



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**KARLA LUIZA CORDEIRO DE VASCONCELOS**

**CONCEPÇÕES DE LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS LÍNGUA  
ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS: UM ESTUDO DE CASO**

**FORTALEZA**

**2024**

KARLA LUIZA CORDEIRO DE VASCONCELOS

CONCEPÇÕES DE LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS LÍNGUA  
ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC) como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mônica de Souza Serafim.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

V45c Vasconcelos, Karla Luiza Cordeiro de.  
CONCEPÇÕES DE LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA  
PARA CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS: UM ESTUDO DE CASO / Karla Luiza Cordeiro de Vasconcelos. –  
2024.  
78 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-  
Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Prof. Dr. Mônica de Souza Serafim..

1. Concepções de leitura. 2. Material didático. 3. Inglês Língua Estrangeira. I. Título.

CDD 410

---

KARLA LUIZA CORDEIRO DE VASCONCELOS

CONCEPÇÕES DE LEITURA NO MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS LÍNGUA  
ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC) como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

APROVADA EM: 26/06/2024

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Mônica de Souza Serafim. (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Pollyane Bicalho Ribeiro  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, meu Pai amado.

Aos meus pais amados, Luiz e Socorro.

A todos que participaram da realização desse sonho, vocês são muito amados.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, meu Paizinho querido, que sempre me tratou como filha, me enchendo de bençãos. Uma vez, no meu trabalho na rede municipal, me falaram que viam Jesus em mim e foi o melhor elogio que recebi na vida. Tudo o que tenho e o que sou, eu devo a Ele.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar e a dar o meu melhor. Sempre me apoiaram a ir em busca de realizar os meus sonhos e um dia eu me dei conta que já tinha realizado todos. Hoje crio novos sonhos a serem realizados. Meus pais são meus exemplos de seres humanos e a maior lição que eles me ensinaram, foi fazer tudo com amor.

Tenho a felicidade de ter muitos amigos que estão na minha vida há anos, há décadas, e seria preciso muitas páginas para escrever o nome de todos. Então agradeço a todos os amigos que me apoiaram, que torceram e que me acolheram. Carrego o dom da amizade com muita alegria e com muito amor.

Ao meu amigo e colega de curso Leonardo Fernandes que esteve comigo desde a inscrição da seleção. Se não fosse por ele, talvez eu teria desistido de fazer a prova e fico muito feliz que nós dois passamos e concluímos o curso.

Ao meu grande amigo Matheus Alves que foi quem plantou em mim a semente de fazer Mestrado em Linguística e me indicou a Professora Mônica para orientação. Sempre que o vejo, agradeço por esse grande presente.

À minha orientadora Mônica Serafim, que, como disse meu amigo Matheus quando me aconselhou a procurá-la para ser minha orientadora, tem nome de anjo e é um anjo mesmo. Professora Mônica sempre foi esplêndida comigo e eu diria que graças a ela, hoje eu me curei de uma grande dor que tinha sobre a vida acadêmica. Tenho muito orgulho de tê-la como orientadora e um dia quero ser tão generosa e uma professora tão extraordinária como ela.

Aos docentes do PPGL, em especial ao Professor Júlio, que uma vez, no meio de uma crise de ansiedade, não permitiu que eu desistisse daquilo que era meu sonho. Ele me deu calma, me deu água e desde então, eu nunca mais pensei em abandonar o Mestrado.

À coordenação do PPGL que por diversas vezes me acolheu, me orientou e fez todo o curso ser mais acolhedor. Tenho muito orgulho de ser aluna de pós-graduação de um programa que trata os alunos como seres humanos.

À professora Cleudene, que além de participar da banca de qualificação e defesa, foi professora de uma disciplina na UECE que fui apenas porque queria estudar com ela. Que

bom que fui. É também uma inspiração de pessoa e de professora. Sou muito grata por todas as contribuições que fez sobre essa dissertação.

À professora Pollyanne Bicalho que também acompanha esse processo comigo. Juntas, ela e Cleudene, são a minha banca de qualificação dos sonhos!

À minha mentora e amiga Mayara Martins que esteve ao meu lado me apoiando, segurando minha mão, e sempre que precisei ajustar as rotas, ela me guiava, sempre me respeitando e me acolhendo.

Às minhas alunas, hoje amigas, professoras da Enfermagem da UFC, por serem exemplos em todos os papéis que exercem. Me incentivaram muito a me arriscar na vida acadêmica e sempre acreditaram em mim.

E a todos que já foram ou são meus alunos, obrigada por me fazerem amar minha profissão. Espero a cada dia me tornar uma professora melhor.

*Assim, permanecem agora estes três:  
a fé, a esperança e o amor.  
O maior deles, porém, é o amor.*

(1 Coríntios 13:13)

## RESUMO

Como cada vez mais cedo está se iniciando o acesso a crianças ao inglês língua estrangeira, a ascensão do bilinguismo e nossa experiência lecionando inglês para crianças, surgiu o interesse em pesquisar a habilidade leitura em inglês para crianças recém alfabetizadas em português língua materna. Este trabalho, sob a perspectiva da Linguística Aplicada, tem como objetivo analisar as concepções de leitura em um material didático de um curso de inglês destinado a crianças, localizado na cidade de Fortaleza. O público alvo desse material são alunos recém-alfabetizados em sua língua materna, com idades entre 8 e 10 anos. Os alunos estudam 1 ano com esse material e o foco dessa pesquisa é o livro *Student's Book*, usado em sala de aula. Como pressupostos teóricos, basear-nos-emos, principalmente, nas concepções de leitura conforme descritas por Cassany (2006). Além disso, foram examinadas as definições de leitura propostas por diversos pesquisadores, bem como a situação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a utilização de materiais didáticos específicos para esse fim. O trabalho também enfatiza a importância dos gêneros textuais e do material didático no contexto das aulas. a leitura na perspectiva da língua estrangeira, baseando-nos em Kleiman (2004) e Allende e Condemarin (2005); as definições de gênero sob a ótica de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008); as definições de material didático e o ensino de inglês como língua estrangeira estudadas por Tilio (2009). O modelo metodológico adotado é predominantemente qualitativo, envolvendo pesquisa bibliográfica e uma abordagem descritivo-interpretativa para analisar os dados coletados. Como resultados, destacamos a Concepção Linguística como predominante e ainda que o material didático trabalha a leitura utilizando gêneros textuais variados. Constatamos também que mesmo que não contenham todos os elementos que caracterizam um determinado gênero, os textos atendem às necessidades da faixa etária dos alunos que utilizam o livro usado como base desta pesquisa.

**Palavras-chave:** concepções de leitura; material didático; inglês língua estrangeira.

## ABSTRACT

As Brazilian children are being introduced to English as a Foreign Language (EFL) at increasingly younger ages, along with the rise of bilingualism and our experience teaching English to children, we became interested in researching the reading skills in English of children who have recently become literate in their native language, Portuguese. This paper, within the perspective of Applied Linguistics, aims to analyze the underlying reading conceptions of an English textbook for children used in an English Language School in Fortaleza, Brazil. The target audience of this material is students newly literate in their native language, aged between 8 and 10 years old. The students have used this material for one year, and this research focuses on the Student's Book used in the classroom. As for the theoretical framework, we mainly relied on the reading conceptions described by Cassany (2006). Additionally, we examined the definitions of reading proposed by various researchers, the situation of foreign language teaching in Brazil, and the use of specific textbooks for this purpose. This research also emphasizes the importance of textual genres and textbooks in the context of the classes; the reading perspective of the foreign language, based on Kleiman (2000) and Alliende and Condemarín (2005); the definitions of genre from the viewpoint of Bakhtin (2003) and Marcuschi (2008); the definitions of textbooks and the perspectives on EFL teaching presented by Tilio (2009). The methodological model adopted for this paper is predominantly qualitative, involving bibliographic research and a descriptive-interpretative approach to analyze the collected data. As a result, we have learned that the predominant reading conception underlying the aforementioned textbook is the linguistic one and that this textbook uses various textual genres within the reading activities. We also found that, even though they do not contain all the elements that characterize a particular genre, the texts meet the needs of the age group of the students who use the textbook under study.

**Keywords:** reading conceptions; English textbooks; English as a foreign language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidade 1 - Texto 1 - Questão 1 .....	Página 49
Figura 2 - Unidade 1 - Texto 1 - Questão 2 .....	Página 50
Figura 3 - Unidade 1 - Texto 1 - Questão 3 .....	Página 50
Figura 4 - Unidade 1 - Texto 1 - Questão 4 .....	Página 51
Figura 5 - Unidade 2 - Texto 2 - Questão 1 .....	Página 52
Figura 6 - Unidade 2 - Texto 2 - Questão 2 .....	Página 53
Figura 7 - Unidade 2 - Texto 2 - Questão 3 .....	Página 53
Figura 8 - Unidade 3 - Texto 3 - Questão 1 .....	Página 54
Figura 9 - Unidade 3 - Texto 3 - Questão 2 .....	Página 55
Figura 10 - Unidade 3 - Texto 3 - Questão 3 .....	Página 55
Figura 11 - Unidade 4 - Texto 4 - Questão 10 .....	Página 56
Figura 12 - Unidade 4 - Texto 4 - Questão 11 .....	Página 57
Figura 13 - Unidade 4 - Texto 5 - Questão 1 .....	Página 58
Figura 14 - Unidade 4 - Texto 5 - Questão 2 .....	Página 58
Figura 15 - Unidade 4 - Texto 5 - Questão 3 .....	Página 59
Figura 16 - Unidade 4 - Texto 5 - Questão 4 .....	Página 59
Figura 17 - Unidade 4 - Texto 5 - Questão 5 .....	Página 60
Figura 18 - Unidade 5 - Texto 6 - Questão 1 .....	Página 61
Figura 19 - Unidade 5 - Texto 6 - Questão 1 .....	Página 62
Figura 20 - Unidade 6 - Texto 7 - Questão 1 .....	Página 63
Figura 21 - Unidade 6 - Texto 7 - Questão 2 .....	Página 63
Figura 22 - Unidade 6 - Texto 7 - Questão 3 .....	Página 64
Figura 23 - Unidade 6 - Texto 7 - Questão 4 .....	Página 64
Figura 24 - Unidade 6 - Texto 7 - Questão 5 .....	Página 65
Figura 25 - Unidade 6 - Texto 8 - Questão 1 .....	Página 66
Figura 26 - Unidade 6 - Texto 8 - Questão 2 .....	Página 66
Figura 27 - Unidade 7 - Texto 9 - Questão 10 .....	Página 67
Figura 28 - Unidade 7 - Texto 9 - Questão 11 .....	Página 67
Figura 29 - Unidade 7 - Texto 10 - Questão 1 .....	Página 68
Figura 30 - Unidade 7 - Texto 10 - Questão 2 .....	Página 69

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. CONCEPÇÕES DE LEITURA.....</b>	<b>18</b>
2.1 Leitura em língua estrangeira.....	28
<b>3. GÊNEROS TEXTUAIS.....</b>	<b>31</b>
<b>4. MATERIAL DIDÁTICO.....</b>	<b>35</b>
4.1 Material didático de língua inglesa.....	36
4.2 O Ensino de Inglês Língua Estrangeira.....	39
<b>5. METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>45</b>
5.1 Natureza da pesquisa.....	45
5.2 Corpus da pesquisa.....	45
5.2.2 O livro Student's book.....	45
<b>6. ANALISANDO OS TEXTOS.....</b>	<b>48</b>
6.1 As atividades.....	49
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A intenção dos pais ao matricularem seus filhos pequenos em cursos de línguas estrangeiras é que eles aprendam o idioma desde cedo e se tornem fluentes ainda jovens. Segundo Rocha (2007), isso se deve à pressão para iniciar a aprendizagem de língua estrangeira (LE) na infância, baseada na suposição de que as crianças têm mais facilidade para aprender. Queiroz e Carvalho (2010) afirmam que o número de escolas e centros de idiomas que oferecem aulas de LE está em constante crescimento, com uma oferta cada vez maior de cursos de inglês para crianças a cada ano.

A proposta da escola *Red Balloon* é que seus alunos concluam o curso proficientes na língua inglesa. Um dos níveis anuais do curso, o *Junior 1*, é adequado para crianças entre 8 e 10 anos, sejam as que estudam no curso há algum tempo ou que tenham algum conhecimento prévio do idioma antes de se tornarem alunos lá. Neste estágio, as crianças já estudam gramática moldada na metodologia da escola e já desenvolvem habilidades em inglês.

Após 12 anos trabalhando nesta escola e lecionando alguns anos em turmas desse estágio, observamos que as crianças ouvem bem no idioma, necessitando pouca ou nenhuma tradução, fazendo a aula acontecer já na 2ª língua. Nesse estágio é quando os alunos fazem avaliações pela primeira vez e já se é esperado que eles sejam capazes de realizar atividades de interpretação de texto em inglês.

No manual do professor, dentre os objetivos do estágio Junior 1, doravante J1, estão: ensinar aos alunos como ler e escrever em inglês e integrar as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever para permitir que os alunos aprendam a lidar com tarefas mais desafiadoras. O material dos alunos do estágio também conta com dois livros paradidáticos que foram escritos especialmente com os alunos J1 em mente, de acordo com suas habilidades cognitivas, para que eles achem os livros rápidos e fáceis de ler, promovendo uma rica e extensa experiência de leitura para os alunos.

Muitos autores discutem a definição teórica de leitura, tentando compreender esse processo. Franco (2011) defende a leitura como uma atividade complexa e dinâmica, onde o significado não se encontra em nenhum campo específico. Siqueira (2006) salienta que a leitura se apresenta como um instrumento fundamental para quem vive em sociedades letradas, pois grande parte da informação é transmitida em linguagem escrita. Assim, é uma competência valorizada entre nós, uma vez que é vista positivamente e sua ausência, de maneira negativa. De acordo com Cosson (2014), a leitura é uma competência individual e

social se tornando um processo envolvendo leitor, autor e contexto, resultando num processo de compreensão daquilo que o texto diz.

Observando o Estado da Arte, vimos que Tílio (2012) analisou em seu artigo a abordagem de leitura de um livro didático de Ensino Fundamental II de uma coleção aprovada pelo PNLD 2011, tendo como objetivo discutir como os textos e atividades dialogam com os pressupostos teórico dos PCNs e do PNLD 2011. Para ele, a leitura é entendida como parte de um conceito maior, o de letramento crítico, uma concepção de leitura como prática sociocultural. Ele destaca que nos PCNs (1998), o ensino das quatro habilidades linguísticas de inglês não seria viável e por isso orienta que os professores escolhessem qual habilidade trabalhariam em sala de aula, porém, sugeriu que a habilidade de leitura é a que os alunos teriam maior chance de uso em sua vida futura, como provas de acesso ao Ensino Superior e inserção ao mercado de trabalho. O artigo enfatiza que “a língua estrangeira assume um papel pragmático e educacional para a construção da cidadania, servindo de instrumento de libertação e inclusão social (BRASIL, 1998)” (Tílio 2012 p.1001). Após a análise do material, ele verificou que 63% das atividades envolviam apenas operações mentais simples de reconhecimento de informação do texto, sem problematizá-las. Metade das unidades não faziam um trabalho de pré-leitura, não se preocupando assim com a inclusão social. O autor questiona a razão desse material ter sido aprovado uma vez que não segue a proposta do PCN, pelo menos não no volume do 9o ano, o analisado no artigo. Por mais que os professores possam adaptar as atividades, o autor destaca a importância deles saberem as lacunas do material para que possam supri-las ao prepararem suas aulas.

Arantes (2008) analisou uma coleção de livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental com foco em suas atividades de compreensão escrita com a intenção de verificar se estas contemplam as habilidades de leitura indicadas no CBC de modo a criar oportunidades para que o aluno leia com competência textos autênticos de vários gêneros em Língua Estrangeira. Na análise dos resultados, percebeu-se que a maioria das atividades se concentra em desenvolver as habilidades de localização de informação específica e de integração de informação verbal e não-verbal na compreensão global do texto escrito, revelando a uma concepção de leitura como decodificação de sinais gráficos, sendo necessário apenas localizar as informações no texto para responder às perguntas. O autor vê a leitura como prática social baseada em propósitos reais de comunicação, mas as tarefas se limitavam ao reconhecimento de informações explícitas no texto e cópia.

Queiroz e Carvalho (2010) dizem, na conclusão de seu artigo que propôs identificar e discutir algumas das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o ensino/

aprendizagem de língua estrangeira para crianças, que há também uma preocupação com a carência de materiais didáticos para crianças. Diz ainda que há a necessidade de se buscar melhores recursos disponíveis para serem utilizados no ensino de LE, pois as crianças precisam de atividades diversificadas e atrativas que prendam sua atenção, e assim, facilitem o seu aprendizado.

Esse trabalho se propõe a fazer uma análise de atividades de leitura, mais especificamente em língua inglesa. Sobre esse tema, Gibbons (2002) fala de três tipos de conhecimentos que os leitores usam para compreender o texto: conhecimento semântico (conhecimento do mundo), conhecimento sintático (de estrutura da língua) e conhecimento grafo-fônico (do relacionamento entre som e letra).

Nessa dissertação analisamos as concepções de leitura presentes no material didático de um curso de inglês para crianças de 8 a 10 anos na cidade de Fortaleza. Procuramos identificar os gêneros textuais presentes nas atividades de leitura no livro didático *Student's Book* do curso de Inglês *Red Balloon*, verificar quais concepções de leitura estão presentes neste material e analisar as relações entre as concepções de leitura encontradas nas atividades do livro citado. Pesquisamos os gêneros textuais presentes nas atividades de leitura no livro didático adotado e as concepções de leitura presentes.

Após estabelecermos a base teórica, compartilhamos as diretrizes metodológicas que norteiam a elaboração deste estudo. O modelo teórico-metodológico adotado foi o de natureza qualitativa, recorrendo à pesquisa bibliográfica, bem como de natureza descritivo-interpretativista, já que os dados investigados serão interpretados. Segundo Flick (2007), na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza as percepções e informações encontradas na literatura como conhecimento contextual, aplicando-os para validar as afirmações e observações associadas ao seu tópico de pesquisa em contextos específicos. Da mesma forma, o pesquisador pode utilizá-los para compreender as variações em seu estudo antes e depois da fase inicial de descoberta.

Levando-se em consideração a natureza do fenômeno investigado, a linha metodológica seguida foi inserida nos moldes da pesquisa qualitativa. Pretende-se apresentar uma análise de um material didático para o ensino de língua inglesa, voltado para alunos de 8 a 10 anos, adotado por um curso de inglês localizado em Fortaleza, no sentido de verificar se quais as concepções de leituras presentes nesses materiais.

De acordo com Leffa (2006), quanto aos métodos de pesquisa, a escolha por abordagens qualitativas, com uma perspectiva interpretativa, reflete a tendência predominante na área de Linguística Aplicada no Brasil. Existe uma ênfase na contextualização do objeto de

estudo, buscando estabelecer conexões abrangentes entre os diversos elementos que podem estar relacionados à pesquisa. Após a obtenção dos dados, o próximo passo é analisá-los com base nas categorias analíticas estabelecidas, o que, por sua vez, permite ao pesquisador conduzir uma discussão dos resultados de sua investigação.

O corpus da pesquisa foi o livro *Student's Book* - Junior 1, de 2016, que contém 10 textos para que, a partir deles, seja trabalhada a habilidade de leitura e interpretação de texto. O livro de atividades *Workbook* não será corpus deste projeto, porém quando ele der continuidade ao que estava sendo trabalhado no *Student's Book*, corpus da pesquisa, ele será citado. O manual do professor será checado para verificar a condução esperada do professor nas devidas atividades.

Gibbson (2002) diz que se você consegue ler em outra língua por conta própria, mesmo que não seja completamente fluente, perceberá que sua leitura depende mais de pistas fonéticas do que da leitura na língua em questão. Isso significa que você lê mais devagar, uma vez que não tem acesso aos recursos disponíveis para um falante fluente nesta língua. Muitos estudantes de segunda língua também enfrentam essa situação ao ler em inglês.

Yunes (2002) diz que a dificuldade em aprender idiomas reside na construção sintático-semântica, muito mais do que na memorização da equivalência léxica. Apesar de nossa mente funcionar já de algum modo condicionada ao esquema da língua lógica, nascida com a escrita, cada língua faz um recorte antropocultural do mundo. Por isso, não se pode subestimar a capacidade do aprendiz, mesmo se tratando de crianças. Sobre a competência de leitura, especificamente, Hervort (1997) diz que, antes de tudo, é fundamental conscientizar o aluno de que a leitura não se resume a compreender cada palavra, mas sim a captar o significado global de um processo que envolve diversas estratégias e técnicas.

Quando se faz o aluno compreender que a aquisição da leitura não depende do conhecimento de todo o vocabulário encontrado no texto, uma barreira está quebrada e ele poderá se preparar para usufruir da capacidade leitora em segunda língua, bem como se tornar fluente nessa competência. Mendoza Fillola (2002) diz que o treinamento formativo/didático da habilidade leitora tem por objetivo formar leitores capazes de identificar, associar, relacionar, compreender, integrar e interpretar os elementos e componentes textuais.

De acordo com o manual do professor para o nível *Junior 1*, a leitura é de importante ajuda para a aquisição da linguagem. Quanto mais os alunos lêem, melhores eles ficam, uma vez que a leitura afeta seu alcance de vocabulário. Ler também traz bons modelos de escrita

Observando estudos sobre Livros Didáticos, observa-se que as conclusões são parecidas quando destacam que as coleções não condizem com o esperado pelas diretrizes dos estados ou das cidades da análise e incentivando a reflexão a respeito. No entanto, sentimos falta de uma análise de material didático para alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, mais especificamente, material de cursos livres de idiomas. Baseada na vivência em sala de aula, lecionando inglês para crianças que foram alfabetizadas na língua materna há pouco tempo, vê-se a importância de se ter um material didático que auxilie os professores e atenda às necessidades dos alunos para desenvolver a habilidade da leitura em LE.

Este trabalho está dividido em quatro partes: na primeira, a de fundamentação teórica, apresentamos as concepções de leitura, ancoradas nas concepções de Cassany (2006); a leitura na perspectiva da língua estrangeira, baseando-nos em Kleiman (2000) e Allende e Condemarin (2005); as definições de gênero sob a ótica de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008); as definições de material didático e o ensino de inglês como língua estrangeira estudadas por Tilio (2009) . Na segunda parte, apresentamos a metodologia da pesquisa, na terceira parte, analisamos os dados obtidos e, por fim, apresentamos a conclusão dos achados.

## 2. CONCEPÇÕES DE LEITURA

De acordo com Cassany (2006), o ato de ler é um processo ativo, e não há uma atividade de leitura neutra ou abstrata. Para ele existem diversas abordagens versáteis e dinâmicas para compreender cada gênero discursivo, em cada disciplina do conhecimento e em cada comunidade humana. A aprendizagem da leitura não se resume apenas ao desenvolvimento dos processos cognitivos mencionados, mas também à aquisição do conhecimento sociocultural específico de cada tipo de discurso e prática de leitura e escrita.

Além de formular hipóteses e inferências, além de decodificar as palavras, é fundamental entender como autores e leitores aplicam cada gênero, como incorporam os usos estabelecidos pela tradição, como negociam o significado de acordo com as convenções estabelecidas, bem como quais vocabulários e lógicas de pensamento são empregados em cada disciplina, entre outros fatores. O autor ressalta a importância do aspecto sociocultural na leitura e diz que podemos observar esses três paradigmas diferentes da compreensão da leitura, dependendo do procedimento utilizado para extrair significado. Eles não representam diferentes métodos de leitura, mas sim três perspectivas distintas:

**Concepção Linguística:** De acordo com esta concepção, segundo Cassany (2006), o significado reside no próprio texto. Ler consiste em recuperar o valor semântico de cada palavra e relacioná-la com as palavras anteriores e posteriores. Nesse paradigma, o significado é único, estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura. Supõe-se que diferentes leitores obtenham o mesmo significado, e uma única pessoa que leia o texto em momentos e lugares diferentes também deveria obter o mesmo significado, uma vez que este depende das definições dadas às palavras em um dicionário, as quais não mudam facilmente.

**Concepção Psicolinguística:** Muitas vezes, compreendemos informações que não foram explicitamente expressas. O sentido de algumas expressões não corresponde à sua acepção semântica. O leitor contribui com informações ao texto com base em seu conhecimento do mundo. Esse conhecimento prévio é usado para buscar coerência e significado no texto. Além disso, o leitor deduz informações do contexto imediato e as relaciona com o discurso linguístico. O autor destaca que é importante notar que várias interpretações diferentes podem ser feitas, e nenhuma é necessariamente mais correta ou plausível do que a outra.

**Concepção Sociocultural:** Embora seja reconhecido que o significado seja construído na mente do leitor e que as palavras no discurso tenham um papel importante, esta concepção enfatiza outros aspectos. Tanto o significado das palavras quanto o conhecimento prévio do leitor têm raízes sociais. A capacidade inata de adquirir linguagem é moldada ao interagir com uma comunidade linguística específica. Nesse paradigma, o discurso não surge isolado. Sempre há uma pessoa por trás dele, e o discurso reflete seus pontos de vista e sua visão de mundo. Compreender o discurso implica entender essa perspectiva. Adicionalmente, Cassany destaca que é importante observar que a concepção sociocultural reconhece que o discurso, o autor e o leitor não são entidades isoladas. As práticas de leitura e escrita ocorrem em contextos e instituições específicas. Cada discurso desempenha uma função em sua instituição correspondente, e o leitor também tem objetivos sociais específicos. Assim, o discurso, o autor e o leitor são partes de um sistema complexo com regras e tradições estabelecidas.

Cada comunidade, contexto e instituição aborda o discurso de maneira única, levando em conta sua identidade e história. O uso do discurso varia conforme os propósitos específicos de cada um. O papel do autor e do leitor é variável, e a estrutura do texto, as formas de cortesia, o raciocínio e a retórica são específicos para cada cultura. Além disso, o léxico e o estilo são moldados pela cultura e contexto. Para ele, essa diversidade é fundamental.

Estudiosos da área de cognição se referiam a dois tipos básicos de processamento de informações, conhecidos como "bottom-up" (ascendente) e "top-down" (descendente). O processamento "ascendente" envolve uma abordagem linear e indutiva das informações visuais e linguísticas. Nesse modelo, a compreensão é construída através da análise e síntese do significado das partes individuais. Em outras palavras, o leitor deste modelo começa com o símbolo escrito (letra) e, sequencialmente, atribui significado às palavras, frases, sentenças, parágrafos e textos completos, indo do específico para o geral, sem levar em consideração seus conhecimentos prévios e expectativas. Nesse caso, o significado do texto é considerado a soma das partes individuais, e o texto é visto como um objeto completo em si mesmo. Uma vez que os elementos são decodificados, seu sentido é obtido independentemente de qualquer expectativa ou conhecimento prévio do leitor. No entanto, esse modelo, que considera que a compreensão é apenas a soma das partes, não encontrou apoio nas pesquisas sobre compreensão. Como resultado, surgiu o modelo de processamento "descendente" como uma reação a essa abordagem.

O processamento "descendente" representa uma abordagem não linear que faz uso extensivo e dedutivo de informações não visuais. Ele segue uma direção que vai da

macroestrutura para a microestrutura e da função para a forma do texto. Nesse modelo, a compreensão é considerada como sendo impulsionada pelo leitor e não pelo texto. A compreensão começa na mente do leitor, sendo o leitor quem seleciona informações textuais para confirmar suas expectativas e hipóteses sobre o texto. Assim, a compreensão ocorre do geral para o particular, e o significado depende fortemente do preenchimento de lacunas por meio de inferências, envolvendo mais do que a simples soma das partes do texto. O leitor idealizado por esse modelo é aquele que se baseia principalmente em seus conhecimentos prévios e habilidades inferenciais para fazer previsões sobre o conteúdo do texto, usando os dados visuais apenas para reduzir incertezas.

No entanto, hoje em dia, há um consenso entre os especialistas em leitura de que os leitores não dependem exclusivamente de um tipo de processamento ou do outro, mas sim de ambos simultaneamente. O processamento de informações durante o ato de leitura é considerado como interativo, e a compreensão é gerada pelo leitor sob a influência do estímulo fornecido pelo texto.

Nascimento (2009) também aborda estas duas perspectivas teóricas de leitura: a perspectiva estruturalista (ou de decodificação) e a perspectiva psicolinguística (ou descendente). Na perspectiva estruturalista, também conhecida como perspectiva ascendente, o fluxo de informação ocorre do texto para o leitor. Nesse modelo, o processo de leitura começa com a percepção das palavras e a decodificação do texto, partindo das unidades menores (letras e palavras) em direção ao sentido único e imanente ao texto. No entanto, essa abordagem recebeu críticas significativas. Uma delas é a suposição de um significado único no texto, ignorando a variedade de interpretações possíveis por diferentes leitores em diferentes contextos. Além disso, a perspectiva ascendente não explica adequadamente o processo não linear de leitura, e seus métodos de ensino muitas vezes se baseiam na tradução de palavras e em perguntas de resgate de informação.

Por outro lado, a perspectiva psicolinguística, ou descendente, surgiu como uma reação à perspectiva ascendente. Nesse modelo, o fluxo de informação flui do leitor para o texto, com o sentido sendo construído na mente do leitor. O leitor desempenha um papel ativo no processo de leitura, usando seu conhecimento de mundo, levantando hipóteses e testando-as no texto, que é visto como um objeto incompleto. No entanto, a perspectiva descendente também recebeu críticas, pois, assim como a perspectiva ascendente, ela enfatiza apenas um dos polos da leitura, o leitor, e diminui a importância das informações presentes no texto. Além disso, essa abordagem tende a não considerar aspectos sociais e discursivos da leitura.

As duas perspectivas oferecem diferentes visões sobre o processo de leitura, com a perspectiva estruturalista enfocando a decodificação das palavras e a perspectiva psicolinguística enfatizando o papel ativo do leitor na construção do significado. Ambas as abordagens têm suas limitações e críticas, e a escolha entre elas pode depender do contexto educacional e dos objetivos do ensino de leitura.

Braga e Busnardo (1997) advogam a utilização de estratégias metacognitivas. Segundo essas autoras, os leitores devem empregar, de forma apropriada e no momento adequado, os dois processos complementares, mantendo controle consciente e ativo sobre seu comportamento de leitura. Elas argumentam que, uma vez que as tarefas metacognitivas envolvem o controle consciente da estrutura de uma ação, a compreensão da leitura, quando abordada de maneira metacognitiva, não deve se limitar apenas ao uso de estratégias de monitoramento da compreensão. Deve também envolver o controle consciente sobre a estrutura da linguagem que constitui os textos, ou seja, o conhecimento metalinguístico. Em outras palavras, os aprendizes precisam aprender como focar de forma significativa na forma linguística para melhorar sua leitura e evitar uma dependência excessiva de estratégias de compensação. Durante a leitura, o leitor pode direcionar sua atenção para os aspectos formais da linguagem, ao mesmo tempo em que coordena sua análise linguística com a compreensão do significado. A atenção consciente aos aspectos formais promove, assim, a importância desses aspectos, o que facilita a aprendizagem, especialmente para alunos em estágios iniciais de aquisição da língua.

A abordagem complexa da leitura proposta por Franco (2011) baseia-se na Teoria da Complexidade, que vê a língua(gem) como um sistema adaptativo complexo. Franco entende a leitura como uma atividade complexa e dinâmica, em que múltiplos agentes (como leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) se inter-relacionam durante o ato de ler. Essa complexidade, segundo ele, é fundamental para a dinamicidade do sistema de leitura. Franco destaca ainda que, à medida que o leitor se torna mais complexo, sua postura em relação ao texto pode ser inovadora. Da mesma forma, os outros elementos envolvidos também podem se complexificar ao interagir com o leitor. Durante a leitura, suas expectativas, por exemplo, podem mudar, assim como suas crenças podem ser reforçadas ou enfraquecidas.

Conforme destacado até agora, o conhecimento linguístico deve ser considerado fundamental para o desenvolvimento da leitura em uma língua estrangeira, tanto no que diz respeito à leitura "literal" de um texto quanto à leitura crítica. Como salientado por Braga (1998), uma articulação inadequada dos elementos linguísticos pode gerar conflitos na

construção de significado do texto ou até mesmo torná-lo opaco para o leitor, dificultando a análise crítica. Portanto, o desenvolvimento da "consciência crítica" deve envolver a capacidade do aluno de perceber diversos aspectos na leitura de textos em sala de aula. Isso inclui a consciência de que há significados previstos para um texto, os quais surgem nas condições de produção da leitura desse texto. A perspectiva discursiva da leitura apresenta uma concepção mais ampla desse processo, levando em consideração não apenas as informações verbais presentes no texto ou o aspecto interacional da leitura, mas também os aspectos sociais e ideológicos que influenciam a compreensão do texto. Nessa abordagem, os sentidos não são vistos como algo contido exclusivamente no texto ou no leitor individual, mas como algo que emerge na interseção entre o texto, o leitor e o contexto social e ideológico em que a leitura ocorre. Os significados são construídos de maneira dinâmica e contextual, refletindo as influências culturais, políticas e sociais que moldam a compreensão do leitor. Além disso, na perspectiva discursiva, reconhece-se que o sujeito da leitura não tem um controle total sobre o que é dito ou sobre o que o outro diz. Isso significa que a interpretação de um texto não é apenas uma questão de decodificação de palavras, mas também envolve a negociação de significados em um contexto mais amplo, onde as ideologias e as relações de poder desempenham um papel fundamental. A perspectiva discursiva da leitura enfatiza a complexidade e a contextualização da compreensão de textos, considerando não apenas as palavras no papel e o leitor individual, mas também os fatores sociais e ideológicos que moldam a interpretação do texto.

De acordo com Kleiman (2000), na década de 90 ocorreu uma ruptura epistemológica na pesquisa sobre a leitura, com a emergência dos estudos do letramento. Estes passaram a embasar a pesquisa sobre a leitura na Linguística Aplicada. Estamos de acordo com Arantes (2008) quando afirma que é crucial lembrar que o ato de ler é um processo intrincado que se desenrola dentro de um contexto social, impulsionado por diversos propósitos comunicativos. A sua dimensão como uma prática social deve ser levada em conta na compreensão da leitura.

Nascimento (2009) faz referência ao trabalho de Scaramucci (1995) ao discutir a evolução dos modelos teóricos de leitura. Segundo Scaramucci, somente no final da década de 1950 e início da década de 1960 começaram a surgir os primeiros modelos teóricos de leitura. Esses modelos iniciais eram fortemente influenciados pelo behaviorismo, no qual o estímulo era representado pelas palavras escritas, e as respostas a esse estímulo eram vistas como o reconhecimento dessas palavras. No entanto, a partir da década de 1960, os modelos teóricos de leitura passaram a adotar predominantemente uma abordagem cognitivista. E a partir da

década de 1980, houve uma tendência em direção aos modelos interacionais, nos quais a interação entre o leitor e o texto passou a ser enfatizada como parte central do processo de leitura. No final da década de 1980, surgiram os modelos discursivos de leitura, que consideravam o contexto discursivo como fundamental na compreensão do texto. A autora menciona que os modelos teóricos de leitura são comumente classificados com base em dois critérios: a direção do fluxo de informação e o grau de determinação do texto quanto ao sentido. Scaramucci categoriza esses modelos em três grupos: de decodificação, psicolinguístico e interativo. Essa classificação ajuda a compreender as diferentes abordagens teóricas que têm sido desenvolvidas ao longo do tempo para explicar o processo de leitura.

Retomando Kleiman (2000), a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa ótica, os usos da leitura estão intrinsecamente relacionados ao contexto. Eles são moldados pelas experiências individuais dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação e pelo propósito da atividade de leitura, variando conforme o grupo social envolvido. Tudo isso enfatiza a diversidade e a multiplicidade dos discursos que influenciam e constituem os indivíduos, determinando essas distintas maneiras de praticar a leitura.

Alliende e Condemarín (2005) esclarecem os principais motivos que justificam a importância, as vantagens e a persistência da leitura, apesar do advento dos meios de comunicação em massa. De acordo com os autores, na prática da leitura, a liberdade prevalece, permitindo que o leitor escolha o local, o momento e o método de leitura que considere mais adequados. O leitor pode fazer suas próprias escolhas de acordo com seus interesses, gostos e necessidades pessoais, além de ter a flexibilidade de ajustar sua velocidade de leitura de acordo com seus objetivos. A leitura, sendo uma habilidade manipulável, capacita o indivíduo a adotar uma abordagem crítica em relação à informação que recebe.

Quanto à importância da leitura no contexto educacional, Alliende e Condemarín (2005) argumentam que a leitura desempenha um papel determinante no sucesso ou fracasso acadêmico, uma vez que ela não apenas constitui uma disciplina de ensino, mas também serve como uma ferramenta para lidar com outras áreas do currículo. Eles destacam a mudança de ênfase na educação básica, que agora está mais centrada em "ler para aprender" do que simplesmente em aprender a ler. No Ensino Fundamental, o domínio do código de leitura em contextos significativos para a criança é crucial e é posteriormente utilizado como uma

ferramenta para aquisição de conhecimento em outras disciplinas. A leitura também enriquece e estimula o intelecto dos estudantes, incentivando a antecipação, o raciocínio, a crítica e a inferência, contribuindo assim para uma estimulação intelectual poderosa que beneficia a aprendizagem de forma geral. A leitura extensiva, seja de textos narrativos, poéticos ou expositivos, enriquece os esquemas cognitivos do leitor, fortalecendo sua compreensão futura. Essa interação positiva entre leitura e aprendizado justifica a afirmação de que um estudante se torna uma pessoa culta quando é um bom leitor. Além disso, a leitura facilita a organização eficaz da informação.

Alliende e Condemarín (2005) observam que as funções mais importantes da linguagem (apelativa, expressiva e representativa) também desempenham papéis distintos na leitura. Eles enfatizam a importância da leitura na vida pessoal e social, bem como seu papel crucial na educação. Halliday (1975) complementa essa ideia ao identificar diversas funções da linguagem escrita, como normativa, interacional, instrumental, pessoal, imaginativa, informativa e heurística, ressaltando sua relevância. O autor destaca a abordagem contemporânea que considera a leitura e a escrita como processos interativos centrados no significado, alterando a concepção tradicional que as tratava separadamente como decodificação e codificação. A inter-relação entre leitura e escrita é destacada, com a leitura de diversos gêneros literários estimulando a escrita, e vice-versa. Estudos indicam que ambas as habilidades se beneficiam mutuamente, resultando em níveis mais elevados de pensamento quando praticadas em conjunto.

Para Cassany (2006), cada gênero (seja poesia, notícia ou instruções) atribui funções específicas à leitura e à escrita; tanto o leitor quanto o autor desempenham papéis particulares, fazem uso de recursos linguísticos predefinidos e aderem a convenções retóricas estabelecidas. Desde os tempos dos papiros egípcios até a tela eletrônica contemporânea, incluindo os manuscritos medievais dos mosteiros e as primeiras impressões, ocorreram transformações significativas. Houve mudanças nos meios de registro da escrita, na função dos discursos, na dinâmica do trabalho do autor e do leitor, e na maneira de construir significados.

Alliende e Condemarín (2005) também enfatizam o papel social da leitura, pois ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e cultural das pessoas. Os hábitos de leitura estão correlacionados com uma mentalidade mais flexível, orientada para o futuro e aberta ao mundo, que valoriza o planejamento e a adoção de princípios científicos e tecnológicos emergentes, mesmo diante da incerteza. A leitura se destaca dos meios de comunicação audiovisuais devido à sua capacidade de transmitir uma grande quantidade de

informações, estimular a imaginação, oferecer flexibilidade e permitir controle pessoal por parte do indivíduo. Ele ainda argumenta que o processo de leitura se desenvolve de maneira mais eficaz em salas de aula que oferecem uma ampla variedade de estímulos para a linguagem oral e escrita. Essas salas de aula devem proporcionar experiências informativas que incentivem as crianças a ouvir, observar e descrever, permitindo-lhes expressar seus sentimentos e pensamentos por meio de várias formas de comunicação.

Alliende e Condemarín (2005) também destacam que o cérebro da criança possui um potencial inato para identificar as regularidades e padrões na linguagem oral e escrita. Isso implica que, quando expostas a um ambiente rico em estímulos linguísticos e comunicativos, as crianças têm a capacidade de desenvolver suas habilidades de leitura de forma mais eficaz. Eles enfatizam a importância de um ambiente de aprendizado que promova a linguagem oral e escrita de maneira diversificada, permitindo que as crianças explorem e compreendam as nuances da leitura e da linguagem desde cedo, aproveitando o potencial natural de seus cérebros para aprender a linguagem de maneira eficaz.

Eles descrevem a aprendizagem da leitura como um processo que abrange várias etapas, incluindo a leitura emergente e a leitura inicial. Embora essas etapas sejam sistematizadas para fins de compreensão, na realidade, elas se sobrepõem e não ocorrem de forma compartimentalizada. A leitura emergente refere-se às atividades iniciais relacionadas à leitura e ocorre naturalmente durante o desenvolvimento da criança. Essas atividades continuam a ser relevantes mesmo durante a fase da leitura e são reconhecidas como uma articulação entre as etapas. A etapa da leitura inicial, por sua vez, concentra-se principalmente no primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Durante essa fase, as crianças são imersas no mundo da leitura e escrita, com o objetivo de tornar esse processo significativo e natural para elas. É nessa etapa que se enfatiza o desenvolvimento de habilidades específicas, especialmente a aprendizagem dos fonemas, que são os sons individuais das letras. Isso permite que as crianças avancem na aprendizagem do código escrito de forma automática e se tornem capazes de ler de forma independente, compreendendo o significado dos textos que têm à disposição. Portanto, a leitura inicial representa uma continuação do processo iniciado na educação infantil, com ênfase no desenvolvimento de habilidades específicas que capacitam as crianças a se tornarem leitores proficientes e independentes.

É nesse contexto que se encontram os alunos do nível Junior 1. Eles foram recém alfabetizados em Português, já iniciaram a habilidade de leitura em língua materna e agora irão iniciar esse processo em segunda língua. Os alunos já estudam inglês na escola regular e vão para o curso de inglês para aprofundarem as habilidades do idioma.

Estamos de acordo com a visão de Schlatter (2009) de que o ensino de Língua Estrangeira na escola deve focar-se em atividades que fomentem o letramento, ou seja, a participação em diversas práticas sociais que incluem a leitura e a escrita. Isso implica que as aulas de Língua Estrangeira devem proporcionar oportunidades para que os alunos se envolvam em atividades que requerem o uso da língua com base em temas relevantes ao seu contexto e diversos gêneros de discurso. As atividades propostas devem considerar o papel da Língua Estrangeira na vida do aluno, como ele já se relaciona com essa língua e o que essa Língua Estrangeira pode contribuir em relação à sua língua e cultura maternas. O objetivo das aulas de Língua Estrangeira é transformá-las em um espaço de reflexão, autonomia e sensibilização em relação ao outro, na busca por uma compreensão de sua própria realidade e uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são apreciados como elementos culturais e simbólicos de valor.

De acordo com Allende e Condemarín (2005), a abordagem da produção de texto envolve a interação entre leitura e escrita, centrando-se no significado. Essa abordagem contemporânea modifica a concepção tradicional, que considerava a leitura como decodificação e a escrita como codificação separadas. Ao relacionar esses processos com o objetivo de construir significado, ambos se enriquecem mutuamente: a leitura de diferentes gêneros textuais estimula a necessidade de escrevê-los, e a escrita estimula a necessidade de lê-los. A maioria das pesquisas conclui que esses dois processos estão interligados, apoiando-se mutuamente e desempenhando um papel fundamental no pensamento. A leitura aprimora a escrita, e a explícita promoção de ambas resulta em um aperfeiçoamento mútuo. Quando os estudantes participam de uma variedade de experiências combinadas de leitura e escrita, desenvolvem níveis de pensamento mais elevados do que quando cada processo é abordado de forma isolada. A produção de textos também se beneficia quando o leitor se familiariza com diversos gêneros literários.

Para Allende e Condemarín (2005), uma vez superada a etapa da decodificação correspondente à leitura inicial, passa-se para uma etapa destinada a alcançar maior fluência e precisão, que se estende especialmente durante o restante dos três primeiros anos do ensino fundamental. O progresso do aluno nessa etapa de seu ensino em leitura não só depende do desenvolvimento de suas habilidades, como também do material de leitura que o educador o apresenta. em relação ao material de ensino, é importante ter em mente que não é a criança que deve adaptar-se ao material considerado como típico de um determinado grau ou idade: é o educador que deve buscar ou adaptar os materiais que tenham o nível de interesse e legibilidade, de acordo com o desenvolvimento pessoal da criança. A fluência de leitura se

refere à capacidade de ler em voz alta de maneira fluida, com entonação apropriada e pausas no momento certo, demonstrando que o leitor compreende o significado do texto, embora ocasionalmente faça pequenas pausas para decifrar palavras ou estruturas de sentenças menos familiares. As crianças só conseguem ler com fluência os textos que estão em sintonia com seu nível de leitura, ou seja, textos que são adequados à sua habilidade de leitura. Além disso, a leitura em voz alta é uma habilidade social que os estudantes podem aplicar ao longo de suas vidas. A leitura fluente requer conhecimento da sintaxe e da pontuação, já que são indicadores que informam aos leitores sobre como deve ser lido o texto em voz alta e como deve ser expresso o significado. As habilidades básicas da leitura de estudo podem ser categorizadas sob os rótulos de: revisão preliminar *previewing*, leitura seletiva espontânea *skimming* e leitura indagatória *scanning*, que tem como finalidade ler em diferentes ritmos de acordo com os propósitos do leitor. A revisão preliminar consiste em dar uma olhada mais ou menos superficial no material de leitura para tomar decisões sobre ele, como que parágrafos ou capítulos é necessário ler em relação ao propósito que se tem ou se é necessário ler toda a obra. Esse olhar preliminar é importante antes de se abordar qualquer conteúdo, porque ativa no leitor os esquemas relacionados com um propósito específico, aumenta sua compreensão e retenção e lhe economiza tempo ao omitir detalhes relevantes. É importante familiarizar as crianças com esta prática a fim de que possam julgar se determinado material lhes serve para seus propósitos ou não, e decidam o modo que vão utilizá-los.

A leitura seletiva espontânea, *skimming* é uma extensão da revisão preliminar. com ela, não só se encontra o conteúdo relevante, como também os detalhes que justificam a sua importância. Essa prática favorece a flexibilidade da leitura, permitindo que se leia com uma maior velocidade um material de leitura já conhecido ou que se examine uma ideia para apreciar sua importância.

A leitura seletiva indagatória, *scanning*, é utilizada para encontrar rapidamente uma informação específica em um material de leitura, sem necessidade de ler a página ou texto completo. O autor exemplifica com sugestões para praticar esta habilidade: ajudar as crianças a definir com clareza o que busca e por que busca; graduar o material que se apresenta a criança para ser examinado a partir de uma coluna, um parágrafo simples, dois parágrafos, uma página, duas páginas, um capítulo, um texto completo. As três técnicas descritas ajudam a criança a desenvolver a sua flexibilidade da leitura, de acordo com um propósito.

## 2.1 Leitura em língua estrangeira

Segundo Zarobe (2011), adquirir habilidades de leitura em uma LE ou segunda língua envolve a complexa integração de processos cognitivos, como memória, atenção, velocidade e automaticidade, juntamente com conhecimento prévio, proficiência linguística e uma variedade de habilidades e estratégias específicas para a compreensão da leitura. Nos contextos de língua materna e língua estrangeira ou segunda língua, tem-se reconhecido recentemente que a compreensão de leitura fluente é uma construção que resulta de várias habilidades componentes, cada uma delas contribuindo de maneira independente para o processo de compreensão. Ao abordar os componentes essenciais para o desenvolvimento da leitura, é comum mencionar tanto as habilidades de leitura quanto as estratégias de leitura. As habilidades referem-se às capacidades de processamento linguístico que são adquiridas gradualmente e, com o tempo, se tornam automatizadas. Essas habilidades incluem o reconhecimento rápido e eficiente de palavras, um amplo vocabulário, compreensão de morfologia e sintaxe, consciência da estrutura textual, além de habilidades de processamento de discurso e fluência de leitura. Por outro lado, as estratégias são um pouco mais complexas e, por vezes, é desafiador distinguir estratégias específicas de leitura de estratégias cognitivas mais amplas. Também pode ser difícil determinar se essas estratégias têm um impacto positivo nas habilidades de compreensão. Em um nível mais prático, embora possa parecer um tanto confuso, podemos definir estratégias como os esforços que os leitores fazem para facilitar a compreensão da leitura.

De acordo com Usó-Juan em Zarobe (2011), a partir dos anos 90, os estudos voltados para a compreensão da leitura em segunda língua passaram a focar cinco áreas principais. Uma dessas áreas centra-se na automatização do reconhecimento de palavras, considerada uma habilidade fundamental no processo de compreensão da leitura. Isso significa que, para desenvolver a capacidade de leitura fluente, a maioria das palavras deve ser processada de maneira rápida e com um mínimo de esforço cognitivo. Enquanto os falantes nativos adquirem essa habilidade naturalmente por meio da leitura em sua língua materna, para os falantes não nativos, esse processo é muito mais complexo, devido a diversos fatores, como a distância ortográfica entre a língua em estudo e a língua nativa, bem como a falta de experiência na leitura.

Para o autor, outra área de grande importância é a relação entre o vocabulário e a compreensão da leitura. Isso não implica que o conhecimento do vocabulário seja a causa da compreensão da leitura, mas sugere que essas duas variáveis estão intimamente ligadas. Um

estudo realizado por Hirsh e Nation (1992) concluiu que o leitor deve conhecer entre 98% a 99% do vocabulário de um texto para compreendê-lo, mas é sabido que um estudante de segunda língua raramente atingirá esse nível, o que significa que eles muitas vezes leem textos nos quais não conhecem boa parte do vocabulário. Portanto, é inegável a necessidade de ampliar o conhecimento vocabular dos aprendizes. O impacto do conhecimento prévio na compreensão da leitura também foi estudado por muitos pesquisadores, que concluíram que ter um conhecimento prévio da estrutura retórica e discursiva do texto a ser lido é uma condição essencial para ativar o conhecimento prévio no processo de leitura. Além de possuir fluência na leitura, um vocabulário abrangente e conhecimento prévio, os leitores também precisam ter a habilidade de utilizar e combinar uma variedade de estratégias de leitura. O termo "estratégias" refere-se aos processos, ações, técnicas ou comportamentos que os aprendizes adotam, consciente ou inconscientemente, para melhorar a compreensão da leitura ou resolver problemas de interpretação.

Conforme destacado até agora, o conhecimento linguístico deve ser considerado fundamental para o desenvolvimento da leitura em uma língua estrangeira, tanto no que diz respeito à leitura "literal" de um texto quanto à leitura crítica. Como salientado por Braga (1998), uma articulação inadequada dos elementos linguísticos pode gerar conflitos na construção de significado do texto ou até mesmo torná-lo opaco para o leitor, dificultando a análise crítica. Portanto, o desenvolvimento da "consciência crítica" deve envolver a capacidade do aluno de perceber diversos aspectos na leitura de textos em sala de aula. Isso inclui a consciência de que há significados previstos para um texto, os quais surgem nas condições de produção da leitura desse texto.

A perspectiva discursiva da leitura apresenta uma concepção mais ampla desse processo, levando em consideração não apenas as informações verbais presentes no texto ou o aspecto interacional da leitura, mas também os aspectos sociais e ideológicos que influenciam a compreensão do texto. Nessa abordagem, os sentidos não são vistos como algo contido exclusivamente no texto ou no leitor individual, mas como algo que emerge na interseção entre o texto, o leitor e o contexto social e ideológico em que a leitura ocorre. Os significados são construídos de maneira dinâmica e contextual, refletindo as influências culturais, políticas e sociais que moldam a compreensão do leitor. Além disso, na perspectiva discursiva, reconhece-se que o sujeito da leitura não tem um controle total sobre o que é dito ou sobre o que o outro diz. Isso significa que a interpretação de um texto não é apenas uma questão de decodificação de palavras, mas também envolve a negociação de significados em um contexto mais amplo, onde as ideologias e as relações de poder desempenham um papel fundamental.

A perspectiva discursiva da leitura enfatiza a complexidade e a contextualização da compreensão de textos, considerando não apenas as palavras no papel e o leitor individual, mas também os fatores sociais e ideológicos que moldam a interpretação do texto.

### 3. GÊNEROS TEXTUAIS

Dos dez textos que serão analisados neste trabalho, observa-se a variedade de gêneros textuais. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos nos influenciam da mesma forma que a língua materna, uma vez que as formas linguísticas e os gêneros do discurso são moldados por uma construção social conjunta. Isso significa que eles surgem a partir das experiências que acumulamos ao longo da vida em várias situações de uso da linguagem. Além disso, os gêneros desempenham um papel crucial na organização da nossa expressão verbal e na regulação das práticas linguísticas. O enunciado, considerado a verdadeira unidade da comunicação discursiva, encontra-se dentro de um contexto específico de comunicação, possuindo um emissor, um receptor, um propósito definido e um ambiente de enunciação, todos carregados de significado.

Para Costa (2017), os textos do domínio do discurso são produzidos nas mais diversas interações humanas. A escola, com o apoio da teoria linguística, é encarregada de realizar a transposição didática dessas discussões das diversas esferas sociais de comunicação para as práticas de linguagem em sala de aula. A aplicação dos gêneros textuais na escola passa necessariamente por um processo de didatização da leitura. Nesse processo, o aprendiz, ao ser exposto aos textos, adquire conhecimento sobre a estrutura e os elementos constitutivos dos gêneros do discurso. Essa prática o ajudará a organizar linhas de pensamento mais refinadas, tanto na produção de textos quanto no desenvolvimento da leitura. Costa (2017) afirma que as construções linguísticas são fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo humano. Assim, ensinar gêneros não se resume a utilizá-los como objeto de ensino-aprendizagem, mas envolve, acima de tudo, um processo de formação humana. Este processo deve ser conduzido a partir dos contextos da atividade social onde ocorrem as ações do aprendiz da linguagem, produzindo, tanto no aprendiz quanto no destinatário, um efeito de coesão.

Para Schneuwly, Dolz e Haller (2004), quando o gênero textual é introduzido na escola, ele passa a funcionar tanto como objeto de aprendizagem quanto como instrumento de comunicação. Assim, os gêneros escolares podem ser considerados variantes de gêneros, com características que os tornam mais acessíveis aos alunos. Para os autores na escola, que pode funcionar como um laboratório, são permitidas "experiências" que levam em conta os entendimentos e as possibilidades dos aprendizes. Isso visa o melhor controle possível das transformações que podem ocorrer com o gênero de referência enquanto objeto a ser ensinado, dentro da perspectiva do modelo didático que destaca suas dimensões ensináveis.

Ramos (2004) define gênero textual como um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que regularmente ocorre. Além disso, ele destaca que esse processo não se limita apenas a um espaço textual, mas se estende ao domínio discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural. Retomando Arantes (2008), os gêneros textuais são caracterizados por sua temática, ou seja, os temas abordados e a maneira como são tratados, por sua estrutura composicional (a organização global e a divisão em partes) e pelo estilo linguístico (os recursos linguísticos comuns, as escolhas sintáticas e lexicais). A experiência de leitura baseada em práticas situadas, que abrange a interação com diversos gêneros textuais e multimodais importantes para a vida escolar, social e cultural dos alunos, juntamente com as oportunidades de análise e problematização proporcionadas por essas leituras, contribuem para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um caminho autônomo e criativo de aprendizagem da língua. Sob o ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura é vista como um meio para potencializar essas aprendizagens de forma contextualizada e significativa para os alunos, considerando uma redefinição das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente na língua materna.

Segundo Marcuschi et al. (2002), os gêneros textuais possuem propriedades linguísticas intrínsecas, como vocabulário, relações lógicas, tempos verbais, construções frasais e outras características. Além disso, não é possível determinar com precisão a quantidade de gêneros textuais existentes, pois eles se constituem em um processo dinâmico, no qual alguns gêneros surgem e outros desaparecem.

No Programa gestão da aprendizagem escolar do MEC (Brasil, 2008), vemos gêneros textuais como formas de organizar informações linguísticas conforme a finalidade do texto, o papel dos interlocutores e as características da situação. A vasta gama de situações comunicacionais e a flexibilidade da língua fazem com que o ser humano transite por diversos âmbitos linguísticos, tanto como emissor quanto como receptor. Consequentemente, ele encontra uma variedade de modalidades de gêneros textuais.

Marcuschi (2008) afirma que a variedade de textos nos quais estamos imersos é vasta, o que torna sua identificação difusa e aberta. Embora não seja possível determinar um número exato de gêneros textuais, e apesar de parecer irrelevante quantificá-los precisamente, é possível observar que eles possuem peculiaridades que permitem sua identificação e reconhecimento entre tantos outros gêneros. Para ele, os gêneros textuais são todos os textos presentes em nossa vida cotidiana. Eles exibem padrões sociocomunicativos definidos por

funções, objetivos enunciativos e estilos, concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.

Apesar dessa diversidade de gêneros, Bakhtin (2003) propõe a classificação dos gêneros discursivos em duas categorias principais: gêneros primários, que são determinados tipos de diálogos orais realizados espontaneamente na vida cotidiana, e gêneros secundários, que surgem em contextos mais complexos e aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais elaborada, sendo utilizados em atividades científicas, artísticas, filosóficas, políticas, literárias, jurídicas, entre outras. Faraco (2009) enfatiza que Bakhtin não analisa o gênero de forma isolada ou apenas em suas propriedades formais, mas sim em suas funções socioverbais e ideológicas. Além disso, é importante observar que Bakhtin considerava essas duas categorias de gêneros como interdependentes, e não independentes. Ele também destaca que a extrema heterogeneidade dos gêneros abrange as réplicas do diálogo cotidiano, o variado repertório de documentos oficiais, as manifestações científicas e todos os gêneros literários.

A BNCC diz que o trabalho com gêneros textuais verbais e híbridos, especialmente impulsionado pela digitalização, proporciona experiências de leitura significativas e situadas, englobando diferentes modos de leitura (como obter uma visão geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes, etc.) e objetivos de leitura diversos (como pesquisa, revisão da própria escrita, exposição de ideias e argumentos em voz alta, ação crítica no mundo, entre outros). Além disso, as práticas de leitura em inglês envolvem a exploração de uma variedade de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação do conhecimento sobre temas relevantes para os estudantes, tanto em projetos interdisciplinares quanto na apreciação estética de gêneros como poemas, peças teatrais, etc.

Observamos que os gêneros textuais e-mail e cartão postal são apresentados no livro com suas características, como remetente, destinatário, porém no texto que traz o gênero carta, vemos apenas no enunciado do que se tratará o texto, sem suas características. O gênero artigo de revista tampouco. Coscarelli (2007) diz que os gêneros textuais têm recebido grande atenção por parte de pesquisadores e professores, sendo comum tratá-los como pacotes bem delimitados, com características claras e pouco variáveis. Muitas vezes, parte-se do pressuposto de que cada gênero é rigidamente definido, possuindo um formato específico a ser seguido. Concordamos com a autora quando fala que embora haja semelhanças entre textos que prototipicamente pertencem a um mesmo gênero, nem todo texto é um exemplar prototípico desse gênero. Assim, mesmo que não apresentem todos os itens que caracterizam

determinado gênero, para a faixa etária dos alunos que estudam com o livro corpus dessa pesquisa, os textos cumprem sua função.

#### 4. MATERIAL DIDÁTICO

Conforme Bandeira (2009), o material didático abrange produtos pedagógicos utilizados na educação, especialmente o material instrucional elaborado com propósitos didáticos. Pode ser categorizado em impresso, audiovisual e novas mídias tecnológicas. O material impresso, por sua vez, engloba coleções ou conjuntos como cadernos de atividades, guias do professor, livros-texto, didáticos e paradidáticos. Apesar do progresso das tecnologias de informação e comunicação, a produção majoritária de material didático ainda é em formato impresso. Algumas razões possíveis incluem a aceitação tradicional desse formato por alunos, professores e especialistas na educação, sua praticidade de uso em todas as etapas e modalidades educacionais, e a conveniência de consulta tanto para alunos quanto para professores, dentro e fora da sala de aula.

Segundo Vilaça (2009), o papel primordial do material didático é facilitar a aprendizagem do aluno e, por conseguinte, apoiar o ensino do professor. Com frequência, os livros didáticos são considerados - direta ou indiretamente - como o principal recurso didático, tanto na área de Linguística Aplicada quanto na Educação em geral. Ele menciona Cunningsworth (1995, p. 7), que argumenta que o livro didático desempenha "múltiplos papéis", incluindo ser um recurso para a apresentação de materiais (oral e escrito), uma fonte de atividades para a prática do aluno e interação comunicativa, um guia de referência para gramática, vocabulário, pronúncia, etc., um programa de ensino, e um recurso para aprendizagem autodirigida ou autoacesso. Em muitos contextos, outras formas de materiais didáticos devem ser utilizadas de forma complementar ao livro didático para melhorar a aprendizagem. Esse uso complementar é especialmente comum no ensino de línguas estrangeiras, como indicado até mesmo pela estrutura dos próprios livros didáticos, que frequentemente incluem livros do professor, do aluno, de exercícios, atividades em vídeo, CD, entre outros. Ele ainda cita autores como Holden & Rogers (2002) e Tilio (2008) que destacam uma tendência no ensino de línguas estrangeiras de valorizar materiais elaborados em países onde a língua-alvo é falada nativamente. Essa visão pode ser perigosa e preconceituosa, sugerindo que materiais produzidos localmente ou por não nativos da língua-alvo sejam de qualidade inferior. Isso pode levar à preferência por materiais importados, muitas vezes em detrimento da compatibilidade com os contextos, objetivos e recursos de aprendizagem locais. Além disso, essa preferência pode reforçar uma relação de autoridade linguística do falante nativo sobre os não nativos, contribuindo para a transmissão

de ideologias e estereótipos. O livro corpus dessa pesquisa foi elaborado por uma equipe predominantemente de brasileiros, pensando no perfil da criança brasileira.

Para Vilaça (2009), os livros didáticos podem influenciar a transmissão de ideologias dominantes e contribuir para a generalização da cultura do aluno-alvo, como no caso do ensino de inglês no Brasil, onde a língua-alvo é muitas vezes associada a um status de primeira linha, enquanto o aluno-alvo vive em um contexto considerado de "terceiro mundo".

#### **4.1 Material didático de língua inglesa**

Arantes (2008, citado por Coracini, 1999) destaca a importância dos livros didáticos (LD) ao observar que, em geral, eles representam cerca de 33,5% do total de livros produzidos no Brasil e compõem 99% do mercado editorial brasileiro. Dada essa expressiva representatividade, seria de se esperar, conforme a autora, que houvesse muitos estudos com análises de diferentes LD realizados por linguistas aplicados interessados na formação de professores.

Alliente (2005) destaca a importância da utilização de materiais didáticos na sala de aula e lista algumas das principais vantagens dessa abordagem:

- **Aspecto Lúdico:** A presença de materiais didáticos possibilita que a aprendizagem do código (a linguagem escrita) seja vivenciada de forma lúdica e divertida pelas crianças. Isso torna o processo educacional mais atrativo e cativante.
- **Continuidade com o Mundo das Brincadeiras:** Essa abordagem facilita a conexão entre o mundo das brincadeiras, natural para as crianças, e o ambiente escolar. Isso auxilia na transição suave entre a aprendizagem informal e formal.
- **Participação Ativa dos Alunos:** O uso de materiais didáticos estimula a participação ativa dos alunos em seus próprios processos de aprendizagem. Eles se engajam na exploração e utilização desses materiais de forma ativa.
- **Desenvolvimento de Habilidades Sociais:** A interação entre os alunos é promovida, permitindo o desenvolvimento de habilidades sociais, como respeitar a vez de cada um, compartilhar, lidar com vitórias e derrotas, entre outras.
- **Estímulo à Curiosidade e Criatividade:** Os materiais didáticos possibilitam que as crianças façam perguntas, descobertas, criem e antecipem situações, realizem novas explorações e abstrações. Isso fomenta a curiosidade e a criatividade.

- Abordagem Divertida para Aprendizagens Abstratas: Em aprendizagens de natureza abstrata, como a linguagem escrita, os materiais didáticos oferecem uma abordagem mais divertida e específica, tornando o processo de aprendizagem mais tangível e compreensível para as crianças.

Em resumo, a utilização de materiais didáticos na sala de aula é essencial para criar um ambiente de aprendizagem envolvente, estimulante e interativo, que promova o desenvolvimento cognitivo, social e criativo das crianças, especialmente no contexto da linguagem escrita.

Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o aprendizado de uma Língua Estrangeira (LE), assim como o da língua materna, é um direito de todos os cidadãos. Portanto, as escolas devem oferecer a língua estrangeira como disciplina obrigatória no ensino fundamental, a partir do 6º ano. A inclusão da Língua Estrangeira é justificada por diversos motivos, sendo um deles a oportunidade de desenvolvimento tanto a nível individual, ao favorecer as relações interpessoais, quanto no âmbito profissional, ao ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e no mundo digital. Nesse contexto, o livro didático assume um papel significativo no processo de aprendizado de uma língua estrangeira e ocupa uma posição central na sala de aula, frequentemente sendo a principal fonte de conhecimento à qual os envolvidos no ensino e aprendizagem da língua têm acesso (Coracini, 1999). Além disso, esse recurso desempenha um papel relevante na formação da identidade de professores e alunos, contribuindo para a construção de suas percepções sobre a cultura estrangeira. Isso é particularmente importante, considerando que, em muitos casos, a mídia se concentra predominantemente em poucos países, e os professores de Língua Estrangeira raramente têm a oportunidade de viajar para o país onde a língua é falada (Coracini; Peruchi, 2003). Dessa forma, o livro didático desempenha um papel fundamental na promoção do aprendizado de Língua Estrangeira, ajudando a criar um ambiente de ensino rico e diversificado, que possibilita aos alunos uma compreensão mais ampla da língua e cultura estrangeiras.

Os livros didáticos desempenham um papel fundamental no campo do ensino e da aprendizagem de línguas. Eles não apenas servem como um guia estrutural para professores e alunos, mas também estimulam a criação de aulas e o estudo independente. De acordo com Hutchinson e Torres (1994), os livros didáticos podem ser considerados como um elemento essencial no processo de ensino. Eles oferecem uma orientação fundamental que pode ser benéfica para todos os envolvidos na sala de aula, proporcionando uma base confiável para instrutores de línguas.

Para Grigoletto (2003) e Cortes (2018), o livro didático de língua estrangeira apresenta-se, como qualquer outra produção discursiva, entrecruzado por diversos outros discursos, provenientes também fora da escola. Para a autora, “uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar está no LD que funciona como um dos discursos de verdade” (GRIGOLETTO, 1999: 67). Ao tentar entender o funcionamento do discurso do livro didático e refletir sobre as implicações para a construção da identidade do aluno, a autora conclui que pelo modo de funcionamento dos discursos que o atravessam, o livro didático propõe ao aluno identificar-se com o discurso da igualdade, da neutralidade e da convivência harmônica, como condição para exercer seu papel de bom aprendiz e bom cidadão.

O livro didático aparece como um importante recurso para o aprendizado de uma língua estrangeira, ocupando uma posição central na sala de aula, tornando-se, muitas vezes, a única fonte de conhecimento à qual os sujeitos implicados no ensino-aprendizagem da língua estão expostos (CORACINI, 1999).

Alliende e Condemarín (2005) diz que a disponibilidade de textos, de materiais escolares e didáticos dentro da aula é um dos fatores que mais incide nos resultados positivos da aprendizagem dos alunos. suas principais vantagens são:

- permite que a aprendizagem do código possa ter um caráter lúdico e, portanto, divertido para as crianças
- favorece a continuidade entre o mundo do brinquedo, que é natural para as crianças, e o mundo oferecido pela escola.
- contribui para a participação ativa dos alunos em seus próprios processos de aprendizagem
- estimula a interação entre eles e o desenvolvimento de habilidades sociais, tais como respeitar a vez de cada um, compartilhar, saber ganhar e perder etc.
- permite às crianças fazerem perguntas, descobertas, criar e antecipar situações, efetuar novas explorações e abstrações
- proporciona uma aproximação divertida e específica com as aprendizagens

No entanto, de acordo com Coracini, os estudos sobre LD de língua estrangeira são menos frequentes do que os relacionados aos LD de língua materna. Há uma maior quantidade de pesquisas sobre os LD de língua materna, como evidenciado por Costa Val e Marcuschi (2005), Dionísio e Bezerra (2002), Souza (2005) e outros. Isso sugere uma lacuna na análise crítica e na pesquisa voltada para o desenvolvimento e melhoria dos LD de língua

estrangeira no contexto educacional brasileiro de caráter abstrato, como é o caso da linguagem escrita.

#### **4.2 O Ensino de Inglês Língua Estrangeira**

Conforme Souza (2013), até recentemente, mencionar a globalização era automaticamente associado ao inglês como o principal idioma facilitador da comunicação entre diferentes povos do mundo. No entanto, essa realidade se torna ainda mais evidente nos dias atuais, devido à disseminação massiva das relações e interações possibilitadas pelo uso generalizado das tecnologias da informação e comunicação. Nessa perspectiva, é notável que vivemos em um planeta consideravelmente reduzido pela velocidade com que as informações se propagam. Segundo o autor, é possível afirmar, portanto, que o inglês desempenha um papel crucial, conforme delineado acima, no acesso ao conhecimento disponível globalmente. Mesmo diante de todas as mudanças ao longo dos anos, o aprendizado do inglês parece manter sua relevância de forma inabalável, ou até mesmo intensificada.

De acordo com Tilio (2009), a razão para ensinar uma língua estrangeira reside no potencial de orientar e sensibilizar o aluno em relação ao mundo diversificado em termos de línguas e culturas em que vive. Isso implica em aumentar a conscientização sobre diferenças culturais, promovendo o respeito pelo outro e, ao mesmo tempo, incentivando a autodescoberta. É por meio do entendimento do ponto de vista do outro que podemos aprofundar nosso conhecimento sobre nós mesmos. Além disso, o domínio dos discursos em língua estrangeira, particularmente o inglês, que é a língua franca da contemporaneidade, pode ampliar significativamente o acesso a diversas áreas do conhecimento em nosso mundo globalizado atual. Assim, o aprendizado de uma língua estrangeira pode facilitar a inclusão social em um cenário globalizado.

Segundo Silva (2010), a aula de Língua Inglesa faz parte do currículo escolar desde o ensino fundamental. Para que a aprendizagem do idioma seja eficaz, é essencial que os alunos se dediquem e recebam acompanhamento de um profissional, garantindo assim um aprendizado de qualidade. Da mesma forma, cabe aos professores planejar suas aulas de acordo com as necessidades de cada turma. No entanto, durante o processo de aprendizagem, podem surgir obstáculos que dificultam a compreensão dos alunos. Um desses obstáculos pode ser o uso inadequado dos materiais didáticos, especialmente o Livro Didático, que é um dos recursos mais utilizados pelos professores. Quando usado de forma excessivamente repetitiva, pode tornar as aulas monótonas. Por isso, é crucial contar com um bom Livro Didático para assegurar o sucesso das aulas de Língua Inglesa.

Sarmento (2016) diz que nas aulas de língua inglesa, a utilização cuidadosa e crítica dos materiais didáticos desempenha um papel fundamental no aprimoramento das habilidades necessárias para adquirir uma nova língua. É responsabilidade do professor aproveitar ao máximo os recursos disponíveis, garantindo assim que o processo de aprendizagem seja eficiente e abrangente.

No Brasil, de acordo com Tilio (2009), em 1997, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, iniciou a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma série de documentos oficiais destinados a fornecer diretrizes para orientar o ensino na educação básica, abrangendo tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. No contexto do componente curricular de língua estrangeira, uma das orientações notáveis era o incentivo ao enfoque no ensino da leitura. Reconhecendo as limitações da sala de aula na escola pública brasileira para abranger o ensino das quatro habilidades linguísticas, os PCN (1998) diziam que, para otimizar o aprendizado da língua estrangeira, o foco deve ser direcionado para uma habilidade linguística específica. Idealmente, essa escolha deve ser feita pelo professor, levando em consideração o contexto social dos alunos. Sob essa perspectiva, os PCN (1998) indicavam que a habilidade de leitura era aquela que a maioria dos alunos terá maior probabilidade de utilizar em suas vidas fora da escola, uma vez que os textos escritos são, em geral, os mais acessíveis.

A BNCC não inclui a língua inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Sobre o ensino de língua inglesa, o documento diz que a abordagem dada ao ensino de inglês na BNCC prioriza a ênfase na função social e política do idioma, tratando-o como uma língua franca. Este conceito, embora não novo, tem sido reinterpretado por teóricos recentes que analisam os usos contemporâneos do inglês ao redor do mundo. Nessa perspectiva, o inglês não é mais exclusivamente associado aos falantes de países hegemônicos, nem é considerado uma variante específica da língua. Ao contrário, são reconhecidos e legitimados os diferentes usos feitos por falantes globalmente dispersos, cada um com seus próprios repertórios linguísticos e culturais. Isso permite questionar a ideia de que apenas o inglês falado por americanos ou britânicos é "correto" e deve ser ensinado. Além disso, ao tratar o inglês como uma língua franca, ele é desvinculado da ideia de pertencimento a uma região específica e, conseqüentemente, às culturas particulares de comunidades específicas, legitimando seu uso em diversos contextos locais. Essa abordagem favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, promovendo o reconhecimento e respeito às diferenças, bem como a compreensão de como essas diferenças são produzidas em diferentes práticas sociais de linguagem, incentivando uma reflexão crítica sobre diversas perspectivas de mundo.

Outra implicação importante é a ampliação do conceito de letramento, especialmente no contexto dos multiletramentos presentes no mundo digital. Nesse contexto, o domínio do inglês amplia as possibilidades de participação e circulação, aproximando e entrelaçando diferentes formas de linguagem (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um processo contínuo de significação contextualizada, dialógica e ideológica. Ao conceber a linguagem como uma construção social, os indivíduos interpretam e reinventam significados de maneira situada, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Dessa forma, ao reconhecer seu *status* de língua franca - uma língua caracterizada por usos híbridos, fluidez e abertura para a criação de novas formas de expressão, impulsionada por falantes multilíngues e sua diversidade cultural - o inglês se torna um recurso simbólico valioso para falantes em todo o mundo.

Uma terceira implicação diz respeito às abordagens de ensino. O *status* do inglês como língua franca implica deslocá-lo de um modelo ideal de falante e considerar a importância da cultura no ensino e aprendizado da língua, rompendo com noções de "correção", "precisão" e "proficiência" linguística.

Sobre o eixo Leitura, a BNCC aborda as práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com textos escritos, concentrando-se na construção de significados por meio da compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa presentes em diversos contextos sociais. No âmbito da leitura em inglês, são fomentadas estratégias de reconhecimento textual, incluindo o uso de pistas verbais e não verbais para formular hipóteses e inferências, bem como a investigação dos contextos de produção que influenciam os processos de significação e reflexão crítica sobre os temas abordados.

Os livros didáticos desempenham um papel fundamental no campo do ensino e da aprendizagem de línguas. Eles não apenas servem como um guia estrutural para professores e alunos, mas também estimulam a criação de aulas e o estudo independente. De acordo com Hutchinson e Torres (1994), os livros didáticos podem ser considerados como um elemento essencial no processo de ensino. Eles oferecem uma orientação fundamental que pode ser benéfica para todos os envolvidos na sala de aula, proporcionando uma base confiável para instrutores de línguas.

Tilio e Rocha (2009) explicam que é fundamental destacar que os alunos do Ensino Fundamental I, por estarem na infância, estão passando por um período de desenvolvimento que abrange aspectos linguísticos, sociocognitivos, culturais, físicos e emocionais. Isso confere ao processo de ensino de línguas estrangeiras na infância características e demandas específicas que devem ser compreendidas e atendidas para criar

um ambiente propício à aprendizagem. Ao contrário do que a crença popular sugere, considerando o ensino de línguas para crianças como uma tarefa simples que não requer qualificações ou habilidades específicas, o ensino de língua estrangeira para crianças, particularmente no início da educação básica, exige, entre outros fatores, uma formação profissional adequada em relação à natureza da criança como aprendiz, um conhecimento sólido sobre os processos de aquisição e aprendizado de linguagem, bem como proficiência suficiente e apropriada na língua-alvo por parte dos educadores. Além disso, segundo os autores é importante observar que, embora as crianças compartilhem algumas características em relação ao seu perfil como aprendizes de uma nova língua, elas não abordam o processo de aprendizagem de maneira uniforme. As reações das crianças às atividades propostas em sala de aula variam de acordo com sua personalidade e suas vivências individuais. Portanto, é crucial enfatizar que o sucesso no processo de ensino e aprendizagem de línguas depende do compromisso de todos os profissionais envolvidos, incluindo autores de materiais didáticos, em compreender e respeitar a individualidade das crianças, reconhecendo seus valores, perspectivas e experiências de vida únicas. Os materiais didáticos da área devem ser sensíveis à diversidade e estar abertos a novas abordagens.

De acordo com Rocha (2006), o inglês é considerado uma língua universal ou internacional, como afirmam Brito (1999) e McKay (2002). Como resultado, o interesse pelo aprendizado dessa língua estrangeira, entre outras, tem crescido em todo o mundo, e existe uma forte tendência para que o processo de aprendizagem comece cada vez mais cedo.

Para Barbosa (2013), a língua inglesa evoluiu para se tornar um bem de consumo e um símbolo de prestígio social. O interesse por essa língua, entre diversos outros fatores, é impulsionado pela sua disseminação global ao longo das últimas décadas.

De acordo com Silva (2010), a aula de Língua Inglesa (LI) desempenha atualmente um papel integral no processo educacional, desde o ensino fundamental. Para uma aprendizagem efetiva da LI, é necessário o engajamento tanto dos alunos, que buscam a orientação de um profissional para garantir uma educação de qualidade, quanto dos professores, que planejam suas aulas de acordo com as necessidades de cada turma. No entanto, durante o processo de aprendizagem, surgem desafios que podem prejudicar a compreensão dos alunos. Um desses desafios é a maneira como o professor utiliza o material didático, especialmente o livro didático (LD), que é um dos recursos mais comuns. O uso excessivo desse material pode levar a aulas monótonas e previsíveis. A aprendizagem de uma língua estrangeira requer um esforço significativo por parte dos alunos. Almeida Filho (2002) argumenta que a língua estrangeira pode ser vista como a "língua dos outros" ou a "língua de

outros", o que pode criar grandes desafios para os alunos. Portanto, é crucial que os professores adotem abordagens pedagógicas que motivem os alunos a aprender a LI. Os professores devem ser críticos e buscar técnicas que tornem o aprendizado relevante para o contexto escolar, alinhando-o com o conhecimento empírico dos alunos. O ensino de Língua Inglesa é fundamental no sistema educacional, mas requer uma abordagem criativa e motivadora por parte dos professores para superar os desafios e garantir uma aprendizagem eficaz. Isso envolve o uso equilibrado de materiais didáticos e a adaptação das aulas ao contexto e às necessidades dos alunos.

Silva (2010 *apud* Almeida Filho (2002) argumenta que a língua estrangeira pode ter significado de língua dos outros ou de outros, por isso os alunos acabam encontrando grandes dificuldades para aprendê-la. É crucial que o professor seja crítico e procure técnicas que tragam os alunos para a realidade do contexto escolar, de acordo com o seu conhecimento empírico.

De acordo com Cortes (2018), a inclusão da LE justifica-se por diversos fatores, dentre eles a possibilidade de o aluno se desenvolver no campo individual, favorecendo as relações interpessoais, e no campo profissional, ampliando as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e no mundo digital.

Durante muitos anos, o ensino de LE se caracterizou por uma estrutura centrada no professor. Foi a partir da Abordagem Comunicativa que a construção desse conhecimento se deu, por meio de um processo interacional em que aluno e professor trabalham juntos. O professor, dessa forma, passou a ser um mediador para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. O conceito de autonomia surge juntamente com a Abordagem Comunicativa, cujo objetivo central é viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever) e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo. Tal abordagem tem como características principais: saber adequar o uso da língua à audiência (aos interlocutores) e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreender e produzir diferentes tipos de textos (por exemplo, narrativas, reportagens, entrevistas, conversação, e-mails, etc.); e, saber manter a comunicação através de estratégias de comunicação. Assim, professores e alunos passam a lidar com a autonomia em seus vários graus de expressão.

Os livros didáticos desempenham um papel fundamental no campo do ensino e da aprendizagem de línguas. Eles não apenas servem como um guia estrutural para professores e alunos, mas também estimulam a criação de aulas e o estudo independente. De acordo com Hutchinson e Torres (1994), os livros didáticos podem ser considerados como um elemento

essencial no processo de ensino. Eles oferecem uma orientação fundamental que pode ser benéfica para todos os envolvidos na sala de aula, proporcionando uma base confiável para instrutores de línguas.

Sarmiento (2016) diz que nas aulas de língua inglesa, a utilização cuidadosa e crítica dos materiais didáticos desempenha um papel fundamental no aprimoramento das habilidades necessárias para adquirir uma nova língua. É responsabilidade do professor aproveitar ao máximo os recursos disponíveis, garantindo assim que o processo de aprendizagem seja eficiente e abrangente.

Tilio (2009) diz que a razão para ensinar uma língua estrangeira reside no potencial de orientar e sensibilizar o aluno em relação ao mundo diversificado em termos de línguas e culturas em que vive. Isso implica em aumentar a conscientização sobre diferenças culturais, promovendo o respeito pelo outro e, ao mesmo tempo, incentivando a autodescoberta. É por meio do entendimento do ponto de vista do outro que podemos aprofundar nosso conhecimento sobre nós mesmos. Além disso, o domínio dos discursos em língua estrangeira, particularmente o inglês, que é a língua franca da contemporaneidade, pode ampliar significativamente o acesso a diversas áreas do conhecimento em nosso mundo globalizado atual. Assim, o aprendizado de uma língua estrangeira pode facilitar a inclusão social em um cenário globalizado.

Silva (2010) diz que a aula de Língua Inglesa é parte integrante do processo escolar desde o ensino fundamental. E para que se aprenda a LI, efetivamente, necessário se faz dedicação, tanto dos alunos que necessitam do acompanhamento de um profissional, tendo um aprendizado de qualidade, quanto dos professores no planejamento da aula de acordo com cada turma em que aplica seus conhecimentos. Durante o processo de aprendizagem existem percalços que atrapalham o entendimento dos alunos, por exemplo, tais posturas tomadas pelo professor pode impedir uma aprendizagem de qualidade, sendo uma delas o uso do material didático, mais especificamente o uso do Livro didático que é um dos recursos mais usado pelo professor, o uso deste acaba se tornando as aulas rotineiras. Vimos assim a relevância de um bom LD de LI para o sucesso das aulas de LI.

Sarmiento (2016) diz que nas aulas de língua inglesa, a utilização cuidadosa e crítica dos materiais didáticos desempenha um papel fundamental no aprimoramento das habilidades necessárias para adquirir uma nova língua. É responsabilidade do professor aproveitar ao máximo os recursos disponíveis, garantindo assim que o processo de aprendizagem seja eficiente e abrangente.

## **5. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Após a fundamentação teórica, apresentaremos as diretrizes metodológicas que guiaram este estudo. O modelo teórico-metodológico adotado será qualitativo, com ênfase na pesquisa bibliográfica e na abordagem descritivo-interpretativista, visando à interpretação dos dados investigados. Conforme Flick (2007), na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza as percepções e informações da literatura como conhecimento contextual, aplicando-os para validar as afirmações e observações associadas ao seu tema de pesquisa em contextos específicos. Da mesma forma, pode-se empregar essas informações para compreender as variações em seu estudo antes e depois da fase inicial de descoberta.

### **5.1 Natureza da pesquisa**

Considerando a natureza do fenômeno investigado, a abordagem metodológica adotada integra elementos da pesquisa qualitativa. Realizamos a análise de material didático para o ensino de língua inglesa, destinado a alunos de 8 a 10 anos, utilizado por um curso de inglês em Fortaleza, com o objetivo de identificar as concepções de leitura presentes nesses materiais. Conforme Leffa (2006), na escolha dos métodos de pesquisa, a preferência por abordagens qualitativas, com uma perspectiva interpretativa, reflete a tendência predominante na área de Linguística Aplicada no Brasil. Há uma ênfase na contextualização do objeto de estudo, buscando estabelecer conexões abrangentes entre os diversos elementos relacionados à pesquisa. Após a coleta de dados, procederemos à análise com base nas categorias estabelecidas, possibilitando ao pesquisador conduzir uma discussão dos resultados obtidos.

### **5.2 Corpus da pesquisa**

#### **5.2.2 O livro *Student's book***

Brown (2001) ressalta a complexidade do ensino de línguas para crianças e destaca que a eficácia desse processo vai além da simples seleção de atividades a serem realizadas em sala de aula.

De acordo com o manual do professor do nível Júnior 1, dentre os objetivos do curso está ensinar os alunos a ler e escrever em inglês, proporcionando-lhes motivação e confiança para ter sucesso na língua. O manual diz que a leitura envolve decodificar símbolos

escritos para reconstruir o significado, é uma habilidade aprendida que requer instrução formal e prática e que é crucial capacitar as pessoas a acessarem informações impressas, expressarem seus pensamentos e desenvolverem conhecimento de forma colaborativa.

Ao lidar com atividades de leitura, o manual pede que os professores foquem em:

- Antecipar: Pedir aos alunos que observem as imagens ou ouçam a atividade e apresentem possíveis conteúdos.
- Pré-ensinar vocabulário: Identificar palavras específicas que os alunos precisam conhecer antes de ler o texto.
- Compreender as tarefas: Usar perguntas para verificar se os alunos entenderam as instruções e possam reformulá-las.
- Estabelecer contexto: Informar sobre o tipo de texto e seu público-alvo.
- Monitorar e prestar atenção ao que os alunos estão fazendo.
- Explicar novamente os exercícios mais desafiadores e fornecer exemplos.
- Oferecer *feedback* positivo e reforçar o esforço, tentativas e conquistas dos alunos.

O livro *Student's Book - Junior 1* apresenta 10 textos destinados ao desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação de texto. O Livro do Aluno é dividido em sete unidades, que são trabalhadas ao longo dos sete planejamentos do ano. Cada unidade é subdividida em lições, organizadas da seguinte forma: lições principais (tópicos de gramática e vocabulário), lições de habilidades/CLIL/cultura e lições de revisão. As lições Skills/CLIL/Culture apresentam aos alunos uma variedade de tópicos relevantes para o grupo etário deles por meio de atividades de leitura e audição, onde a língua-alvo é explorada e revisada. Nessas lições, os alunos também trabalharão com pontuação e palavras de ligação, que prepararão o caminho para a atividade extensiva de escrita do planejamento - o Portfólio. Por fim, as lições de Revisão contêm atividades de leitura, audição e escrita, que lidam com os tópicos de gramática e vocabulário ensinados na unidade anterior. O *Workbook*, caderno de atividades, segue o mesmo padrão encontrado no Livro do Aluno: lições principais, lições de Skills/CLIL/Culture e lições de Revisão. Para as lições principais, encontraremos tanto práticas controladas quanto exercícios desafiadores que complementarão o trabalho realizado no *Student's Book*.

No livro também se encontram dezesseis textos onde os alunos praticam as habilidades listening e reading. Esses textos não serão abordados nesta pesquisa, pois eles servem de introdução ao novo conteúdo que será abordado e não há questões onde os alunos

terão que responder algo relacionado ao texto. No livro também se encontram dezesseis textos onde os alunos praticam as habilidades *listening* e *reading*. Esses textos não serão abordados nesta pesquisa, pois eles servem de introdução ao novo conteúdo que será abordado e não há questões onde os alunos terão que responder algo relacionado ao texto.

O manual do professor fala que ler refere-se à tarefa de decodificar os símbolos escritos de forma a (re)construir o significado. É um aprendizado de habilidade que envolve instrução formal e prática. É uma habilidade crucial que capacita as pessoas a acessar informações impressas, publicar seus próprios pensamentos e compartilhar e construir conhecimento cooperativamente. Quanto mais os alunos leem, melhor eles aprendem, pois isso afeta a variedade de vocabulário e ortografia dos alunos. A leitura também fornece bons modelos de escrita. Ao lidar com atividades de leitura, o manual indica que o professor peça aos alunos que olhem para as imagens ou títulos da atividade e criem uma possível conteúdo para isso; identifique alguns vocabulários específicos que os alunos precisam saber antes de ler o texto; use perguntas de verificação de instrução para garantir que os alunos leiam as instruções e pode reformulá-las e informe-os sobre o tipo de texto e o público-alvo. No J1, os alunos não apenas são expostos aos textos do Livro do Aluno mas também ao Livro de atividades, o *Workbook* e dois livros paradidáticos usados semestralmente.

Este livro foi desenvolvido pela escola Red Balloon para uso de seus próprios alunos. A instituição se trata de um curso livre, e conforme o site do MEC explica, cursos livres são definidos como aqueles que não exigem que os estudantes possuam conhecimento prévio sobre o assunto a ser estudado, caracterizando-se pela sua curta duração e foco em temas específicos. Geralmente, são oferecidos por pessoas físicas ou jurídicas com diferentes propósitos, e não necessitam de autorização ou reconhecimento por parte dos órgãos reguladores dos sistemas de ensino federal, estadual ou municipal.

Tais cursos não estão sujeitos à autorização ou reconhecimento pelos órgãos reguladores dos sistemas de ensino federal, estadual ou municipal, podendo ser ministrados por indivíduos ou entidades de qualquer natureza, com objetivos diversos.

Por fim, os cursos livres não estão sujeitos a nenhum tipo de regulação pelos sistemas de ensino federal, estadual ou municipal, o que significa que podem emitir diplomas de qualquer tipo e, em princípio, não conferem habilitação para o exercício profissional. Qualquer reclamação ou denúncia sobre práticas que possam ser consideradas propaganda enganosa ou fraude deve ser direcionada aos serviços de proteção ao consumidor, às autoridades policiais ou ao poder judiciário.

## 6. ANALISANDO OS TEXTOS

Além da escassez de pesquisas sobre a leitura em material didático de inglês língua estrangeira para crianças, o interesse pelo estudo desse material didático se dá devido a nossa experiência profissional lecionando com esse livro durante 12 anos como professora de um curso de inglês localizado em Fortaleza. Em cada uma das dez atividades de leitura, observa-se que os alunos interagem com a contextualização apresentada, bem como conseguem de forma quase independente realizar as atividades de leitura propostas. É chamada a atenção pela variedade de gêneros textuais apresentados em cada um dos textos, ao ponto dos textos quase não se repetirem. O livro é utilizado no decorrer de um ano e, ao final do ano letivo, os alunos estão preparados para o próximo nível do curso para lidar com atividades de leitura mais complexas.

Observa-se que os textos analisados contêm imagens. Fang (1996) identificou seis vantagens proporcionadas pela combinação de imagens e texto verbal em livros infantis: as imagens podem servir como auxílio, estabelecer o cenário, definir ou desenvolver os personagens, expandir ou aprofundar a trama, oferecer uma perspectiva diferente, e contribuir para a coerência, além de reforçar o texto. Além desses benefícios, Fang argumenta que as imagens podem motivar os leitores, promovendo a criatividade como um meio de levá-los a aprender algo novo, para o qual talvez não possuam as ferramentas necessárias para adquirir o conhecimento sozinhos.

A relação entre os modelos teóricos de leitura e o que as pesquisas sobre o trabalho com leitura nos livros didáticos de língua estrangeira têm mostrado, revela que os modelos mais frequentemente presentes nesses materiais são o modelo ascendente (com maior frequência) e o modelo descendente.

O modelo ascendente, que enfatiza a decodificação das palavras e a busca pelo sentido no texto, é encontrado com mais frequência nos livros didáticos de LE. Isso é evidenciado pelas atividades que solicitam aos alunos que identifiquem informações específicas no texto, traduzam palavras ou respondam a perguntas de compreensão que geralmente têm respostas claras no próprio texto.

Por outro lado, o modelo descendente, que destaca o papel ativo do leitor na construção do significado, também está presente em parte das questões de compreensão dos livros didáticos de LE. Isso ocorre quando os livros pedem a opinião do leitor sobre um

determinado assunto lido. No entanto, muitas vezes, essas perguntas se limitam apenas a coletar opiniões dos alunos e não têm o objetivo de provocar discussões e raciocínios críticos, como defendido pela perspectiva discursiva da leitura.

Portanto, embora o modelo descendente apareça em algumas questões de compreensão nos livros didáticos, muitas vezes, essas atividades não promovem uma abordagem verdadeiramente crítica e discursiva da leitura, como sugerido por essa perspectiva. Isso aponta para a necessidade de uma abordagem mais abrangente e contextualizada do ensino da leitura em língua estrangeira, que leve em consideração não apenas a decodificação das palavras, mas também a compreensão crítica do texto no contexto social e discursivo.

Já Cassany (2006) explora diversas teorias sobre ensino e aprendizagem da linguagem, com ênfase em leitura e escrita. Ele aborda a concepção linguística, psicolinguística e sociocultural da leitura, discutindo como cada uma influencia a compreensão textual. Na *Concepção Linguística da Leitura*, Cassany examina a leitura como a decodificação de estruturas linguísticas para alcançar um significado objetivo e independente do leitor e das circunstâncias de leitura. Ele questiona como essa perspectiva influencia a visão tradicional da leitura como um processo passivo de decifração. Já na *Concepção Psicolinguística da Leitura*, o autor enfatiza a interação entre autor e leitor durante o processo de leitura. Ele compara o significado a um edifício construído com base no texto, no conhecimento prévio do leitor e nos processos cognitivos envolvidos na interpretação textual e na *Concepção Sociocultural da Leitura*, o autor investiga a leitura como uma prática cultural inserida em contextos sociais específicos. Ele destaca como a leitura é moldada pela história, pelas tradições, pelos hábitos e pelas práticas comunicativas de uma comunidade, ressaltando a interação social e discursiva entre autor, leitor e comunidade.

A fim de analisarmos o corpus desta pesquisa, dividiremos esta seção por cada unidade, totalizando sete.

## **6.1 As atividades**

O livro traz uma temática sobre um grupo de crianças que está de férias num acampamento. Cada unidade inicia com vídeos de trechos desse grupo, como se fosse um seriado. No livro, há imagens com os diálogos em balões, onde o professor pode trabalhar a

leitura com o aluno. No entanto, não há atividades de leitura e escrita relacionadas a esses textos, então essa dissertação não focou em analisá-las. No entanto, pela nossa experiência, acompanhar a história desses personagens faz com que haja engajamento dos alunos no decorrer do ano letivo e eles se empolgam para ler determinado personagem, assim, participando da aula e praticando a leitura em voz alta.

As atividades focadas nesta Dissertação são aquelas atreladas aos 10 textos com atividades encontradas no livro *Student 's book*.

Figura 1 - Unidade 1: Texto 1 - Questão 1

LESSON 4
My family and me

SKILLS

**1. Read about Ichiro's family and write their names.**



Hi, my name is Ichiro and I am eight years old. Akemi is my big sister and she is ten years old. Mitsuo is my little brother and he is three. We are from Japan. My mother is really nice and her name is Chicako. She is twenty-nine years old. My father is very funny and his name is Kenji. He's twenty-nine too. My best friend is nine years old too and his name is Masao. That's a picture of Masao and his dog. His name is Akira and he's two.



Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 19)

O primeiro texto trabalhado no livro acontece após as aulas sobre membros da família e números de um a dez. No texto, vemos uma família de origem asiática. No texto, os nomes são japoneses, assim, tirando o senso comum do aluno de associar nomes familiares a determinado gênero. Os números aparecem por extenso. O texto foi bem elaborado para a criança recorrer ao conteúdo que foi previamente trabalhado em sala de aula. Na atividade, os alunos devem escrever o nome de cada pessoa do lado da foto da família.

Na segunda questão, o aluno deverá circular a alternativa correta. Os alunos têm dificuldade em entender essa atividade pois não estão familiarizados em questões de múltipla escolha. Muitos circulam a frase inteira e é necessária explicação prévia do professor sobre o que é esperado do exercício.

Figura 2 - Unidade 1: Texto 1 - Questão 2

**2. Circle the correct word.**

- a. Ichiro is a boy / girl.
- b. Akemi is his friend / sister.
- c. Mitsuo is his father / little brother.
- d. Kenji is his father / best friend.
- e. Akira is a boy / dog.
- f. Chicako is his sister / mother.

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 20)

Figura 3 - Unidade 1: Texto 1 - Questão 3

**3. Imagine you are Ichiro. Answer the questions.**

- a. What's your name? \_\_\_\_\_
- b. How old are you? \_\_\_\_\_
- c. Who's Akemi? \_\_\_\_\_
- d. How old is Akemi? \_\_\_\_\_
- e. Who's Chicako? \_\_\_\_\_
- f. Who's Kenji? \_\_\_\_\_
- g. How old is Masao? \_\_\_\_\_
- h. Who's Mitsuo? \_\_\_\_\_

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 20)

A questão número 3 (Figura também precisa de explicação detalhada do professor. É pedido que o aluno imagine que ele é o garoto do texto e pela nossa experiência, muitos alunos não compreendem que o que é esperado é que eles respondam como se fosse em primeira pessoa. A atividade não tem exemplo, mas é necessário que seja exemplificado o que a questão deseja.

Figura 4 - Unidade 1: Texto 1 - Questão 4

4. Write questions and answers.

**Example:** Akemi  
**A:** How old is Akemi?  
**B:** She is twelve years old.

a. Ichiro  
 How \_\_\_\_\_?  
 He \_\_\_\_\_

b. Mitsuo  
 \_\_\_\_\_?  
 \_\_\_\_\_

c. Masao  
 \_\_\_\_\_?  
 \_\_\_\_\_

d. Akira  
 \_\_\_\_\_?  
 \_\_\_\_\_

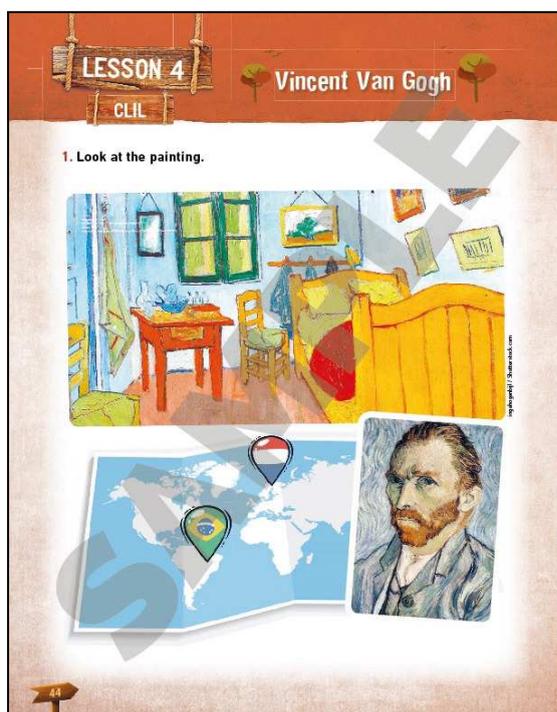
Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 21)

Na quarta questão, o aluno deve elaborar perguntas usando o verbo To Be. A atividade não é sobre o texto, apenas utiliza os nomes agora familiarizados pelos alunos para execução da atividade.

Na atividade 1, temos inicialmente a concepção sociocultural, pois os alunos, também através da imagem da família, reconhecem essa como parte de sua cultura. Também vemos a concepção psicolinguística, pois os alunos precisam recorrer ao conteúdo visto previamente em sala de aula para responder à questão. Nas atividades 2 e 3, os alunos precisam recorrer ao texto para escolher a resposta correta, assim vemos novamente a concepção psicolinguística de Cassany. É esperado um correto uso gramatical, mas não explicitamente. Já na atividade 4, apesar de fazer referência aos nomes encontrados no texto, o foco é exclusivamente gramatical se trata de uma concepção linguística.

CLIL significa "*Content and Language Integrated Learning*" (Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua). Na atividade a seguir, o professor tem como objetivo contextualizar quem foi o pintor Van Gogh e associar Geografia com a aula de inglês, pois os alunos irão ver no mapa onde é o Brasil e de onde o pintor veio. Essa é uma aula na qual gostamos bastante de lecionar, pois podemos usar da tecnologia e visitar o museu de Van Gogh virtualmente pelo site do museu, fazendo uma imersão nas obras de arte do pintor. A questão 1 pede apenas para os alunos olharem a pintura.

Figura 5 - Unidade 2: Texto 2 - Questão 1



Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 44)

Após esse momento, será contextualizado um famoso quadro do pintor, assim como o gênero textual carta será apresentado para os alunos, com o contexto que o pintor escrevia cartas para seu irmão. A próxima atividade recapitula o conteúdo previamente visto, que são as cores em inglês e descrição de objetos. Na carta, Van Gogh descreve o famoso quarto, citando o que se vê na pintura. É pedido apenas que os alunos leiam o texto.

Em seguida, no exercício 3, os alunos devem relacionar a primeira coluna que contém os objetos do quarto, com a segunda que contém as cores. Os alunos precisam retomar o texto caso não lembrem.

Figura 6 - Unidade 2: Texto 2 - Questão 2

**2. Read Van Gogh's letter to his brother.**

This is my bedroom. The wall is blue. The floor is red. The wood of the bed and chairs is the yellow of fresh butter, and the sheets and pillows are yellow. The window is green. The table is orange and the basin is blue. The door is blue. I can see pictures on the walls, a mirror, a towel, and some clothes.

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 45)

Figura 7 - Unidade 2: Texto 2 - Questão 3

**3. Read the letter again and match.**

<b>a.</b> The floor	( ) is dark yellow.
<b>b.</b> The bed	( ) is orange.
<b>c.</b> The table	( ) is red.
<b>d.</b> The door	( ) is on the wall.
<b>e.</b> His towel	( ) is blue.

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 45)

Na atividade 1, Figura 5, é solicitado que as crianças apenas olhem para pintura para contextualizar o que será pedido a seguir. Só na atividade 2 (Figura 6) é que temos o texto e é solicitado que os alunos o leiam. Para Cassany, o leitor não apenas decodifica as palavras do texto, mas também utiliza seus conhecimentos anteriores e habilidades cognitivas para construir significado e compreender o texto de maneira mais profunda. Assim, encontramos a concepção psicolinguística. Já na atividade 3 (Figura 7), é pedido que apenas associem as colunas, um tipo de questão predominantemente linguístico.

Na unidade seguinte, temos uma aula muito interessante, pois o gênero textual é redes sociais. Os alunos interagem bastante, pois faz parte do cotidiano deles. A imagem na atividade faz analogia ao Instagram, mas se chama *Foodgram*, fazendo referência ao conteúdo recém estudados, alimentos. Os alunos, familiarizados com o aplicativo, participam muito da aula. A primeira questão pede apenas para os alunos lerem o texto que se trata de um menino descrevendo seu café da manhã. A atividade seguinte, pede aos alunos para colorir na imagem apenas o que foi descrito no texto.

A questão 3 é um tipo de atividade que, de acordo com nossa experiência ensinando crianças, os alunos dessa faixa etária têm muita dificuldade de compreender. Eles devem pôr os blocos de palavras na ordem correta. A atividade 4 é a preparação para uma atividade no *Workbook*. Os alunos, na sessão Portfólio, irão escrever o que eles comeram e beberam no café da manhã.

Figura 8 - Unidade 3: Texto 3 - Questão 1

**LESSON 4** **My breakfast**

**SKILLS**

**1. Read the text.**

*Foodgram*

 joao\_boy



♥ 16 🔍 28 👤 14

My name is João, and I'm nine years old. Look at all this food! It's my breakfast. Every morning, I have some strawberry yogurt and some fried eggs. Oh! I have some orange juice and two cheese sandwiches. Yummy! It's delicious.

**2. Look at the pictures and colour what João has for breakfast.**

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 75)

A atividade 1, Figura 8, ao invés de simplesmente decodificar palavras, o leitor ativamente utiliza suas habilidades cognitivas para atribuir significado ao texto: concepção psicolinguística. Também reconhecemos a concepção sociocultural, uma vez que faz parte da realidade do aluno o hábito de tomar café da manhã. Assim como na questão 4 (Figura 10), onde os alunos irão relembrar suas próprias experiências com a refeição. Na questão 3 (Figura 9), os alunos irão recorrer à concepção linguística para que sigam uma sequência gramatical correta, apenas usando o texto como base.

Figura 9 - Unidade 3: Texto 3 - Questão 3

**3. Reorder the sentences. Add correct punctuation and capital letters.**

a. lucas / my / names  
\_\_\_\_\_

b. old / im / years / eight  
\_\_\_\_\_

c. my / its / breakfast  
\_\_\_\_\_

d. have / sandwiches / two / i  
\_\_\_\_\_

e. good / its  
\_\_\_\_\_

f. is / the / how much / ice cream  
\_\_\_\_\_

g. cheap / its  
\_\_\_\_\_



Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 76)

Figura 10 - Unidade 3: Texto 3 - Questão 4

**PORTFOLIO**  
**My breakfast**

**4. Complete the chart with the food and drink you have for breakfast.**

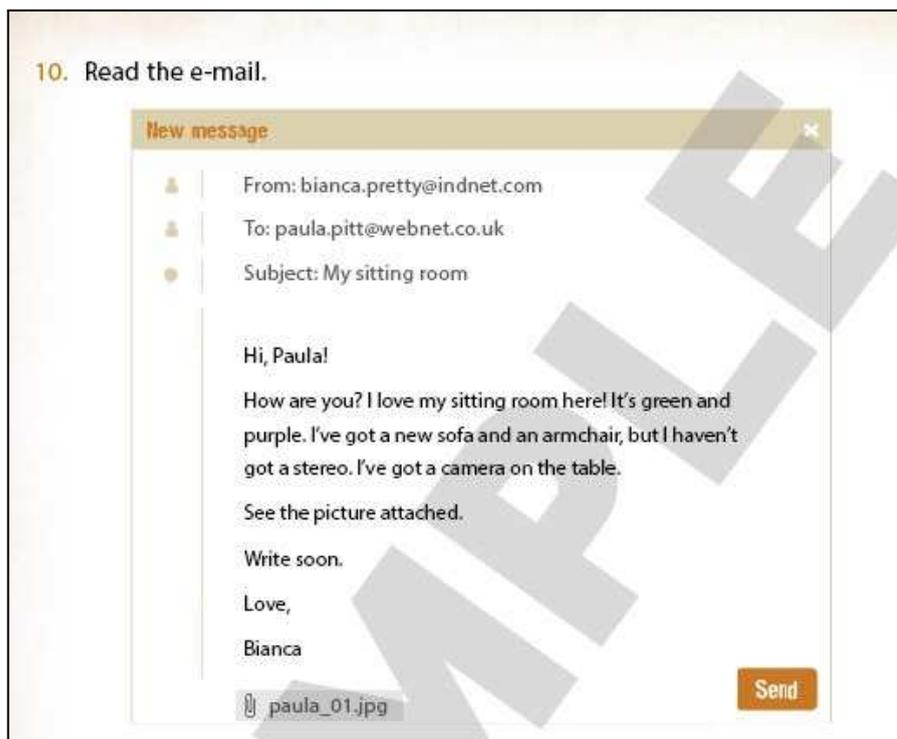
My breakfast	
Food	Drink

Open your Workbook to page 65.

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 77)

A próxima atividade de leitura está na sessão de vocabulário e gramática. No texto vemos um email escrito por uma menina onde ela descreve sua sala de estar. Como dito, o gênero textual é e-mail. O professor tem a oportunidade de explorar o formato e as partes de um e-mail. No entanto, apontamos que esse gênero não é do uso dos alunos dessa idade e durante essa aula, os alunos chegam a perguntar porque a menina não enviou uma mensagem por *Whatsapp* pois seria mais prático. Entendemos a relevância no gênero para sociedade atual, porém consideramos inadequada para uma atividade de texto para crianças de 8 a 10 anos. Na questão seguinte, os alunos devem desenhar a sala de estar da menina, assim tornando esse momento mais interessante para eles. Os alunos ficam entusiasmados pela oportunidade lúdica.

Figura 11 - Unidade 4: Texto 4 - Questão 10



Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 91)

Figura 12 - Unidade 4: Texto 4 - Questão 11

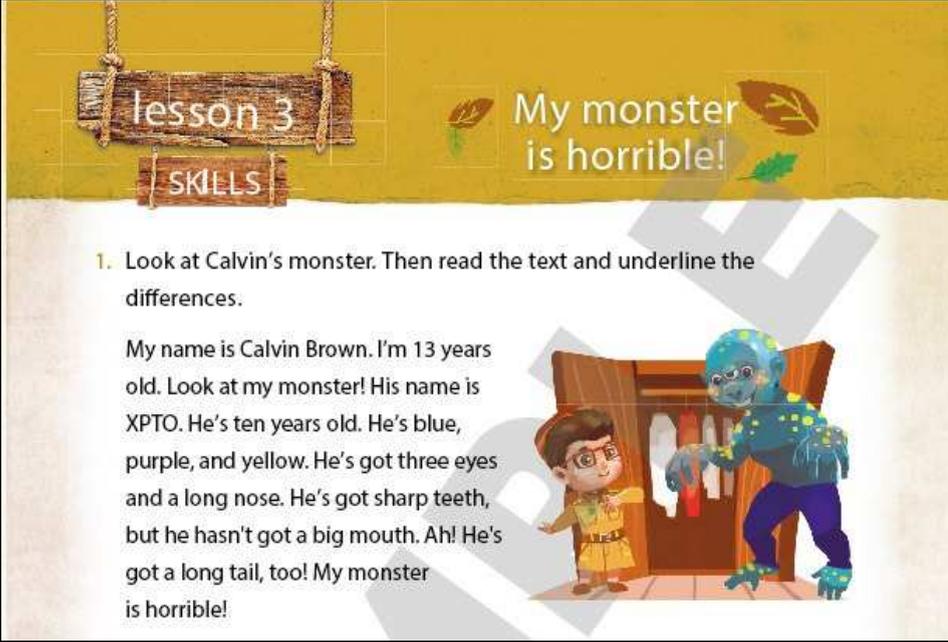


Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 91)

Apesar de não haver um conhecimento prévio dos alunos pelo gênero e-mail, os alunos conseguem compreender a mensagem escrita por Bianca, porém, eles não apenas decodificam as palavras do texto, mas também utilizam seus conhecimentos anteriores e habilidades cognitivas para construir significado e compreender o texto. Assim, se tornam aptos para realizar a questão 11 (Figura 12). Concepção psicolinguística.

Na unidade 4 do livro, os alunos estudam sobre descrições físicas, partes do corpo e adjetivos para descrevê-los. Na sessão *Skill*, os alunos veem uma imagem de um dos personagens do acampamento e um monstro. No texto, o menino Calvin fala seu nome e idade e em seguida descreve seu monstro. Os alunos perceberão na imagem que o que está descrito é diferente do desenho mostrado no texto. Os alunos precisam sublinhar as diferenças. Essa atividade mexe com a imaginação e criatividade dos alunos e é uma boa oportunidade de falar sobre medos.

Figura 13 - Unidade 4: Texto 5 - Questão 1



lesson 3

SKILLS

My monster is horrible!

1. Look at Calvin's monster. Then read the text and underline the differences.

My name is Calvin Brown. I'm 13 years old. Look at my monster! His name is XPTO. He's ten years old. He's blue, purple, and yellow. He's got three eyes and a long nose. He's got sharp teeth, but he hasn't got a big mouth. Ah! He's got a long tail, too! My monster is horrible!



Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 99)

Na questão 2 (Figura 14), é a vez dos alunos desenharem o monstro do garoto Calvin com as características descritas no texto.

Figura 14 - Unidade 4: Texto 5 - Questão 2



2. Draw Calvin's monster according to the text.



Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 99)

Na questão 3, (Figura 15), temos uma atividade de pontuação e na questão 4 (Figura 16) os alunos devem unir duas frases com a conjunção "mas". As frases são similares às do texto, trazendo assim uma familiaridade para os alunos.

Figura 15 - Unidade 4: Texto 5 - Questão 3

3. Rewrite the sentences. Use the correct punctuation and capital letters.

a. my names hugo  
\_\_\_\_\_

b. im eleven years old  
\_\_\_\_\_

c. his names tony  
\_\_\_\_\_

d. its yellow green and blue  
\_\_\_\_\_

e. its got four legs  
\_\_\_\_\_

f. its got sharp teeth a long tail and three eyes  
\_\_\_\_\_

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 100)

Figura 16 - Unidade 4: Texto 5 - Questão 4

4. Link the sentences with BUT. Use the correct punctuation.

I've got a mobile. I haven't got a tablet.  
I've got a mobile, but I haven't got a tablet.

a. We've got stickers. We haven't got trainers.  
\_\_\_\_\_

b. I like rice. I don't like beans.  
\_\_\_\_\_

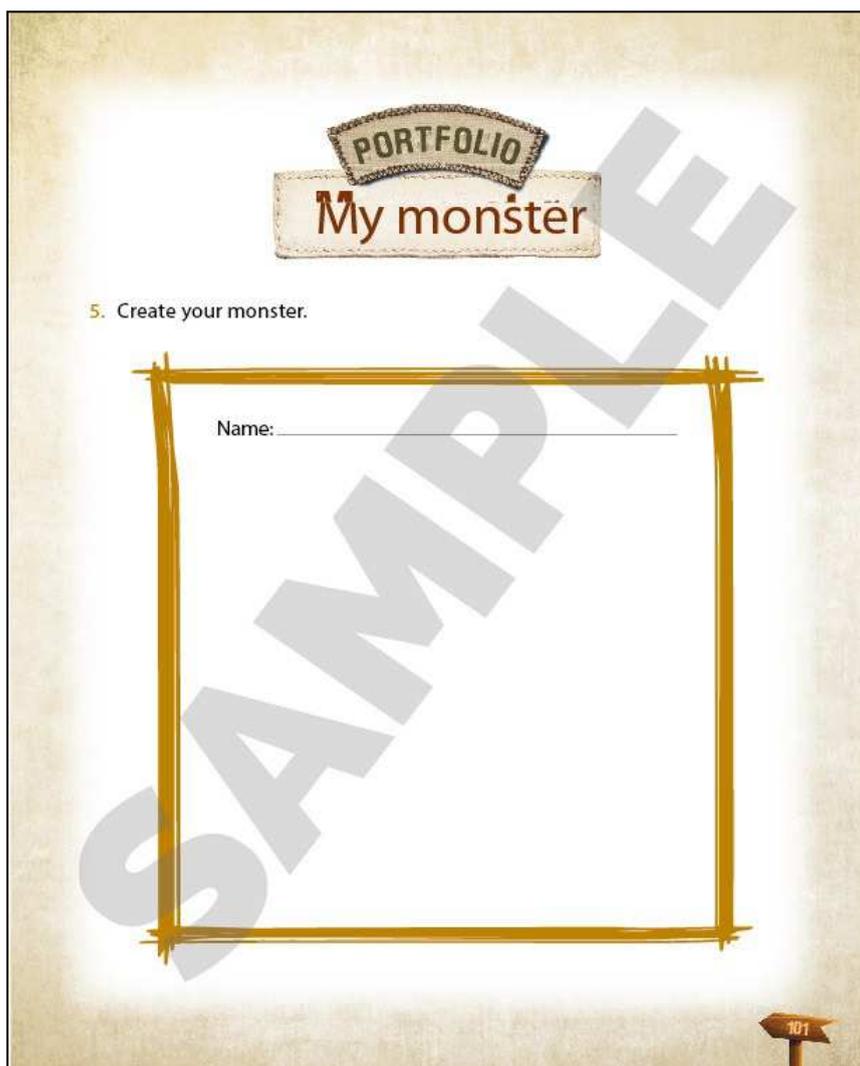
c. It's got long ears. It hasn't got long legs.  
\_\_\_\_\_

d. I like lions. I don't likes snakes.  
\_\_\_\_\_

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 100)

Na questão 5, os alunos deverão criar seu próprio monstro. Eles gostam bastante dessa atividade onde podem ser criativos e usarem a imaginação. Os alunos deverão, em seguida, utilizar o desenho que criaram para no livro de atividades *Workbook* escreverem um texto semelhante ao da questão 1, descrevendo o monstro que criaram, usando as características do desenho.

Figura 17 - Unidade 4: Texto 5 - Questão 5

The image shows a worksheet page with a light beige background. At the top center, there is a decorative banner that says "PORTFOLIO" in a curved font, and below it, a rectangular box containing the text "My monster" in a stylized font. Below the banner, the instruction "5. Create your monster." is written. In the center of the page, there is a large, empty rectangular frame drawn with thick, hand-drawn yellow lines. To the left of the top-left corner of this frame, the word "Name:" is written, followed by a horizontal line for writing. A large, semi-transparent watermark with the word "SAMPLE" is oriented diagonally across the center of the page. In the bottom right corner of the worksheet, there is a small wooden signpost with the number "101" on it.

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 101)

Nas questões 1, 2 e 5 encontramos características das concepções psicolinguísticas, pois de acordo com Cassany (2006) nessa abordagem, o significado do texto é visto como algo que se constrói a partir da interação entre o texto em si, o conhecimento prévio do leitor e os processos cognitivos envolvidos na compreensão textual. Ao invés de simplesmente decodificar palavras, o leitor ativamente utiliza suas habilidades cognitivas para atribuir significado ao texto, integrando-o ao seu próprio conhecimento e experiência. Nas questões 3 e 4 os alunos não precisam considerar o contexto e são atividades gramaticais.

Figura 18 - Unidade 5: Texto 6 - Questão 1

lesson 3  
SKILLS

Magazine competition

1. Read this ad from Mountain Camp Magazine.

Join our competition!  
Write an e-mail about you, your best friend, your favourite colours, and objects.  
Send your e-mail to [competition@campmagazine.com](mailto:competition@campmagazine.com)  
The best e-mail will get a new camera!

Dear Mountain Summer Camp magazine,  
My name is Yoshiki. I'm eleven years old, and I'm from Japan.  
My best friend is Calvin. He's 13 years old, and he's from the United States. My favourite colour is green, and Calvin's favourite colour is yellow. I love my video game because it's fun! I like my roller skates, but I don't like my handbag.  
Yoshiki

Send

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 125)

Na unidade 5, na sessão *Skills*, temos novamente um texto do gênero e-mail juntamente com o gênero anúncio, no caso, numa revista. Na imagem vemos uma revista com os personagens do acampamento do livro e no texto, um anúncio convidando os leitores a participar de uma competição cuja premiação será uma câmera. O vencedor será aquele que escrever para a revista sobre você e seu melhor amigo e cores e objetos favoritos. Temos então o exemplo de um e-mail onde uma criança faz o que é solicitado. Na questão 2 os alunos precisam retomar ao texto para completar uma tabela com as informações do e-mail exemplo.

Figura 19 - Unidade 5: Texto 6 - Questão 2

2. Complete the chart with the information from the text.

name	Yoshiki	Calvin
age		
country		
favourite colour		
love		-----
like		-----
not/like		-----

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 126)

Apesar de toda a contextualização do texto, para resolver a atividade 2 (Figura 18), os alunos apenas precisam procurar as informações que a questão pede. Temos assim, a concepção linguística, onde a compreensão do texto é vista como resultado da habilidade do leitor em decifrar as palavras e frases conforme estão escritas.

O próximo texto (Figura 20) traz o gênero cartão postal. O professor leva exemplos de cartões para mostrar aos alunos, porém é um momento onde as crianças demonstram confusão sobre o que se trata esse objeto. Eles novamente indagam se não teria algo mais fácil de se comunicar e por que iríamos querer algo que possa ser enviado por mensagem eletrônica. É interessante ensinar não só a estrutura do texto, mas também a utilidade hoje vintage do uso de cartão postal. No texto escrito no cartão postal, uma garota escreve para uma amiga contando que está em Nova York com a família, conta os presentes que ganharam e as horas (Figura 20).

Figura 20 - Unidade 6: Texto 7 - Questão 1

lesson 3  
SKILLS

My holidays

1. Read Julia's postcard.

Hi, Bia!  
I'm on my holidays in New York.  
It's beautiful! I'm with my mother  
and my brother. I've got two  
gifts: a pink rucksack and green  
trousers. My brother, Tom, has  
got a computer, but he hasn't  
got a video game because it's  
expensive! It's ten o'clock, and it's  
sunny and cold. I love New York!  
See you soon!  
Julia

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 148)

Na primeira questão, os alunos têm que apenas ler o texto. Na segunda, eles precisam reescrever as frases de acordo com as informações corretas, encontradas no texto. A questão 3 (Figura 22) é sobre pontuação, usando frases com a estrutura parecida com a do texto, mas o foco é o aluno adicionar a pontuação correta e letras maiúsculas, não tem relação direta com o texto. A questão 4, Figura 23, os alunos devem unir as frases com os conectores MAS e PORQUE, corrigindo a pontuação. Também não possui ligação com o texto, apesar dele ter exemplos dessa estrutura. Ou seja, o texto foi usado para exemplificar um contexto gramatical.

Figura 21 - Unidade 6: Texto 7 - Questão 2

2. Rewrite the sentences. Correct the information.

a. I'm with my mother and my father.  
\_\_\_\_\_

b. I've got three gifts: a green rucksack and pink trousers.  
\_\_\_\_\_

c. My brother hasn't got a computer because it's expensive.  
\_\_\_\_\_

d. It's eight-thirty, and it's hot and sunny.  
\_\_\_\_\_

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 148 - 149)

Figura 22 - Unidade 6: Texto 7 - Questão 3

**3. Rewrite the sentences. Add the correct punctuation and capital letters.**

a. im on my holidays \_\_\_\_\_

b. ive got four gifts \_\_\_\_\_

c. he hasnt got a mobile phone \_\_\_\_\_

d. i love Italy its beautiful \_\_\_\_\_

e. its seven oclock \_\_\_\_\_

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 149)

Figura 23 - Unidade 6: Texto 7 - Questão 4

**4. Link the sentences with BUT or BECAUSE. Use the correct punctuation.**

a. I've got a computer. I haven't got a camera.  
\_\_\_\_\_

b. Tania hasn't got a tablet. It's expensive.  
\_\_\_\_\_

c. Julio has got four towels. They're cheap!  
\_\_\_\_\_

d. He's got blue trousers. He hasn't got a yellow T-shirt.  
\_\_\_\_\_

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 149)

No manual do professor (pág. 120), as instruções indicam que o professor deve explicar aos alunos que enviar cartões postais era algo muito comum no passado, onde as pessoas costumavam compartilhar suas viagens de férias com familiares e amigos. Em seguida, o professor deve ler o cartão postal para a turma. Posteriormente, os alunos devem ler o texto em voz alta. O professor então faz algumas perguntas para verificar o entendimento sobre o local onde a garota que escreveu o cartão está, com quem ela está, os presentes que ela e seu irmão receberam, a hora e o clima. Vemos aqui que esse momento das perguntas se enquadra na concepção linguística de Cassany (2006), onde o significado é intrínseco ao próprio texto. A leitura consiste em recuperar o valor semântico de cada palavra e conectá-la com as palavras anteriores e posteriores. Sob este paradigma, o significado é concebido como singular, estável, objetivo e independente dos leitores e das circunstâncias de leitura.

Na questão 5, Figura 24, os alunos devem, seguindo exemplo, imaginar que estão de férias e completar uma tabela com informações sobre o lugar, com quem estão, os presentes, o horário e o clima. No *Workbook*, o aluno irá usar essas informações para escrever um cartão-postal para alguém.

Figura 24 - Unidade 6: Texto 7 - Questão 5

**PORTFOLIO**  
**Sending a postcard**

5. Imagine you're on your holidays. Follow the example and complete the table with the information.

place	New York	
family members	mother and brother	
my gift(s)	a pink rucksack and green trousers	
my _____'s gift(s)	a computer	
What time is it?	It's ten o'clock.	
What's the weather like?	It's sunny and cold.	

Open your Workbook to page 117.

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 150)

Na sessão revisão, *Review*, temos na questão 1 (Figura 25) um texto do gênero artigo de revista. Nele, uma menina fala sobre si mesma, sua família e sua rotina. No texto os alunos encontram elementos previamente vistos em sala de aula, como horas e refeições. É pedido apenas que os alunos leiam o texto. Na questão 2 (Figura 26), os alunos deverão responder perguntas sobre o texto, informações sobre a menina da imagem. Temos perguntas de sim ou não, bem como perguntas de informações específicas.

Temos aqui uma atividade de concepção linguística, pois segundo Cassany (2006), essa abordagem tradicional da leitura tende a retratar o texto como uma entidade estática, cujo significado é inerente às palavras e estruturas linguísticas utilizadas, independente da interpretação individual do leitor.

Figura 25 - Unidade 6: Texto 8 - Questão 1

lesson 4

Review 6

1. Read Susan's magazine article.

My name is Susan. I'm nine years old. I'm from Canada. I've got a brother and a sister. I've got a camera, but I haven't got a mobile phone because it's too expensive! My breakfast is at six o'clock. My school is at seven o'clock, and my favourite class is Arts class. It's at half past nine. I like Science—it's my favourite subject, but I don't like Maths. My dinner is at eight o'clock, and my favourite TV show Jack and the Boys is at half past eight. My bedtime is at ten p.m.



Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 151)

Figura 26 - Unidade 6: Texto 8 - Questão 2

2. Now read the article again and answer the questions.

a. How old is Susan? \_\_\_\_\_

b. Has she got a brother? \_\_\_\_\_

c. Has she got a mobile phone? \_\_\_\_\_

d. What is Susan's favourite class? \_\_\_\_\_

e. Is Maths her favourite school subject? \_\_\_\_\_

f. What time is Susan's favourite TV show? \_\_\_\_\_

g. Is Susan's bedtime at ten o'clock? \_\_\_\_\_

151

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 151)

Figura 27 - Unidade 7: Texto 9 - Questão 10

10. Read the texts.



Pietra Martino is eleven years old. She's a beautiful girl and she's from Italy. She can play many musical instruments. She can play the guitar, the drums, and the piano, but she can't play the violin. She's in a band with her friends from school. Oh, she can sing, too! She can sing very well!



Vivian Hart is ten years old. She's from the US. She's got two brothers and they can play many sports. They can play basketball, table tennis and football. Oh, they can swim, too! But one thing they can't do is surf.



Julia Costa is from Brazil. She's twelve years old. She can dance very well. She can dance ballet and samba! She's got one sister, and they can ride a bike, but they can't ride a horse.

Fonte: Livro Student's Book (ano, pág. 163 - 164)

Figura 28 - Unidade 7: Texto 9 - Questão 11

11. Match the information according to the texts.

a. Pietra is	( ) surf.
b. Vivian can't	( ) from Brazil.
c. Julia is	( ) 11 years old.
d. Pietra can	( ) dance ballet and ride a bike.
e. Vivian and her brothers can	( ) play the guitar, the drums, and the piano.
f. Julia Costa can	( ) ride a horse.
g. Julia and her sister can't	( ) play basketball, football, and table tennis

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 164)

Temos agora a sessão de Vocabulário e Gramática, com foco em atividades e o verbo *can* no contexto habilidades. Na questão 10 (Figura 27), temos pequenos textos onde é descrito o que três crianças conseguem ou não fazer. Na questão seguinte, Figura 27, os

alunos precisam fazer a correspondência de duas colunas, uma com o nome da criança e o verbo *can*, e a outra com a atividade. No manual do professor (pág. 196), pede que o professor explore as imagens e incentive os alunos a compartilhar suas interpretações sobre o que acham que os textos abordam. O material prevê que os alunos dirão que se tratam das habilidades das pessoas. Esse momento se assemelha à concepção psicolinguística de Cassany (2006) pois o leitor contribui com informações ao texto com base em seu conhecimento prévio do mundo. Esse conhecimento prévio é utilizado para buscar coerência e significado no texto. Porém, na atividade 11 (Figura 28), observamos uma abordagem linguística, pois os alunos apenas devem se atentar à sequência de palavras no texto para obterem a resposta correta.

Figura 29 - Unidade 7: Texto 10 - Questão 1



lesson 3  
SKILLS

Talking about people's abilities

1. Read the text.

Hi! My name is Emily Johnson, and I'm ten years old. I'm from the United Kingdom. I can swim and dance, but I can't play basketball or ride a horse. My brother Andrew is nine years old. He can ride a bike and play table tennis, but he can't play the guitar or the drums.

Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 170)

Na última sessão *Skills* do livro, temos um texto (Figura 29), onde uma garota de 10 anos fala sobre duas habilidades e de seu irmão. As instruções para os professores são para inicialmente pedir aos alunos para cobrir o texto, que digam o que podem ver nas imagens e tentar adivinhar sobre o que o texto trata. Após as previsões, o professor deve pedir para alguns alunos lerem o texto em voz alta e verificar suas suposições. Na questão seguinte, os alunos devem responder perguntas relacionadas ao texto, algumas com informações, outras com respostas de sim ou não. Uma atividade de concepção linguística, pois o leitor extrai informações do texto, considerando o valor semântico das palavras.

Figura 30 - Unidade 7: Texto 10 - Questão 2

2. Read the text again and answer the questions.

a. What's the girl's name? _____	f. Is her brother nine years old? _____
b. How old is she? _____	g. Is he from Italy? _____
c. Where is she from? _____	h. Can her brother play table tennis? _____
d. Can she play football? _____	i. Can he play the guitar? _____
e. What's her brother's name? _____	



Fonte: Livro Student's Book (2016, pág. 170)

De acordo com Tilio (2009), em cada gênero textual, como poesia, notícia ou instruções, tanto a leitura quanto a escrita desempenham funções específicas. Tanto o leitor quanto o autor assumem papéis distintos, empregam recursos linguísticos específicos e seguem uma retórica previamente estabelecida. Com base em nossa experiência, observamos que as aulas que incorporam gêneros textuais mais presentes na vida dos alunos tendem a promover maior participação, interação e aproveitamento. Quando os gêneros textuais abordados não são familiares aos alunos, o interesse diminui e as aulas se tornam menos envolventes para eles.

O Manual do Professor do nível Júnior 1 estabelece objetivos de ensino, incluindo a leitura e escrita em inglês, motivando os alunos e fornecendo-lhes confiança para ter sucesso na língua. A leitura é descrita como a habilidade de decodificar símbolos escritos para compreender o significado, sendo uma habilidade crucial para acessar informações, expressar pensamentos e desenvolver conhecimento cooperativamente. Para lidar com atividades de leitura, o manual sugere: previsão, pré-ensino de vocabulário, compreensão de instruções, contextualização do texto e monitoramento atento dos alunos. Percebemos que os textos são curtos, contém gravuras que chamam a atenção dos alunos e são exploradas por eles.

Com um total de 10 textos e 30 atividades, vemos que não há um padrão fixo para o número de exercícios para cada texto, variando entre apenas um e cinco. O texto 1 possui 3 atividades, sendo 2 de Concepção Psicolinguística e 1 de concepção linguística. Os textos 2, 6, 7, 8 e 9 apresentam apenas 1 atividade, sendo elas de concepção linguística. O texto 3

apresenta 3 atividades, sendo 1 de cada concepção. O texto 5 apresenta 5 atividades, sendo 2 de concepção linguística e 3 de concepção psicolinguística, os textos 4 e 10 apresentam apenas 1 atividade, sendo elas de concepção psicolinguística. Na tabela abaixo, associamos um X para cada atividade.

Tabela 1 - Concepções de Leitura presentes no material didático analisado

TEXTOS	Concepção Linguística	Concepção Psicolinguística	Concepção Sociocultural
Texto 1 (Fig 1)	X	XX	
Texto 2 (Fig 5)	X		
Texto 3 (Fig 8)	X	X	X
Texto 4 (Fig 11)		X	
Texto 5 (Fig 14)	X X	XXX	
Texto 6 (Fig 18)	X		
Texto 7 (Fig 20)	X		
Texto 8 (Fig 25)	X		
Texto 9 (Fig 27)	X		
Texto 10 (Fig 29)		X	

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as concepções defendidas por Cassany, observamos que a concepção sociocultural aparece apenas 1 vez. Acreditamos que isso se deva à idade dos alunos, pois a concepção sociocultural de Cassany destaca a interação entre o contexto social e cultural e o processo de aprendizagem da escrita e os alunos ainda estão desenvolvendo a maturidade para lidar com textos que contemplem essa concepção.

A concepção psicolinguística segundo Cassany (2006), diz que o sentido do texto é moldado na mente do leitor, formado a partir do conhecimento prévio que este traz consigo e, por essa razão, varia entre os indivíduos e as situações. Não está fixado nas palavras,

tampouco é singular, estático ou objetivo, nem existe previamente como um objeto definido ou um conjunto fechado a ser recuperado de maneira direta entre as linhas. Assim, nas atividades do livro corpus deste trabalho, vemos como é importante o momento que antecede a leitura do texto, usando figuras e os gêneros textuais para que os alunos participem e antecipem o que irão ler a seguir. Quando os alunos vão de fato ler o texto, eles usam do seu conhecimento prévio para interpretá-lo.

Porém, é notório que a concepção linguística é predominante. Segundo Cassany (2006), nessa perspectiva linguística, o significado está contido no próprio texto escrito e o conteúdo do texto é construído a partir da combinação dos significados de todas as suas palavras e sentenças. Diferentes leitores vão interpretar o texto da mesma maneira.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou as atividades relacionadas aos textos encontrados no livro *Students' Book* baseados nas concepções de Cassany (2006), as Concepções Linguística, Psicolinguística e Sociocultural. Também tratou de identificar os gêneros textuais dos referidos textos.

Das trinta atividades encontradas, vimos que a concepção predominante foi a concepção linguística. A concepção linguística refere-se à leitura enquanto decodificação de estruturas linguísticas, de onde emerge o significado que é único, objetivo, estável, e independente das condições de leitura e dos leitores. De acordo com o manual do professor, ler envolve decodificar símbolos escritos para reconstruir o significado. Assim, não é estranho que essa concepção tenha se destacado. O manual também diz que quanto mais os alunos praticam a leitura, melhor aprendem, pois isso influencia sua variedade vocabular e ortografia. Vimos que muitas das atividades se baseiam nos textos unicamente para servirem de exemplo para que os alunos pratiquem o vocabulário e estruturas gramaticais previamente vistas nas unidades. Os textos, focam em, além de trabalhar o gênero textual, pôr em uso prático o conteúdo das unidades estudadas. Pois como diz também no manual, a leitura proporciona modelos de escrita de qualidade.

Chamou nossa atenção a variedade de atividades que contemplam a concepção psicolinguística de leitura. Essa concepção discutida por Cassany (2006) enfatiza que ler vai além de simplesmente conhecer as unidades e regras combinatórias da língua. Essa abordagem requer que o leitor desenvolva diversas habilidades cognitivas essenciais para a compreensão do texto. Entre essas habilidades estão a capacidade de fazer inferências, considerar o conhecimento prévio, formular hipóteses e saber como verificá-las e reformulá-las conforme necessário. Segundo o manual do professor, um dos objetivos do nível *Júnior I* para o ensino da leitura é ensinar os alunos a prever, ou seja, está alinhado à concepção.

O manual diz que os alunos do J1 encontram-se na fase operacional concreta (7-11 anos de idade), conforme as Etapas do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget. Nesta fase, observa-se o uso apropriado da lógica. Acreditamos que por isso não encontramos um número maior de atividades cuja concepção é a sociocultural, pois a faixa etária dos alunos não condiz com o esperado dessa concepção, uma leitura crítica. A abordagem sociocultural da leitura destaca a relação inseparável entre texto e sociedade.

Destacamos algumas habilidades de Leitura em Língua Portuguesa da BNCC. A

habilidade (EF15LP01) é identificar a função social de textos presentes nos diversos contextos da vida cotidiana (como casa, rua, comunidade, escola) e nas mídias impressas, de massa e digitais, reconhecendo sua finalidade, contexto de circulação, autoria e público-alvo. Já as habilidades (EF15LP02) e (EF15LP03) dizem que os alunos serão capazes de criar expectativas sobre o texto que vão ler, baseando-se em seus conhecimentos prévios sobre sua produção e recepção, como o gênero, suporte e tema, além de recursos visuais e dados da obra. Eles irão confirmar essas expectativas durante e após a leitura, verificando se suas hipóteses eram apropriadas. Também serão capazes de localizar informações explícitas no texto. Vemos semelhança entre as concepções Linguística e Sociolinguística encontradas no material desta pesquisa.

Sobre os gêneros textuais, observamos que, em alguns textos, apenas o enunciado descreve qual o gênero será visto, porém, os textos não apresentam as características que definem determinado gênero. Apesar disso, concordamos com Coscarelli (2007) que diz em seu artigo que apesar de haver semelhanças entre textos que geralmente pertencem a um mesmo gênero, nem todo texto é um exemplo típico desse gênero. Portanto, mesmo que não contenham todos os elementos que caracterizam um determinado gênero, os textos atendem às necessidades da faixa etária dos alunos que utilizam o livro usado como base desta pesquisa.

O texto predominante, aparecendo quatro vezes, foi o texto descritivo, nos quais três são em primeira pessoa e um em terceira pessoa do singular. O gênero *e-mail* aparece duas vezes, assim como o artigo de revista. Os outros gêneros que aparecem apenas uma vez são: carta postal, post em rede social e carta.

Apesar da habilidade (EF02LP16) incentivar que alunos do 2º ano possam identificar e reproduzir o gênero *e-mail*, acreditamos que este gênero não é adequado para esse público alvo, pois não faz parte do cotidiano de uma criança. Pela nossa experiência, destacamos a confusão dos alunos sobre o uso de um e-mail. O gênero cartão postal não é citado na BNCC sobre ensino fundamental anos iniciais, mas, apesar de distante da realidade dos alunos, traz a curiosidade sobre o objeto e a contextualização sobre viagens. O manual do professor não faz referência à BNCC, porém achamos relevante citar o documento visto que foi elaborado para determinada escolaridade.

Os trabalhos de pesquisa são realizados com uma perspectiva de continuidade, e os resultados desta dissertação incentivam futuros estudos. Durante a realização da fundamentação teórica e análise dos textos, vimos como as figuras são relevantes para a compreensão das crianças leitoras, no caso em língua inglesa. Uma comparação mais aprofundada com a BNCC, bem como comparar com o manual do professor para verificação

do alinhamento entre as atividades e o proposto no manual.

Com a ascensão do bilinguismo e a inclusão da língua inglesa como disciplina no ensino fundamental anos iniciais nas escolas particulares e iniciando em algumas escolas públicas no Brasil, acreditamos na relevância desta pesquisa para auxiliar professores de inglês de escolas e cursos livres a elaborar atividades para suas turmas, entendendo o que é esperado da faixa etária e não subestimando a habilidade das crianças para aquisição de segunda língua.

## REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALVARES, L. M. **Pesquisa qualitativa em linguagem: trajeto(s) metodológico(s) da observação participante**. – João Pessoa: Ideia, 2018.
- ARANTES, J. E. **O livro didático de Língua Estrangeira: Atividades de Compreensão e Habilidades no processamento de textos na leitura**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins, 2003.
- BARBOSA, J. R. A. **Multimodalidade e Criatividade: Uma análise de textos didáticos para o Ensino de Línguas**. Rev. de Letras - NO. 32 - Vol. (1) - jan./jun. – 2013.
- BRAGA, D. B.; BUSNARDO, J. M. **Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text**. *Lenguas Modernas*, v.20, 1993.
- BRAGA, D. B. **Leitura crítica: o lugar do ensino de língua**. In: **Leitura: teoria e prática**, n.31, ano 17. Porto Alegre: ALB/Mercado Aberto, junho de 1998.
- BRASIL. **Programa gestão da aprendizagem escolar - Gestar II**. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- CALEFFE, L. G. e MOREIRA, H. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- CASSANY, D. **Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea**. Editorial Anagrama; 1ª edição. 2006.
- CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- COSCARELLI, C. V. (FALE / UFMG) **Gêneros textuais na escola**. EREDAS ON LINE – ENSINO – 2/2007, P. 78-86 – PPG LINGÜÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA.
- COSTA, M. A. G. da. **Uso da gamificação como estratégia pedagógica de apoio à prática de gêneros textuais**. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2017). Universidade Estadual do Ceará. Disponível Em:<<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87096>>. 2017. Acesso em: 11 de junho de 2024.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FANG, Z. **Illustrations, text, and the child reader**. What are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons*, v. 37, n. 2, p.130–142, 1996.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FILLOLA, A. La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. In: GUILLÉN, C. **Lenguas para abrir camino**. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia Y Deporte. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. 2002

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3a ed. São Paulo: Artmed, 2007.

GIBBONS, P. **Scaffolding Language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom**. Portsmouth: Heinemann, 2002, p. 77 – 100.

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

HERVOT, B.; NORTE, M. B. **O processo de leitura em língua estrangeira**. São Paulo, Nuances – Vol. III – Setembro de 1997.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LEFFA, V. J. **Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos** / [Organizado por] Wilson J. Leffa. – Pelotas: Educat, 2006.

\_\_\_\_\_, V. J. - **Aspectos da leitura-Porto Alegre**: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise do gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_, *et al.* **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NASCIMENTO, C. V. do. **Práticas de letramento e concepção de leitura no ensino de língua inglesa**. - Campina Grande, 2009.

RAMOS, R. C. G. **Gêneros textuais; uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos**. The ESPecialist .V. 25. n.2, 2004, p. 107-129.

QUEIROZ, I. T.; CARVALHO, R. C. M. de. **A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças**. Interfaces. Disponível em: <[https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/viewFile/969/956](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/969/956)>. 2010. Acesso em: 11 de junho de 2024.

ROCHA, C. H. **O ensino de LE (inglês) para crianças por meio de gêneros : um caminho a seguir**. Contexturas, v. 10, p. 65-93, 2006.

\_\_\_\_\_, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K. A. da. **Lingüística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_, C. H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões**. DELTA V.23 Edição 2 273-319. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200005>>. Acesso em: 11 de junho de 2024.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, D. von der H. **O papel do Livro Didático no Ensino de Inglês: Aspectos sobre sua importância, escolha e utilização**. v. 10 n. 17 (2016): Revista (Con) Textos Linguísticos.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. **O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: foco no produto e no processo.** Tese (Doutorado), Campinas, p.9- 24, 1995.

SCHLATTER, M. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Calidoscópico, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; HALLER, S. O Oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; SALES, G. C (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. de S. C. **LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS TEÓRICAS SOBRE AS CRENÇAS DE APRENDIZES** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas ISSN 1984-6576– v. 2,n.2–outubro de 2010 – p.82-102–. Disponível em: <[www.ueg.inhumas.com/revelli](http://www.ueg.inhumas.com/revelli)>. Acesso em: 11 de junho de 2024.

SIQUEIRA, M; ZIMMER, M. C. **Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura.** Revista de Letras. 1/2(28):33-39. 2006.

TAVARES, K. C. A.; BECHER - COSTA, Sílvia B. A., FRANCO, Claudio de Paiva. **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital** - Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. 220p.

TILIO, R.; ROCHA, C. H. **AS DIMENSÕES DA LINGUAGEM EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 48(2): 295-315, Jul./Dez. 2009.

TILIO, R. **Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios.** **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925- 944, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a16.pdf>. Data de acesso: 23/10/2020. Acesso em: 11 de junho de 2024.

\_\_\_\_\_, R. **Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000010>. Acesso em: 11 de junho de 2024.

YUNES, E. Pensar a leitura: complexidade. In: YUNES, Eliana (org). **Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo.** São Paulo: PUC-Rio, 2002. P. 13 – 43.

ZAROBÉ, Y. R.; ZAROBÉ L. R. **La lectura en lengua extranjera.** PORTALEDITIONS, 2011.