros, é um artigo da *internet*, todavia, abordado em sua forma original. No que concerne ao tema, ele trabalha com questão da reciclagem, tema em pauta devido ao aquecimento global, fornecendo dados que ilustram a importância de reciclar materiais plásticos, alumínio e vidros. Este texto fornece subsídios para trabalhar questões sobre os deveres para a manutenção do meio-ambiente, sendo uma forma de exercitar noções de cidadania.

As atividades de compreensão textual das seções *in action* cumprem o que é proposto pela autora do livro didático, isto é, enfatizam o trabalho do vocabulário. Entretanto, mesmo que cumpram o objetivo proposto pela autora do LD, elas deixam a desejar no que diz respeito ao trabalho com o letramento, uma vez que focam apenas em vocabulários e em interpretações do texto pelo texto, sem levar em consideração suas condições de produção e os vários contextos sociais abordados nos textos, o que iria contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Após a análise, percebemos que as três seções analisadas possuem a mesma característica, ou seja, abordam o texto de maneira ascendente, descendente, e, em raros casos, interacionista. Reiteramos que não estamos criticando o trabalho com o texto a partir destas concepções, mas concluímos que poderia se ter abordado a riqueza social dos temas apresentados nos textos.

As seções *further action* também apresentam questões referentes ao texto principal da unidade e apresentam novas perspectivas, através de tabela, artigo da *internet* e gráfico, sobre o tema recorrente. De forma geral, percebemos uma recorrência na forma como os textos são abordados, ou seja, por meio das concepções descendentes e sociointeracionistas, pois se preocupam com o trabalho de estratégias e fatores autorais. A mesma recorrência é aplicada para as questões sobre os textos (tabela, artigo da *internet* e gráfico) que são apresentados na própria seção, uma vez que estas também adotam as tradicionais perspectivas de leitura.

Ainda nas seções *further action*, uma subseção compete ao desenvolvimento do pensamento crítico. Dentro desta subseção, podemos visualizar diferentes formas de levantar reflexões que auxiliem no pensamento crítico. Na unidade dois, por exemplo, o foco é comparar os dados apresentados no texto com o contexto brasileiro. Mesmo não levando em

consideração a real diversidade brasileira, já constatamos que é uma maneira de fazer o estudante pensar na sua realidade social.

A sexta unidade do livro, que é a segunda analisada aqui, toca em aspectos da inclusão social, pois pensa na realidade da *internet* para as pessoas que são deficientes auditivas, e faz o estudante pensar se todos os portadores dessa deficiência têm acesso ao mundo cibernético. Então, é uma forma de fazer com que os estudantes pensem em maneiras de inclusão social desse grupo, podendo expandir a visão para outros grupos. Na unidade oito, esta subseção se volta para reflexões sobre a produção de lixo no contexto específico do estudante, o escolar. Com isso, apontamos que trabalhar com a realidade do estudante é uma maneira de auxiliá-lo a se compreender como alguém que pode fazer a diferença na sociedade.

Diante do exposto durante a análise dos dados, concluímos que o primeiro livro didático para o ensino médio da coleção *Take Over* já apresenta temas e atividades que trabalham com o letramento, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da noção de cidadania, dialogando, assim, com o que sugere as OCEM. Entretanto, constatamos que estes ainda são abordados discretamente, e necessitam ser ampliados para uma dimensão maior, uma vez que, como destacado no gráfico 1, ainda são poucas as questões que adotam uma perspectiva crítica sobre o texto.

Para finalizar, deixamos algumas sugestões de reflexões que surgiram durante a escrita deste trabalho e podem ser desenvolvidas em futuras pesquisas. A primeira concerne à dificuldade de elaborar um material que contemple os diversos aspectos culturais, sociais e étnicos por conta das inúmeras diversidades existentes no Brasil e no mundo. A segunda consiste em uma pesquisa adotando o manual do professor como objeto de estudo, com o intuito de verificar se este oferece meios para que o professor trabalhe com o LD através de uma perspectiva crítica.

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BEZERRA, M. A. *Livros didáticos de Português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva*. IN: DIAS, L. F. (org.); *Texto, escrita e interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia, 2011, p. 27-48.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

CARDOSO, D. C. *Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. 146 pgs.

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

_____. *Concepções de leitura na (pós)-modernidade*. IN: CARVAVALHO, R. C. de; LIMA, P. (org) *Leitura múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta?* IN: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L (org). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120

DOMINGUES, Q. A. de S. S.; PUDO, P. B.; *Interação social e o ensino da leitura: uma perspectiva pedagógica transformadora*. Revista Interfaces: Suzano. Ano 4, nº 3, Abr. 2012

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. *Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão*. DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011. p. 19-32.

ELUF, C. A.; *Teaching and Learning English as a foreign language: an interface between corpus linguistics and multiliteracies from an intercultural perspective*. IN: LIMA, D. C. de; *Language and its cultural substrate: perspectives for a globalized world*. Campinas, SP: Pontes Editores – 2012, pgs. 141- 155.

FRANCO, C. de P. *Por uma abordagem complexa de leitura*. IN: TAVARES, K. C. do A.; BECHER-COSTA, S. B. A; FRANCO. C. de P. (orgs.); Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48.

KAWACHI, Guilherme Jotto. *Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa*. Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. ROCHA; HIBARINO e AZZARI (orgs.) Revista X, vol.2, 2015, p. 44-61

KLEIMAN, Ângela. *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2 edição, 2012.

KOCH, I V; ELIAS, V M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

KUMARADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura, texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J. ; PEREIRA, A. E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

_____. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012, p. 389-411

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUNA, F, N, C. P. de; *Letramento: A leitura inferencial dos gêneros numa perspectiva sociointeracionista*. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2012. 90 pgs.

MALHEIROS, B. T. *Metodologia da pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 23 cm. – (Educação)

MARCONI, M. de A., LAKATO, E. M. *Metodologia científica*. 6 ed.- São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* 19ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos; 74)

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. *Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século xxi*. DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Revista X, vol.1, 2011. P. 33-47.

MONTEIRO, Vivian. *Ensino de leitura em língua estrangeira: contribuições de uma prática reflexiva* (Dissertação – Mestrado em Letras). João Pessoa: UFPB/CCHLA, 2003, 113p.

MONTE-MOR, W. *Crítica e Letramento Críticos: Reflexões Preliminares*. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 31-50.

OLIVEIRA, A. D., PRADOS, R. M. N. *O que é leitura?* Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, Ano 4, número 16, Nov. 2014.

RAMOS, R. de C. *O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidade*. IN: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L (org). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198

SANCHES, Elke. *O ensino da língua inglesa na escola pública: práticas de letramento* <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2063-8.pdf>> acesso em Maio de 2016.

SANTOS, R. R. P. dos; IFA, S. *O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada*. The ESPecialist, vol. 34, no 1 (1-23) 2013, p. 2-23

SANTOS, D. *Take Over 1*. 2ed. São Paulo: Larousse do Brasil Participações Ltda, 2013a.

SECCATO, M. G., SILVA, K. A. *Políticas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização: parâmetros e proposições*. IN: LIMA-LOPES, R. E. de et al; *Perspectivas em línguas para fins específicos: festschrift pra Rosinda Ramos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SOARES, M. *Letramento: um tema de três gêneros*. Belo Horizonte: 1998.

SOARES, M. *O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autora*. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. 142

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, L. M. T. M. de. *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação*. IN: MACIEL, R. F; ARAUJO, V. de A. (orgs); *Formação de professores de línguas*. Jundiaí, Paco Editorial: 2011, p. 128-140.

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

TORTATO, C. *O livro didático público de inglês: uma análise a partir das diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna do estado do paraná*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. 141 págs.



Controle Acadêmico Online

Turmas em curso

Período	Código	Disciplina	Turma	Horários
2016.1	1307320	EST DE LINGUA ING:3ºANO DO ENSINO MEDIO	01	5 08:00-12:00 (LAB-02) 6 08:00-10:00 (LAB-02)
2016.1	1307317	MONOGRAFIA EM LINGUA ESTRANGEIRA	01	3 08:00-12:00 (LAB-02)

© 2016 Pró-Reitoria de Ensino/UFCC
Desenvolvido por Divisão de Informática/PRE



Prof. Cleystone Chaves dos Santos
SIAPE: 2336015
Coordenador de Letras-Ingês
UAL/UFCC