

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL - *CAMPUS* OSÓRIO
LICENCIATURA EM LETRAS - HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS
NÍVEL GRADUAÇÃO**

LUCIANE BEATRIZ STRZYKALSKI

**PROPOSTA DE UMA MATRIZ SEQUENCIADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**OSÓRIO
2021**

LUCIANE BEATRIZ STRZYKALSKI

**PROPOSTA DE UMA MATRIZ SEQUENCIADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Osório como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciada em Letras Português/Inglês.

Orientadora: Prof^a Dra. Isabel Cristina Tedesco Selistre

Osório

2021

LUCIANE BEATRIZ STRZYKALSKI

**PROPOSTA DE UMA MATRIZ SEQUENCIADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Osório como requisito parcial para a obtenção de título de Licenciada em Letras Português/Inglês.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Rafaela Fetzner Drey

Prof. Dra. Paola Cardoso Purin

**Osório
2021**

AGRADECIMENTOS

A vida nos oferece várias oportunidades e cabe a nós aproveitá-las ou não. Quando surgiu esta chance, de maneira inesperada, agarrei-me a ela e aqui estou, nesta última etapa, a agradecer a Deus e a muitas pessoas importantes que me ajudaram a chegar até aqui.

Primeiramente, agradeço a todos que de uma forma ou outra passaram em meu caminho e me ajudaram neste percurso.

Agradeço, especialmente, ao meu marido Cesar que sempre acreditou no meu potencial mais do que eu mesma acredito e que me ajudou neste longo caminho.

Agradeço, especialmente, parte II, à minha querida filha Luana que também compartilhou dos momentos IF e ao final deste trabalho, esteve me dando o apoio e suporte necessários.

Agradeço, especialmente, parte III, à minha mãe que de longe acompanhou essa trajetória e ao meu pai (*in memoriam*).

Agradeço à minha incrível orientadora, professora Isabel, que me guiou e me deu suporte neste árduo e gratificante trabalho de conclusão de curso com muita paciência e muitas horas de seu tempo e dedicação.

Agradeço aos meus amigos e colegas da primeira turma de Letras, Gisele, Karen, Ezequiel, Natally, Raquel e Kevin, que compartilharam momentos acadêmicos e de apoio em trabalhos, apresentações e conquistas. Em particular, às colegas Mariana, Jerusa e Sílvia que seguiram por caminhos distintos, mas continuaram a me incentivar nesta jornada e em especial aos colegas de curso que contribuíram para o meu aprendizado.

Agradeço a todos os professores sem poder nomeá-los em específico, pois fizeram parte dessa longa jornada acadêmica e contribuíram com seus conhecimentos para a minha formação profissional.

Agradeço às minhas amigas Luciane, Rosana e Cláudia que conviveram comigo este período, acompanhando minhas dificuldades e me dando o incentivo necessário.

Agradeço às professoras Rafaela e Paola, por dedicarem seu tempo à leitura deste trabalho e aceitarem contribuir nesta minha última avaliação do curso de Letras que, com muita dedicação e esforço, encaminho neste momento.

Finalmente, agradeço ao Instituto Federal pela oportunidade de tornar realidade um sonho antigo através de um ensino público, gratuito e de qualidade.

RESUMO

A aprendizagem da Língua Inglesa (LI) representa a ampliação das possibilidades de conexões cognitivas e de autonomia dos alunos, visto que oportuniza a formação de novos percursos de construção de conhecimento e a continuidade nos estudos, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Considerando que a LI é disciplina obrigatória a partir do 6º ano do ensino fundamental e que a leitura é a habilidade cujo desenvolvimento propicia, além do aprimoramento da compreensão de texto, a expansão de vocabulário e a assimilação indutiva de estruturas gramaticais – o que, conseqüentemente auxilia no aprimoramento das outras habilidades (escrita, fala e escuta) - propusemos uma matriz sequenciada para o 6º ano com atividades que trabalham, de forma concomitante, os eixos leitura e conhecimentos linguísticos (léxico e gramática) indicados na BNCC (2018). Nosso objetivo é que a matriz possa contribuir tanto para a ampliação da competência leitora do aluno quanto para a incrementação da sua competência linguística (apresentando tarefas de interação com o texto e, também, de observação atenta das estruturas e do léxico). A metodologia utilizada foi: (1) levantamento do referencial teórico sobre ensino de leitura (abordagens, princípios e práticas) (2) sumarização das diretrizes da BNCC para o ensino fundamental (2018); (3) elaboração da matriz a partir das reflexões teóricas e das orientações da BNCC e; (4) aplicação da matriz para verificação da sua viabilidade. Por fim, destacamos que a escolha do 6º ano do ensino fundamental para essa pesquisa se deve ao fato de acreditarmos que compreendendo um texto e se apropriando do conhecimento lexical e gramatical contido nele desde os primeiros contatos com a LI, o aprendizado do aluno será bastante facilitado nas séries posteriores.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino Fundamental. Ensino de leitura.

ABSTRACT

Learning English represents the students' expansion of their cognitive capacities and their autonomy, as it provides opportunities for the creation of new paths to the building of knowledge and continuity in education, as recommended by the Common National Curriculum Base (Base Nacional Comum Curricular/BNCC, 2018). Considering that English is a compulsory subject at school since the 6th, and reading is the skill whose development provides, in addition to improving text comprehension, vocabulary expansion and inductive learning of grammar - which consequently helps in the improvement of other skills (writing, speaking and listening) - we proposed a reading matrix for the 6th grade with activities that mixes the axes of reading and linguistic knowledge (vocabulary and grammar) indicated in the BNCC (2018). Our aim is that the matrix can contribute both to the improvement of the student's reading competence and to the development of their linguistic competence (taking into consideration the interaction with the text and also the attentive noticing of the grammar and the vocabulary). The methodology used was: (1) research of the theoretical framework on teaching reading (approaches, principles and practices) (2) summary of the BNCC (2018) guidelines for reading at elementary school; (3) elaboration of a matrix based on the theory and the BNCC guidelines; (4) testing the matrix to verify its feasibility. Finally, we emphasize that the choice of the 6th grade for this work is due to the fact that we believe if the students' are able to understand a text and catch the lexical and grammatical knowledge in it from their first contacts with English, their learning will be easier in the later grades.

Key words: English. Elementary School. Teaching reading.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Unidade 1 – Livro didático “*Time to share*”

QUADRO 2: Texto Atividade 1 - Matriz Sequenciada

QUADRO 3: Atividade 1 - Matriz Sequenciada

QUADRO 4: Unidade 4 – Livro didático “*Time to share*”

QUADRO 5: Texto Atividade 2 - Matriz Sequenciada

QUADRO 6: Atividade 2 - Matriz Sequenciada

QUADRO 7: Unidade 8 – Livro didático “*Time to share*”

QUADRO 8: Texto Atividade 3 - Matriz Sequenciada

QUADRO 9: Atividade 3 - Matriz Sequenciada

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa conceitual texto sobre cores.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Abordagens para a instrução de gramática contextualizada.

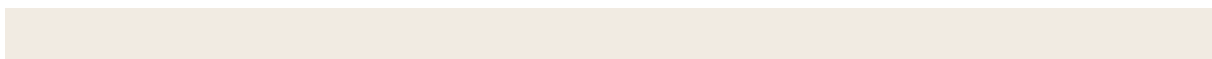
TABELA 2: Matriz seqüenciada para atividades de leitura.

TABELA 3: Guia Digital PNLD 2020-2023 - seção Língua Inglesa - 6º ano.

Sumário

INTRODUÇÃO	12
1. ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS E PRINCÍPIOS .	14
1.1 Abordagens de ensino de leitura em Língua Inglesa.....	15
1.1.1 <i>Abordagem decodificadora ou ascendente (bottom-up)</i>	15
1.1.2 <i>Abordagem psicolinguística/ descendente (top-down)</i>	16
1.1.3 <i>Abordagem interacionista</i>	16
1.1.4 <i>Abordagem interacionista sociodiscursiva</i>	17
1.2 Princípios para o ensino de leitura em Língua Inglesa.....	18
2. PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA	21
2.1 Fase pré-leitura	21
2.2 Fase leitura	22
2.3 Fase pós- leitura.....	23
2.3.1 Compreensão	24
2.3.2 Reflexão	25
2.3.3 Vocabulário.....	26
2.3.4 Estrutura	27
3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC, 2018): LEITURA E CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS PARA LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	30
3.1 Eixo Leitura	33
3.2 Eixo Conhecimentos Linguísticos.....	34
4 METODOLOGIA: PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO [<i>DESIGN-BASED RESEARCH</i>].....	36
5 PROPOSTA E APLICAÇÃO DE UMA MATRIZ PARA SISTEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO EM LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
5.1 Proposta de matriz para prática de leitura no 6º ano	38
5.2 Aplicações da matriz sugerida para prática de leitura no 6º ano.....	40
5.2.1 Proposta de aplicação para o início do período letivo: Unidade 1 ..	42
5.2.2 Proposta de aplicação para o meio do período letivo: Unidade 4...	46

5.2.3 Proposta de aplicação para o final do período letivo: Unidade 8....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS:	67
Anexo 1: Livro didático “Time to share” – Unidade 1	67
Anexo 2: Livro didático “Time to share” – Unidade 4.....	69
Anexo 3: Livro didático “Time to share” – Unidade 8	71



INTRODUÇÃO

Durante a realização do estágio supervisionado de língua inglesa em uma turma de 6º ano do ensino fundamental em 2018, verificamos que a maior parte dos alunos apresentava dificuldades na leitura de textos, temia o vocabulário que ainda não conhecia e, por isso, sentiam-se desmotivados, incapazes de ler o material dado, desistindo de responder às questões de compreensão ou esperando as respostas dos colegas. Levando em conta essa experiência, a nossa percepção (a mesma compartilhada pelos colegas de curso) de que o ensino do inglês na escola pública, normalmente, é desvalorizado (podemos citar o preconceito dos próprios alunos que não atribuem valor ao ensino da língua fora dos cursos particulares), a pouca carga horária destinada ao componente e o acúmulo de trabalho dos professores que não conseguem tempo para pensar em atividades que sejam mais adequadas às suas turmas do que as propostas pelos livros didáticos, decidimos elaborar uma proposta para a realização de práticas de leitura e construção de conhecimento linguístico para o 6º ano do ensino fundamental.

O presente trabalho tem, portanto, como objetivo geral, estruturar uma matriz para sistematização de atividades de leitura que propiciem ao aluno do 6º ano a incrementação de estratégias de leitura e do conhecimento linguístico.

Tal propósito se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as abordagens e os princípios relacionados ao ensino de leitura em Língua Inglesa;
- b) catalogar atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- c) resumir as informações que constam na BNCC (2018) – documento normativo oficial vigente - sobre o ensino da leitura e tópicos linguísticos no componente Língua Inglesa;
- d) organizar uma sequência de atividades que agregue os eixos leitura e conhecimentos linguísticos (vocabulário e gramática) indicados na BNCC (2018).

Sendo uma pesquisa de natureza aplicada, efetuamos as seguintes etapas metodológicas: (1) revisão da literatura pertinente ao ensino de leitura; (2) estudo das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de leitura e de conhecimentos linguísticos em LI no 6º ano; (3) construção de

uma matriz sequenciada de atividades de leitura fundamentada no conteúdo obtido nos itens anteriores e; (4) testagem da aplicação da matriz em três unidades de um livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, tratamos das abordagens e princípios referente ao ensino de leitura em língua estrangeira; na sequência, segundo capítulo, descrevemos as práticas de leitura em Língua Inglesa, ou seja, as atividades de pré-leitura, leitura, pós-leitura, bem como as atividades de vocabulário e estrutura e relação entre as mesmas; no terceiro capítulo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento normativo que visa servir de referência para o ensino nas escolas de educação básica - é discutida; no quarto capítulo, trazemos uma proposta de matriz para práticas de leitura (coordenando o eixo da leitura ao eixo dos conhecimentos linguísticos - léxico e da gramática – propostos na BNCC) e exemplificamos sua aplicação no contexto de uso de livro didático; por fim, apresentamos as considerações finais, incluindo as conclusões e sugestões de estudos futuros.

1 ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS E PRINCÍPIOS

A leitura é freqüentemente referida como a mais relevante das quatro habilidades linguísticas para o aprendiz de Língua Inglesa (doravante LI) como língua estrangeira (GU, 2003), pois, ao expor-se à língua-alvo, recebe informações linguísticas valiosas para desenvolver a proficiência no idioma (Erten; Karakas, 2007).

As práticas de leitura, quando bem conduzidas, possibilitam a observação das estruturas da língua bem como a expansão de vocabulário e, por conseqüência, podem facilitar o desenvolvimento das outras habilidades – produção escrita, compreensão e produção oral. Uma pesquisa em grande escala realizada por Krashen (1982) constatou que a habilidade de escrever não é aprendida, mas adquirida por meio de leitura. Em 1989, Krashen fornece evidências de que o vocabulário e a ortografia são adquiridos pela leitura. Os estudos de Davies (1983) e Schleppegrell (1984) demonstraram uma forte correlação entre leitura e escrita. A pesquisa de Tsang (1996) concluiu que os alunos expostos à leitura apresentam ganhos significativos no uso da linguagem, além de concluir que a leitura pode levar à progressão do vocabulário, da organização do texto e da ortografia. Para Ellis (1999), o contato com exemplares gramaticais na leitura pode auxiliar os alunos a perceber o uso de um item gramatical, o que também os levaria a confirmar estruturas parcialmente aprendidas com mais precisão. De acordo com Rivers (1981 apud Alemi; Ebadi, 2010), a leitura serve não apenas como fonte de informação e atividade prazerosa, mas também como meio de consolidar conhecimentos linguísticos; Chastian (1988 apud Alemi; Ebadi, 2010), alega que todas as atividades de leitura servem para facilitar a fluência em cada uma das outras habilidades linguísticas.

Para que o ensino de leitura em LI possa contribuir, de fato, não apenas para o domínio do idioma, mas, também, para a construção de conhecimentos, é necessário que seja abordado e implementado de forma adequada.

Neste capítulo, apresentaremos as abordagens empregadas no ensino de leitura ao longo dos anos, bem como os princípios a serem observados para sua efetivação.

1.1 Abordagens de ensino de leitura em Língua Inglesa

As abordagens, no contexto de ensino de idiomas, referem-se a crenças teóricas sobre a natureza e o aprendizado de uma língua e a aplicabilidade de ambos aos contextos pedagógicos (Brown, 2007). Nas seções que seguem, explanaremos sobre as principais abordagens para o ensino de leitura em LI: abordagem tradicional ascendente (*bottom-up*); abordagem cognitiva - processamento descendente (*top-down*); abordagem interativa; abordagem sociointeracionista.

1.1.1 Abordagem decodificadora ou ascendente (*bottom-up*)

Na abordagem decodificadora/ascendente (*bottom-up*), que predominou entre os anos 1930 e início dos anos 1960, a leitura parte de baixo para cima, do específico para o geral. O aluno constrói o significado decodificando as palavras dentro de um texto, vinculando as palavras com frases e com sentenças; a fonética é parte importante deste processo. A repetição de sons que compõem as palavras é utilizada, fazendo o aluno adquirir conhecimentos e repeti-los. Segundo Pardede (2010) o trabalho do leitor ao ser apresentado a um texto é identificar grafemas e convertê-los em fonemas, sendo a linguagem entendida como um código e os sujeitos vistos como receptores passivos da informação contida no texto; o conhecimento de mundo trazido pelo aluno não é explorado. Conforme Amorim (1997), esse tipo de ensino de leitura usa o texto apenas como um “pretexto” para o leitor decodificar as unidades linguísticas.

Paiva (2010) adverte que o medo do desconhecido pode intimidar e os alunos podem trocar o prazer de aprender uma língua estrangeira pela imposição do professor em apenas traduzir o que está escrito. Não havendo interação do leitor com o texto, não haverá construção de sentidos sobre o que for lido. O foco exclusivo na leitura e sua tradução reduz a língua a uma língua morta, onde somente o registro do que está escrito tem valor e não a interpretação pessoal que o aluno vai fazer dela.

1.1.2 Abordagem psicolinguística/ descendente (top-down)

Na abordagem psicolinguística/descendente (top-down), surgida em meados dos anos 1960, a leitura é considerada um processo de cima para baixo: o leitor não realiza mais uma simples leitura mecânica; ativando seu conhecimento de mundo ele interage com o texto, faz hipóteses, confirma, descarta e um novo processo é iniciado. É uma apropriação e ao mesmo tempo, uma construção de sentidos com o texto; é um diálogo entre o leitor e o texto - ele utiliza o que já aprendeu e acrescenta ao que está lendo, criando um processo permanente para aquisição de novos conhecimentos.

Paiva (2010) salienta que no processo descendente, o qual consiste no uso de adivinhações e resulta numa construção de significados, cada pessoa vai fazer a sua interpretação, suas hipóteses podem ser diferentes do esperado pelo professor e do deduzido pelo outro colega, pois cada leitor possui a sua atribuição de significado.

Cada aluno traz conhecimentos adquiridos de forma diferente dentre suas vivências pessoais. O processo cognitivo se dá de várias maneiras, cada leitor utiliza o que mais se adapta a sua construção de sentido, e essas diferenças devem ser levadas em conta pelo professor no processo de desenvolvimento da habilidade de leitura ao utilizar essa abordagem.

1.1.3 Abordagem interacionista

Nos anos 80, emerge a abordagem interacionista, a qual atribui ênfase na interação leitor-texto no ato de ler, agregando as duas abordagens anteriores – descendente e ascendente. Não há uma sequência definida a ser seguida, o leitor pode buscar em seu processo de aprendizagem os mecanismos que estão ao seu alcance como conhecimento prévio, aspectos linguísticos ou culturais. O leitor “faz previsões sobre o texto com base em sua experiência ou conhecimento prévio (i.e. conhecimento esquemático) e checa as informações contidas no texto de modo a confirmar ou rejeitar suas previsões” (Amorim, 1997, p. 78).

O modelo interacionista é aquele em que o texto impresso representa o *input* e tem o significado como *output*; entretanto, o leitor também fornece *input* e, ao

interagir com o texto, é seletivo em usar as pistas textuais necessárias para construir significado (Goodman, 1981) - o significado não se encontra nem no texto nem no leitor, mas é construído por meio das interações entre ambos.

1.1.4 Abordagem interacionista sociodiscursiva

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma teoria que se constituiu a partir dos anos 1980, com a formação de um grupo de pesquisa intitulado Grupo de Genebra, coordenado por Jean-Paul Bronckart. Na definição do ISD, os textos são “produções verbais efetivas”, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos” (Bronckart, [1999] 2009), p. 69). Em outras palavras, de acordo com o contexto onde ocorre a interação, com os agentes participantes, com a formação discursiva ou campo, o texto, como um correspondente empírico, pode assumir diferentes formas, também chamadas de diferentes espécies de texto, os quais passam a receber a denominação de gêneros textuais (Bronckart, [1999] 2009).

Para Schneuwly e Dolz (2004),

[...] os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem [...] o gênero pode, assim, ser considerado um *meainstrumento* que fornece suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para aprendizes (p.64-65).

Nessa perspectiva, os gêneros passam a ser objetos fundamentais no esquema de intermediação para compreensão e produção da linguagem como estrutura comunicativa. Na prática, isso implica o planejamento e a execução de trabalhos com textos que circulam em situações reais de interação verbal.

O trabalho com gêneros segue, em geral, os seguintes passos: leitura e compreensão de textos de exemplares de um certo gênero; discussão do contexto de produção e da intenção comunicativa; análise da função comunicativa do texto; identificação das principais características linguísticas e do registro; análise dos tipos

textuais que compõem o gênero; atividades de produção oral e escrita com base no gênero em foco (Oliveira, 2010).

Das abordagens apresentadas, julgamos a interacionista sociodiscursiva mais adequada para fundamentar a proposição da nossa matriz, uma vez que enfoca o trabalho com gêneros textuais, única forma, acreditamos, de ensinar leitura capacitando, de fato, o aprendiz a lidar com as situações comunicativas com as quais se depara do dia a dia. Além disso, os gêneros textuais constam como objeto de ensino da LI - níveis fundamental e médio - no documento orientador vigente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

1.2 Princípios para o ensino de leitura em língua inglesa

O planejamento coerente das atividades de leitura depende não apenas da escolha de uma abordagem, mas, também, da observação de princípios de ensino que possam nortear o ensino dessa habilidade.

Nation (2009, p. 6) afirma que existem alguns princípios para o ensino de leitura:

1. *Input* focado no significado:

a) a prática de leitura deve ser feita levando em conta uma série de propósitos;

b) os aprendizes devem fazer uma leitura apropriada para seu nível de proficiência no idioma;

c) a leitura deve ser usada como uma forma de desenvolver a competência linguística.

2. *Output* focado no significado: a leitura deve estar relacionada a outras habilidades de linguagem.

3. Aprendizagem focada na língua:

a) os alunos devem ser ajudados a desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários para uma leitura eficaz;

b) os alunos devem receber orientação para praticar estratégias de leitura;

c) os alunos devem se familiarizar com uma variedade de estruturas de textos.

4. Desenvolvimento de fluência:

a) os alunos devem ser ajudados e incentivados a desenvolver fluência em leitura;

b) os alunos devem gostar de ler e se sentirem motivados para ler.

Brown e Lee (2015, p. 409) estabelecem oito princípios a serem considerados no ensino da leitura:

1. Em um curso integrado, inclua um foco nas habilidades de leitura.

Todo material empregado para o ensino de uma língua inclui texto escrito, assim, na maior parte do tempo, os alunos estão “lendo”. No entanto, esse tipo de leitura não é suficiente para o desenvolvimento de um leitor proficiente na construção de significados. É necessário que o professor tenha momentos específicos para focar na habilidade da leitura.

2. Ofereça leitura sobre tópicos relevantes, interessantes e motivadores.

É importante que os textos sejam selecionados de acordo com as características da turma.

3. Equilibre autenticidade e legibilidade na escolha de textos.

O uso de textos simples nos níveis iniciais deve ser diferenciado de textos simplificados. Para selecionar o material, três critérios devem ser observados:

- a) adequação do conteúdo;
- b) explorabilidade do conteúdo;
- c) legibilidade do texto.

Um equilíbrio entre um texto real em inglês e os conhecimentos prévios do aluno é o primordial para o sucesso para a habilidade de leitura ser atingido.

4. Incentive o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Quanto mais estratégias o aprendiz dominar, mais se aproximará da fluência.

5. Inclua técnicas ascendentes e descendentes.

Ambas as técnicas são importantes e, através da leitura interativa, a combinação das duas técnicas irá resultar em uma aprendizagem mais significativa.

6. Siga a sequência “SQ3R” (Survey; Question; Read; Recite; Review)

- *Survey*/Pesquise: ler o texto rapidamente para pesquisar a ideia principal.
- *Question*/Questione: formular perguntas sobre o texto.
- *Read*/Leia: Ler o texto tentando responder às perguntas formuladas.
- *Recite*/Recite: Estimular o pensamento sobre o texto através de mapas mentais, resumo, anotações, de forma oral ou escrita.

- *Review/Revise*: Revisar os pontos-chave do texto através do material realizado e as implicações do conteúdo lido.

O guia da sequência SQ3R é um guia geral para a aula de leitura de textos. A série não servirá para todos os contextos em sala de aula, mas pode ajudar a organizar melhor as fases que o processo de leitura pode ser realizado, otimizando e organizando o trabalho do professor ao planejar uma aula específica com esta habilidade.

7. Planeje as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

O trabalho de leitura compreende uma sequência de atividades que precede o texto, a fase de pré-leitura, realizada para facilitar a compreensão do texto a ser lido, fase de leitura, bem como, uma sequência de atividades a ser realizada após a leitura, visando complementar os significados que o aluno construiu durante o contato com o texto.

8. Transforme a avaliação contínua (informal) em técnica.

A compreensão de um texto em inglês não pode ser medida. A verificação do êxito do objetivo da habilidade pode ser evidenciada através de respostas obtidas que indicarão que o texto resultou em construção de significado para o aluno. Brown e Lee (2015) sugerem alguns itens para esta tarefa: o leitor obedece a um comando fisicamente; escolhe entre alternativas, resume oralmente o texto, responde a questões, faz anotações sobre o texto, cria um final para a história, traduz a mensagem para a língua materna, monta algo seguindo um manual de instruções ou ainda conversa sobre ele.

Em resumo, partindo do pressuposto de que o leitor é um sujeito ativo na leitura de um texto e nesse exercício, ativa seus conhecimentos prévios de mundo, esquemas e experiências para fazer inferências sobre o que leu, são necessários a utilização de todos os estágios que compõe o trabalho com a leitura, finalizando com a avaliação do processo efetuado.

2 PRÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

A leitura em inglês, como já dito, amplia o acesso à informação e, por consequência, expande as possibilidades de formação do indivíduo. Em razão disso, torna-se imperativo a inclusão de práticas de leitura bem planejadas nas aulas de língua inglesa.

Por ensino de leitura estruturado, entende-se a prática executada em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura (SOLE, 1998; JOLY et. al, 2006; TOMITCH, 2009).

2.1 Fase pré-leitura¹

Na fase pré-leitura, conforme Saricoban (2002), deve-se buscar, especialmente: motivar os alunos para o tópico a ser lido; ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tópico; e construir uma ponte entre os conhecimentos e interesses dos alunos e o texto a ser lido.

Para alcançar o objetivo de motivação e ativação do conhecimento prévio dos alunos, algumas atividades sugeridas por Millington (2016) são:

1. Conversa rápida

Prepare uma ou duas perguntas simples relacionadas ao tema da leitura. Peça à turma que faça duas fileiras uma de frente para a outra. Em seguida, incentive seus alunos a fazerem as perguntas uns aos outros. A cada um minuto, uma das linhas gira para que os alunos troquem de parceiro. Repita o processo várias vezes. Variação da atividade: dê aos alunos uma frase da leitura para que, em duplas, conversem sobre a frase e criem outra com significado semelhante.

2. Discussão

Incentive os alunos a discutirem o tópico da leitura. Prepare quatro ou cinco frases com várias opiniões relativas à leitura. Peça para os alunos identificarem a opinião com a qual mais concordam e prepararem a justificativa.

3. Brainstorming

¹ Alguns autores, como Varaprasad (1997) e Bernal & Bernal (2020), consideram as ações de encontrar respostas para determinadas perguntas com base no texto, pensar sobre o motivo pelo qual o autor está escrevendo sobre o tópico e observar detalhes (título, legendas, gráficos, imagens, tabelas, etc.) como atividades de pré-leitura. Neste trabalho, serão indicadas nessa categoria, somente aquelas que precedem o trabalho direto com o texto.

Dê à turma alguns minutos para fazer um brainstorming de ideias relacionadas ao tópico da leitura. Em seguida, dê-lhes mais alguns minutos para organizar suas ideias e formar frases.

4. Imagens

Selecione algumas imagens que se relacionem com o tópico da leitura. Peça aos alunos que façam pequenos grupos e dê a cada grupo uma cópia das gravuras. Os alunos devem trabalhar juntos para conectar as imagens e tentar adivinhar sobre o que será a leitura.

5. Título

Passe aos alunos o título da leitura. Os alunos devem trabalhar juntos para compartilhar seus conhecimentos sobre este tópico.

6. Contação de histórias

Peça aos alunos que criem uma pequena narrativa personalizada sobre algo relacionado ao tema da leitura.

7. Objetivo

Apresente as perguntas de compreensão antes dos alunos lerem o texto. Peça-lhes que as leiam e, enquanto estiverem lendo o texto, busquem possíveis respostas a essas perguntas.

8. Vídeos

Exiba um vídeo curto relacionado ao tema da leitura (em torno de 3 minutos) e apresente algumas perguntas simples para discussão.

2.2. Fase leitura

A fase leitura é o momento de propiciar o desenvolvimento de estratégias de leitura e estratégias para compreensão de vocabulário, ou seja, viabilizar o emprego de habilidades para promover a compreensão, as quais se caracterizam como planos flexíveis, adaptados às diferentes situações, variando de acordo com o texto a ser lido e o plano ou abordagem elaborado pelo leitor (Joly et al, 2006).

As principais estratégias de leitura a serem promovidas são:

a) análise das marcas tipográficas - fontes, letras, títulos e subtítulos que são utilizados como recursos para chamar a atenção do leitor (Kleiman, 2004);

b) Observação da linguagem não verbal - todas as imagens que constam no texto e que ilustram ou complementam a informação trazida pelas palavras; esta estratégia complementa a construção do significado do texto que tende a ser fragmentada pelo aprendiz iniciante (Duffy, 2003).

c) Uso de *skimming* – estratégia para se obter a ideia geral do texto e/ou informação principal (de um artigo, do capítulo de um livro, de uma reportagem, por exemplo) (Brown, 2000).

d) Utilização de *scanning* - estratégia empregada para encontrar informações específicas em um texto, isto é, sabe-se exatamente o que se procura, uma data, um horário, um nome, e busca-se por esta informação específica, sendo desnecessária a leitura completa do texto (Brown, 2000).

e) Identificação dos tópicos frasais e da ideia principal dos parágrafos (Lynch, 2021).

As estratégias de compreensão de vocabulário a serem orientadas são, segundo Ediger & Pavlik (2000):

a) Verificação dos cognatos (palavras semelhantes, na grafia e no significado, com a língua materna do leitor), os quais auxiliarão na construção do significado do texto, principalmente, quando o leitor está iniciando seu aprendizado.

b) Inferência de significados – consiste em inferir o significado de novas palavras usando o contexto.

c) Utilização de dicionário (caso a estratégia de inferência não seja suficiente).

2.3 Fase pós- leitura

O objetivo da fase pós-leitura é “rever, verificar e aprofundar a compreensão do texto, desenvolver criticamente ou criativamente uma proposta (oral ou escrita) a partir do texto e aprofundar o desenvolvimento linguístico” (Negrini, 2020, p.52).

As questões de compreensão representam apenas uma das formas de atividade de pós-leitura; é preciso, também, considerar o estudo de vocabulário, a identificação da intenção do autor, a linha de argumentação do autor, o exame das estruturas gramaticais e os exercícios de produção escrita (Brown, 2000). Além das

modalidades elencadas, a que se incluir, nessa fase, tarefas que oportunizem o pensamento reflexivo e crítico (Veloso, 2006).

Como é possível perceber, podemos classificar as atividades pós-leitura em quatro grupos: (1) compreensão, incluindo análise do gênero; (2) reflexão; (3) estudo de vocabulário; (4) exame de estruturas gramaticais.

2.3.1 Compreensão

Além de questões de análise do conteúdo do texto, Millington (2016) propõe outras possibilidades para ampliar a compreensão da leitura feita:

- **Imagens**

Selecione algumas imagens – parte relacionada ao tópico, parte não. Os alunos devem decidir quais imagens melhor se associam à leitura e justificar suas escolhas.

- **Declarações**

Peça aos alunos que façam duas ou três afirmações sobre o texto.

- **Resumo**

Solicite a identificação dos pontos principais da leitura para a elaboração de um resumo parafraseado.

- **Vídeo**

Em grupos, os alunos reúnem-se e fazem um plano para gravar, em seus telefones, um vídeo relacionado ao texto (formato reportagem, entrevista, dramatização, etc.).

- **Colagem**

Peça aos alunos que acessem a Internet e encontrem qualquer mídia que considerem relevante para o texto que acabaram de ler (imagens, músicas, filmes, poemas ou outras leituras) e, na sequência, façam uma colagem usando os materiais que encontraram para apresentação.

- **Brainstorming reverso**

Após a leitura, os alunos devem fazer um brainstorming sobre o conteúdo do texto lido escrevendo em formato de tópicos.

- **Testagem**

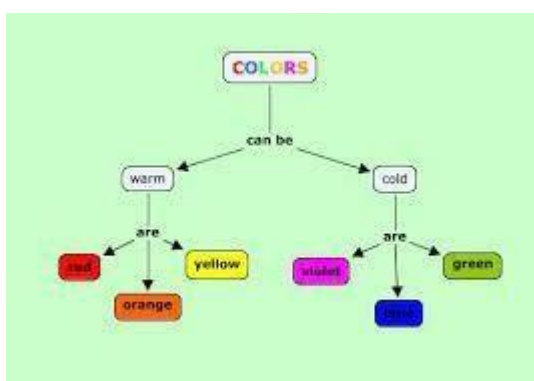
Em vez do professor apresentar as questões de compreensão, os alunos é que as formulam.

Outra atividade bastante indicada em trabalhos sobre compreensão de texto é a utilização de mapas conceituais.

- Mapa conceitual

Os alunos elaboram um diagrama que indica relações entre conceitos ou entre palavras conectando as principais informações de um texto, como no exemplo da figura 1.

Figura 1: Mapa conceitual texto sobre cores.



Fonte: Google²

2.3.2 Reflexão

Ao adotar a abordagem sociointeracionista, é preciso atentar não apenas ao trabalho com uma diversidade de gêneros, mas, também, à formação de um indivíduo que seja capaz de atuar criticamente na sociedade da qual faz parte. Nesse viés, o ensino da leitura depende da exploração de gêneros textuais relevantes para o desenvolvimento das habilidades de letramento, em conjunto com uma proposta de sequência de atividades que proporcionem o envolvimento do aluno de forma atuante e reflexiva nas práticas sociais (Schlatter, 2009).

Seguindo essa perspectiva, propomos para os 6º anos, que após as atividades de compreensão, seja oportunizado a discussão de temas sociais

2

Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_lem_pdp_andreia_kruk_memon.pdf> Acesso em 04 jun. 2021.

relacionados ao tópico do texto. Por exemplo, no caso de trabalhar com o gênero anúncio publicitário, tratar de questões referentes ao consumismo.

2.3.3 Vocabulário

O ensino efetivo de vocabulário implica em tarefas em que o uso do mesmo seja explicitamente focado (Schmitt, 2008).

De acordo com Sökmenn (1997), quando se possibilita que os aprendizes manipulem palavras relacionando com outras palavras e com suas próprias experiências, a retenção é amplificada. A pesquisadora menciona que a aplicação de uma variedade de tipos de atividades é particularmente motivadora para os aprendizes e indica as seguintes possibilidades de trabalho com vocabulário:

- consulta a dicionários;
- elaboração de redes semânticas (classificação, ordenação em escalas, mapas mentais, etc.);
- exercícios com colocações e expressões idiomáticas.

A essas indicações, acrescentamos os exercícios de vocabulário mais frequentemente utilizados (Vare, 2021):

- Exercícios de múltipla escolha: como o nome sugere, são dadas algumas opções e uma deverá ser apontada como a correta.
- Combinação de palavras e imagens / definições / exercícios de tradução: os exercícios de combinação são muito populares entre aprendizes iniciantes. Esses exercícios pedem ao aluno que combine uma palavra com sua imagem, definição em inglês ou tradução para seu idioma nativo.
- Exercícios ímpares: é fornecida uma lista de palavras e pede-se que identifique qual delas não pertence ao grupo.
- Exercícios de reorganização de palavras: a partir de uma lista de palavras, solicita-se a organização para formar uma frase correta.
- Construção de palavras: a forma básica de uma palavra (por exemplo, hidratar) é apresentada e deve-se criar uma nova palavra que se encaixe na frase (por exemplo, desidratação).

Uma variação deste tipo de exercício são as tabelas de categorias de palavras (você recebe o substantivo (cuidado) e deve escrever seu verbo (cuidar),

seu adjetivo ou adjetivos (cuidadoso, descuidado) e seu advérbio ou advérbios (cuidadosamente, descuidadamente).

Outra variação são as famílias de palavras, um tipo de exercício em que você recebe uma palavra (para assar) e precisa escrever todas as palavras relacionadas a ela que possa produzir (assar, assado, padeiro, padaria, assar demais, assar mal, pré-assar, etc.).

- Exercícios de sinônimos e antônimos: a maneira mais comum de aprender palavras com este tipo de exercício é ter uma lista de palavras e pedir ao aluno para escrever um antônimo ou sinônimo para cada uma delas.

- Exercícios de tradução de frases: com essa atividade, você pode colocar em prática não apenas as palavras recém-aprendidas, mas também tudo o que sabe (como regras gramaticais e de construção de frases). Existem dois tipos principais de exercícios de tradução: do inglês para a sua língua nativa e vice-versa (o contrário).

- Exercícios para preencher as lacunas. Nesse tipo de exercício, faltam uma ou mais palavras em uma frase ou texto e você deve preencher com uma palavra apropriada.

2.3.4 Estrutura

Um trabalho contextualizado no ensino de gramática considera seu caráter tridimensional: forma – significado – uso (Larsen-Freeman, 2003 apud Augusto-Navarro, 2008).

Segundo Antunes (2014), a gramática contextualizada é a gramática a serviço de manifestações em um evento verbal, portanto, faz-se necessário relacionar os tópicos gramaticais com o seu uso no dia-a-dia.

Conforme Di Tommaso (2021) há muitas abordagens para o ensino da gramática contextualizada, podendo ser divididas em categorias de acordo com o nível de contextualização utilizado conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Abordagens para a instrução de gramática contextualizada

Abordagens para a instrução de gramática contextualizada

Quanto é contextualizado?	Usando o quê?	Atividades
Em parte	Regras e diagramas	Auxílios de memória, questionamento, quadros, gráficos
Em grande parte	Sentenças	Combinação de frases, exercícios transformacionais, modelagem de frases, expansão de frases, reescrita de frases, abordagem de descoberta
Completamente	Redações	Tópicos específicos de gramática, modelos de edição de ensaio, estratégias de autocorreção, métodos de processo

Fonte: NCTN³.

Para o nível de turmas de 6º ano, consideramos a contextualização da gramática no nível de sentenças, a modalidade mais apropriada. Di Tommaso (2021) descreve como realizar cada uma das atividades apresentadas no quadro acima.

- Combinação de frases: organização dos elementos constitutivos da frase observando conceitos gramaticais específicos.
- Exercícios transformacionais: reescrita de frases com troca de elementos (por exemplo: verbos (presente para pretérito), pronomes (primeira para terceira pessoa), etc.)
- Modelagem de frases: reescrita de frases com base em uma frase de uma obra literária, podendo ser fornecida com espaços em branco para o reconhecimento do padrão da sentença ou com as próprias frases já usadas pelos alunos com objetivo de copiar a estrutura de algum autor já trabalhado.
- Expansão da frase: o aluno escreve sua frase sendo instruído a acrescentar outros componentes, podendo ser apresentado padrões de frase para utilização (por exemplo, os alunos escrevem uma frase e, em seguida, são instruídos a adicionar outros elementos como modificadores).
- Reescrita de frases: apresentação de frases com erros a serem corrigidos. Pode-se entregar uma lista de erros mais comuns para comparação e auxílio.
- Abordagem de descoberta: os alunos são incentivados a examinar fragmentos com estruturas de sentenças e uma frase completa de modo a discutir as diferenças estruturais existentes entre elas.

³ Disponível em: < <https://www.collegetransition.org/career-pathways/research-briefs/contextualized-grammar/> > Acesso em: 02 jul. 2021 (tradução minha).

Tendo selecionado a abordagem de trabalho (interacionista sociodiscursiva), revisado os princípios apontados por pesquisadores da área de leitura em LI e apurado procedimentos para o desenvolvimento das três fases da leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura) passamos, agora, às orientações legais que balizam o ensino de inglês no ensino fundamental, mais especificamente o ensino no 6º ano, referente à leitura e aos conhecimentos linguísticos.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC, 2018): LEITURA E CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS PARA LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A criação de uma base curricular comum a todo o território nacional foi proposta na Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988 (Art. 210⁴). Após oito anos, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu parâmetros para essa base (Art. 26⁵) e a concepção de uma base curricular nacional foi definida como meta pelo Plano Nacional de Educação (PNE⁶). Em 2013, o Ministério da Educação (MEC) apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), organizadas a partir de movimentos de discussão nacional. A primeira versão do documento foi divulgada em setembro de 2015, a segunda, em maio de 2016, e a terceira e última versão foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em dezembro de 2017, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em dezembro de 2018, para a etapa do Ensino Médio. Juntas, a Base da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio integram um único documento: a BNCC da Educação Básica⁷.

A BNCC é definida como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

⁴ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, [Constituição], 1988).

⁵ Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB 1996).

⁶ Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb[...] 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE,2014).

⁷ É preciso, também, deixar registrado, para reflexão, que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) teceu sérias críticas referentes à metodologia de construção da BNCC, especialmente em relação ao modo questionável da consulta utilizada como meio de legitimar a participação popular nesse processo - especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores que, inicialmente, cumpriam essa função, foram sendo substituídos, e a última versão se realiza com a atuação do MEC e das Fundações, representantes de empresas e grupos privados. Como resultado, a versão final da BNCC culmina num texto que, pelas omissões que apresenta, não reflete a diversidade do diálogo estabelecido nas muitas contribuições recebidas na primeira fase do processo (BRANCO et al, 2018).

O documento estabelece que as questões pedagógicas devem ser norteadas para o aluno poder desenvolver suas competências, como definido na sua introdução, nos fundamentos pedagógicos:

“Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.” (BNCC, 2018, p. 13)

A segunda versão da BNCC (2016) estipulava o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, a partir do 6º ano do ensino fundamental; no ensino médio, essa obrigatoriedade se mantinha e deveria ser acrescentado uma segunda língua estrangeira, cuja oferta deveria ser obrigatória para a instituição escolar, mas de caráter optativo para o aluno. Já a última versão da BNCC estabelece que a língua estrangeira necessariamente ofertada a partir do sexto ano do ensino fundamental será a Língua Inglesa⁸.

De acordo com a BNCC (2018, p.241):

“Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas”. BNCC (2018, p.241)

Ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura. O inglês é visto como um idioma globalizado, ultrapassando as fronteiras onde a língua é oficial e adentrando em outros países com a terminologia de língua internacional, língua global, língua adicional e língua

⁸ Reconhecemos a importância da discussão sobre a imposição de uma determinada língua em detrimento de outras, no entanto, esse não é o foco de nosso trabalho. Para refletir criticamente em relação a esse tópico, sugerimos a leitura de Pfeiffer; Grigoletto (2018)

franca⁹; por isso, deve-se oportunizar aos aprendizes que se apropriem da língua, com diferentes repertórios linguísticos e culturais no mundo contemporâneo. A educação linguística é apontada para a interculturalidade, considerando as diferentes formas de expressão de si mesmo e do outro. O aluno deve reconhecer e respeitar as diferenças e peculiaridades dentro das diversas práticas sociais de linguagem (p. 242). A segunda implicação, refere-se ao multiletramento; o uso da língua estrangeira potencializadora dos canais digitais de linguagem, aproxima o aluno de um processo constante de significação. Através deles o aluno participa, interage e constrói significados com a linguagem através da construção social, da oportunidade de vivenciar novas experiências através das linguagens verbal, visual, corporal e audiovisual de forma híbrida. Por fim, a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu status de língua franca “implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística” (p.242).

Essas três implicações orientam os cinco eixos organizadores propostos para o componente LI: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, os quais podem ser explicitados da seguinte forma:

“ORALIDADE – envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face.

LEITURA – aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.

ESCRITA – as práticas de produção de textos consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de

⁹ Outro ponto da BNCC (2018) que vem sendo questionado é a proposta de considerar o inglês como “língua franca”. Para muitos autores, (Santana e Kupske, 2020, p. 161), (Vilaço e Grande, 2019, p. 148), esse termo presente na BNCC pode ser usado como justificativa exclusiva para o ensino do inglês em detrimento de outras línguas, como indígena, espanhol, ou outra que possa ser utilizada, em virtude de seu uso quase exclusivo em relações comerciais, redes virtuais ou situações de práticas sociais vendo sua aplicação para o aluno como mão-de-obra, e não tanto pelo viés pedagógico como o ensino deve ser utilizado, além de trazer o inglês como língua franca mais objetivando uma abordagem de ensino do que sendo utilizada como justificativa para o seu uso em sala de aula. Apesar de ser uma questão relevante, não interfere em nosso estudo, uma vez que nos propusemos a trabalhar com textos autênticos de variedades oficiais da língua inglesa (inglês americano, britânico, canadense, australiano, etc.) - conforme demonstraremos no capítulo 5.

escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo.

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês.

DIMENSÃO INTERCULTURAL – compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.” (BNCC, 2018, p.243- 245)

Em cada eixo, a BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais apresenta unidades temáticas, para as quais são selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), “servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais” (BNCC, 2018, p.247).

A seguir, tratamos dos eixos leitura e conhecimento linguístico para o 6º ano - foco deste trabalho pelas razões já expostas na introdução (nossa experiência com o estágio no ano em questão) e no capítulo 1 (várias pesquisas na área demonstram que, pela possibilidade de ampliar vocabulário e sensibilizar a atenção às estruturas gramaticais a leitura colabora com o desenvolvimento das outras habilidades), bem como por acreditarmos que se o aluno aprender a compreender textos e a extrair conhecimento lexical e gramatical dos mesmos desde o primeiro ano escolar que tiver contato com a Língua Inglesa, seu aprendizado nas séries posteriores será bastante facilitado, uma vez que pode promover um certo grau de autonomia para lidar com material escrito.

3.1 Eixo Leitura

Do ponto de vista metodológico, a BNCC (2018) valida a apresentação de situações de leitura em três fases - pré-leitura, leitura e pós-leitura. Conforme o

documento, tal organização deve ser vista como “potencializadora de aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna” (p.244).

O eixo leitura em LI no 6º ano é definido na BNCC (2018, p.248-249) como práticas com textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação, envolvendo articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas.

Para esse eixo são apresentadas três unidades temáticas: estratégias de leitura, práticas de leitura e construção de repertório lexical e atitudes e disposições favoráveis ao leitor.

a) Estratégias de leitura: tem como objetos de conhecimento hipóteses sobre o objetivo do texto e a compreensão geral e específica do mesmo (usando as técnicas *skimming* e *scanning*), os quais correspondem ao desenvolvimento das seguintes habilidades: formulação de hipótese sobre a finalidade do texto, baseando-se na estrutura, organização e pistas gráficas; identificação do assunto, reconhecendo a organização do texto, as palavras cognatas e localizando as informações específicas no texto.

b) práticas de leitura e construção de repertório lexical: os objetos de conhecimento são a construção de repertório lexical e a autonomia do leitor, os quais correspondem ao desenvolvimento das seguintes habilidades: conhecimento da organização de um dicionário bilíngue, de modo impresso e/ou on-line e exploração de ambientes digitais e/ou aplicativos, de modo a construir repertório lexical na LI.

c) atitudes e disposições favoráveis ao leitor: neste item, o objeto de conhecimento é a partilha do que foi lido sob a mediação do professor, visando ao desenvolvimento da consequente habilidade: interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias a respeito do que o mesmo traz.

3.2. Eixo conhecimentos linguísticos

No eixo referente aos conhecimentos linguísticos em LI no 6º ano (BNCC, 2018, p.250), encontramos a seguinte proposta: “práticas de análise linguística para

a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural”.

Nesse eixo apresenta duas unidades temáticas: estudo do léxico e gramática (BNCC, 2018, p.250-251).

a) Estudo do léxico: os objetos de conhecimento para essa unidade são construção de repertório lexical e pronúncia. O primeiro refere-se às habilidades de construção de repertório relativo às expressões utilizadas no convívio social, as usadas em sala de aula e as relativas a temas familiares como escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros; o segundo, às habilidades de reconhecimento de semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.

b) Gramática: neste item, os objetos de conhecimento são o presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa), o imperativo, caso genitivo ('s) e os adjetivos possessivos. O primeiro refere-se às habilidades de utilização do presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrição das rotinas diárias bem como da utilização do presente contínuo para descrever ações em progresso; o segundo, o reconhecimento do uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções; o terceiro, conseguir descrever as relações existentes com o uso de apóstrofo ('+s) e o quarto objeto refere-se à habilidade do uso, de maneira inteligível, dos adjetivos possessivos.

Após a definição pela abordagem interacionista, o estudo referente aos princípios de ensino de leitura, sobre as três fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura), além da pesquisa aos preceitos legais vigentes sobre o tema (BNCC, 2018), passamos, no próximo capítulo, à proposição e aplicação de uma matriz sequenciada para práticas de leitura.

4 METODOLOGIA: PESQUISA DE DESENVOLVIMENTO [*DESIGN-BASED RESEARCH*]

A pesquisa de desenvolvimento (PD), termo originado do inglês “*design-based research*”, é uma abordagem inovadora de investigação. Ao passo que as pesquisas clássicas se ocupam em testar e provar hipóteses, a PD se dedica ao “teste dos princípios teóricos na prática, os princípios de design, sempre passíveis de análise e crítica apontada pela prática realizada, ou seja, este desenvolvimento da teoria está validado naquela situação de aplicação” (Mckenney, Reeves, 2012 apud Mata, Sila, Boaventura, 2014, p.27).

Esse tipo de estudo:

“...refere-se às “investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que se busca compreender/explicar suas características, usos e/ou repercussões” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2015 apud Oliveira, Santos e Florêncio, p. 41, 2019).

Burd (1999 apud Oliveira, Santos e Florêncio, 2019) atribui o termo “Pesquisa de Intervenção” a esse tipo de estudos, uma vez que os mesmos atuam diretamente no processo pedagógico como parte do estudo científico. Seu objetivo é desenvolver um produto possível de atenuar o problema observado no início da pesquisa, sendo uma modalidade de estudo científico. Conforme Amiel e Revees (2008), o propósito da PD é desenvolver aplicações práticas e soluções explicitamente voltadas para a inovação da práxis pedagógica.

Nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de desenvolvimento, ocorrida a partir das observações realizadas durante os estágios curriculares e da verificação da necessidade de refletir e participar de modo mais efetivo no processo de aprendizagem, em específico ao trabalho com a habilidade de leitura em textos em inglês no primeiro ano oficial de ensino de língua inglesa na escola pública. Sendo um trabalho de natureza aplicada, efetuamos as seguintes etapas metodológicas:

(1) revisão da literatura pertinente ao ensino de leitura, aprofundando o estudo de teóricos que comprovam o efetivo ganho no aprendizado da LI referente à gramática e vocabulário e, por consequência, contribui para o desenvolvimento das demais habilidades - escrita, fala e escuta;

(2) estudo das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de leitura e de conhecimentos linguísticos em LI no 6º ano;

(3) construção de uma matriz sequenciada de atividades de leitura fundamentada no conteúdo obtido nos itens anteriores de forma a agregar a análise realizada referente ao ensino de LI para o 6º ano do ensino fundamental juntamente às informações retiradas da BNCC;

(4) testagem da aplicação da matriz em três unidades de um livro didático distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2020), colocando em prática as metodologias estudadas e seguindo as orientações da BNCC.

Tomamos como definição de pesquisa aplicada a utilização prática deste trabalho, destinada à solução das necessidades verificadas na realização das práticas curriculares anteriormente expostas. Neste caso em específico, a aplicação da matriz sequenciada com atividades de leitura de textos em inglês, empregada de forma prática, com três unidades de um livro didático (*Time to share*) distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020, visando facilitar o trabalho do professor e enriquecer o aprendizado da leitura e dos conhecimentos linguísticos do aluno do 6º ano do ensino fundamental.

Portanto, a realização de uma metodologia como a pesquisa de desenvolvimento traz uma reflexão crítica sobre o fazer científico, além do saber, nas ciências da educação. O quanto é importante o aprimoramento e o aprofundamento em estudos colocados em prática, a produção de conhecimento voltada à solução de problemas pertinentes de cunho pedagógico, o que certamente favorece a ambos os lados da pesquisa, de um lado o pesquisador e no outro, o objetivo maior da investigação, em nosso caso, o educando.

5 PROPOSTA E APLICAÇÃO DE UMA MATRIZ PARA SISTEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO EM LÍNGUA INGLESA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, apresentaremos uma matriz sequenciada para sistematização de práticas de leitura e construção de conhecimento linguístico (vocabulário e estruturas gramaticais) em Língua Inglesa no 6º ano do ensino fundamental como, também, demonstraremos a aplicabilidade da mesma, adaptando as atividades de leitura que constam em um dos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2021). Nosso intuito é disponibilizar um material que possa auxiliar o professor no planejamento das suas aulas de leitura, seja na elaboração de uma prática desde a atividade inicial, seja para adaptar atividades presentes no livro didático utilizado na escola.

5.1 Proposta de matriz para prática de leitura no 6º ano

A matriz que propomos inclui informações sobre a forma de acesso ao material, a característica do texto, o gênero textual trabalhado e as principais possibilidades de realização de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura de acordo com a pesquisa feita e exposta nos capítulos anteriores.

Abaixo, reproduzimos a matriz desenvolvida:

Tabela 2: Matriz seqüenciada para atividades de leitura

MATRIZ SEQUENCIADA PARA ATIVIDADES DE LEITURA DO 6º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL					
1. ACESSO					
<input type="checkbox"/> Acesso online					
<input type="checkbox"/> Acesso via projeção					
<input type="checkbox"/> Acesso texto impresso					
2. CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO					
a. Tipologia:	<input type="checkbox"/> autêntico	<input type="checkbox"/> adaptado			
b. Apresentação:	<input type="checkbox"/> verbal escrito	<input type="checkbox"/> multimodal:	Constituído por:	<input type="checkbox"/> texto escrito	
				<input type="checkbox"/> Imagem estática	
				<input type="checkbox"/> Imagem em movimento	
				<input type="checkbox"/> som	
c. Gênero:					
3. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES					
Fases: pré-leitura; leitura; pós-leitura					
3.1. PRÉ-LEITURA					
- exploração do título, subtítulo e imagens do texto					
- conversa rápida					
- discussão do tópico					
- brainstorming/tempestade de ideias					
- imagens relacionadas ao texto					
- exploração do título					
- contação de histórias					
- apresentação do objetivo do texto					
- apresentação de vídeo					
3.2. LEITURA					
- análise das marcas tipográficas (fontes, letras, títulos e subtítulos)					
- observação da linguagem não verbal					
- scanning (concentrar a atenção em algo particular):					
- skimming (leitura rápida para obter a ideia geral):					
- identificação dos tópicos frasais					
- identificação da ideia principal do parágrafo					
3.3. PÓS-LEITURA					
3.3.1 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO					
Questões de análise do conteúdo:					
- imagens					
- declarações					
- resumo					
- vídeo					
- colagem					
- brainstorming reverso					
- testagem					
- mapa conceitual					
3.3.2 ATIVIDADES DE REFLEXÃO					
- discussão de temas sociais relacionados ao tópico do texto					
3.3.3 ATIVIDADES DE VOCABULÁRIO					
- verificação dos cognatos					
- inferência de significados					
- utilização de dicionário					
- elaboração de redes semânticas (classificação, ordenação em escalas, mapas mentais)					
- exercícios com colocações e expressões idiomáticas					
- exercícios de múltipla escolha					
- combinação de palavras e imagens / definições / exercícios de tradução					
- exercícios ímpares					
- exercícios de reorganização de palavras					
- exercícios de construção de palavras					
- exercícios de sinônimos e antônimos					
- exercícios de tradução de frases					
- exercícios para preencher as lacunas					
3.3.4 ATIVIDADES DE ESTRUTURA					
- combinação de frases					
- exercícios transformacionais					
- modelagem de frases					
- expansão da frase					
- reescrita de frases					
- abordagem de descoberta					

Fonte: Autoria própria.

Para verificar a aplicabilidade da matriz elaborada, tomamos como base um dos livros didáticos distribuídos em 2020 pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático/ PNLD, o qual avalia e distribui livros e materiais didáticos de língua estrangeira para professores e estudantes de escolas públicas nos anos finais do ensino fundamental desde 2010.

5.2 Aplicações da matriz sugerida para prática de leitura no 6º ano

O guia avaliativo PNLD 2020-2023, seção Língua Inglesa, 6º ano, apresenta a análise das nove obras disponibilizadas pelo programa. Na tabela abaixo, listamos essas obras e as observações feitas pelos avaliadores em relação às suas fragilidades.

Tabela 3: Guia Digital PNLD 2020-2023 - seção Língua Inglesa - 6º ano.

Obra	Comentário
<i>Alive</i>	“Nas questões relativas à leitura e ao reconhecimento/pronúncia dos diversos falares em inglês, as propostas de atividades de leitura não promovem a interpretação e transposição para a vida social, a partir das habilidades iniciais de reconhecimento, decodificação e compreensão” (p.98).
<i>Become</i>	“Entende-se que uma apresentação desse tipo para docentes deve se manter breve, entretanto, noções-chave como sociointeracionismo e gêneros textuais poderiam ter sido discutidos com mais profundidade, auxiliando especialmente docentes em início de carreira” (p.105).
<i>Beyond Words</i>	“[...] muitas habilidades relacionadas à dimensão intercultural e de conhecimentos linguísticos são abordadas de forma superficial na obra” (p.113). “Ressalta-se também a necessidade de complementação em termos de atividades com relação aos aspectos gramaticais da língua, alguns dos quais são abordados sem maior profundidade na obra” (p.115).
<i>Bridges</i>	“A coleção expõe os/as estudantes a temas [...] que podem gerar algum desconforto ou constrangimento” (p.123).
<i>English and More!</i>	“Algumas habilidades, em especial, dos Eixos Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural, encontram-se presentes no material, mas não são exploradas de forma profunda tanto em relação à quantidade quanto à variedade de atividades” (p.130).
<i>It Fits</i>	“[...] quando é chegado o momento do/a aluno/a produzir algo que poderia utilizar e dar sentido às normas, não é solicitado que o faça ou a produção exigida não dá margem para tal” (p.137). “A integração das quatro habilidades não é desenvolvida de maneira profunda” (p.138-139).
<i>Peacemakers</i>	“Alguns ajustes também poderão ser feitos pelo/a professor/a no uso dos Livros do Estudante para oferecer aos/às estudantes mais atividades e textos sobre

	temas como imigração, intolerância, idosos, e indígenas” (p.147).
<i>Time to Share</i>	Não há apresentação de críticas.
<i>Way To English for Brazilian Learners</i>	“Principalmente em relação ao favorecimento de reflexões sobre a sociedade, capazes de fomentar o pensamento crítico dos/as estudantes, há, ainda que em minoria, momentos em que tal estímulo se mostra frágil” (p.163).

Fonte: Autoria própria.

Uma vez que a maior parte das escolas adota algum dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD, decidimos testar a possibilidade de aplicação da nossa matriz de leitura em turmas que utilizassem a obra “*Time to Share* 6º ano”. Tal escolha se justifica (1) por ter sido o livro sem apontamento de crítica (e queremos demonstrar que mesmo uma obra muito bem avaliada carece de adaptação para corresponder a demandas específicas) e (2) por ter sido informado no guia que “os textos utilizados são autênticos, de diversos gêneros artísticos envolvendo uma diversidade de temáticas favorecendo a apreciação de assuntos com relevância social” (p.154) – características essenciais para trabalhar com leitura apuradas nos estudos feitos.

Como o próprio guia explicita:

“o(a) professor(a) tem o papel fundamental não só na escolha das obras que atendam à sua comunidade escolar, mas também na adaptação do material no dia a dia do trabalho docente, seja pela complementação, pela subtração ou adaptação dos materiais disponíveis. O processo de avaliação do PNLD, ao atender os requisitos que um bom material didático deve ter, indica possibilidades para o trabalho docente; no entanto, é o(a) professor(a) quem tem condições de adaptar o material de forma que os(as) estudantes possam usufruir da melhor forma possível do material disponível, contribuindo para a sua educação integral, sua reflexão crítica sobre e transformação de práticas situadas de usos das linguagens, a partir das quais significados são (des/re)construídos na contemporaneidade, tanto no nível global quanto local” (p.30).

Considerando as orientações acima, aliadas ao fato de que o 6º ano representa, para a grande maioria dos alunos de escola pública, o primeiro contato sistematizado com a língua inglesa (ou seja, não dominam nem o vocabulário básico nem as estruturas gramaticais mais elementares), demonstraremos a aplicação da matriz proposta em três momentos do período letivo:

1º) no início: levando em conta que o aluno está se familiarizando com o vocabulário e estruturas iniciais do inglês;

2º) na metade: observando o nível de conhecimento adquirido nos primeiros meses;

3º) no final: visando a utilização do vocabulário e das estruturas estudadas ao longo da disciplina.

Para realizar o trabalho, analisamos o conteúdo e as atividades propostas para leitura nas unidades¹⁰: 1, 4 e 8 da obra “*Time to Share*” (*Unit 1: English in the World; Unit 4: Festivals and Their Ways; Unit 8: A Healthy Life*) e buscamos adaptá-las às turmas de 6º ano de escola pública, as quais, em geral, se compõem de alunos com pouco conhecimento da língua inglesa.

5.2.1 Proposta de aplicação para o início do período letivo: Unidade 1

A primeira unidade do “*Time to share*” tem por objetivo motivar os estudantes para o aprendizado da língua inglesa. No manual do professor, consta:

“Nesta unidade será discutida a importância de aprender um novo idioma, especialmente a língua inglesa, em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural. Embora essa língua faça parte do cotidiano de muitas pessoas, para muitos estudantes, esse será o primeiro contato com o idioma na escola” (p.12).

Em consonância com essa proposição, no quadro abaixo analisamos as atividades de leitura da unidade selecionada e sugerimos as adaptações que consideramos pertinentes.

Quadro 1: Unidade 1 – Livro didático “*Time to share*”

Unit 1	English in the World
Conteúdo lingüístico	The alphabet; Verb to Be; Greetings and Introductions; Personal Pronouns; Pronunciation: Contractions of Verb to Be
Atividades de leitura apresentadas na unidade:	
Atividades “<i>Time to share</i>”	Atividades Propostas
Atividade de leitura 1: (p.14-16)	- APROVEITAMENTO: trabalhar com os textos em português com o objetivo principal de discutir a importância do aprendizado em inglês.

¹⁰ Há oito unidades na obra. Ver as unidades selecionadas nos anexos 1, 2 e 3.

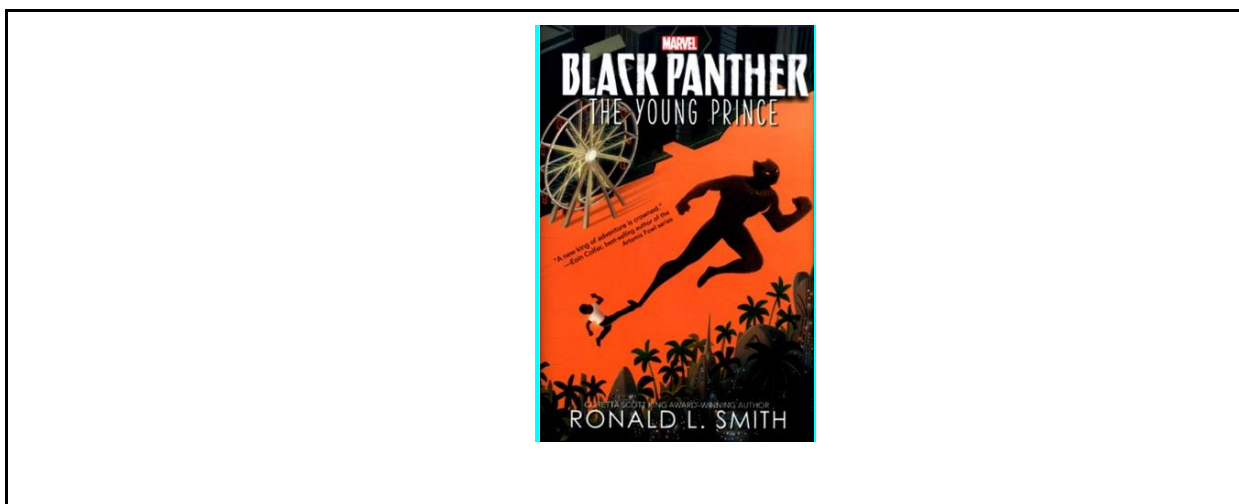
<p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 textos em português; gênero artigo de revista - 1 texto em inglês: gênero nuvem de palavras [word cloud] - 1 texto em inglês: gênero verbete de dicionário 	<p>- SUBTRAÇÃO: Não trabalhar com o texto do gênero “nuvem de palavras” nem com o texto verbete de dicionário, em razão de considerarmos que, para um primeiro contato com leitura em inglês, o texto deva corresponder a um gênero que atraia mais a atenção do aluno pela proximidade com a sua vivência.</p>
<p>Atividade de leitura 2: (p.16-17)</p> <p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 texto em inglês: gênero tirinha 	<p>- SUBSTITUIÇÃO DO GÊNERO: Substituir a tirinha por um gênero do mesmo âmbito, pois, apesar de representar um gênero que possivelmente agradaria o perfil de alunos de 6º ano, seu conteúdo inclui vocabulário e estrutura muito complexos para quem está iniciando (o que pode ser um fator de desmotivação para o aprendizado da língua, contrariando o objetivo descrito no manual do professor).</p> <p>- SUBSTITUIÇÃO DAS ATIVIDADES: Utilização da matriz sequenciada: Gênero: capa de revista em quadrinho. Tópico gramatical: ordenação adjetivo substantivo (apesar de não ser o tópico linguístico da unidade, é um tópico que se faz necessário nos níveis iniciais de leitura). Tópico de vocabulário: animais (não tratado em nenhuma unidade) e cores (antecipação do vocabulário presente na unidade 8).</p>

Fonte: Autoria própria.

Vejamos agora, a aplicação da matriz em uma capa de história em quadrinhos:

TEXTO

Quadro 2: Texto Atividade 1 - Matriz Sequenciada



Fonte: Disponível em: <<http://librisnotes.blogspot.com/2019/05/black-panther-young-prince-by-ronald-l.html>>

MATRIZ

Quadro 3: Atividade 1 - Matriz Sequenciada

<p>1 ACESSO</p> <p>() acesso online () acesso via projeção () acesso texto impresso</p> <p>* Dependerá da turma a ser aplicada.</p>
<p>2 CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO</p> <p>Tipologia: (X) autêntico () adaptado</p> <p>Apresentação: () verbal escrito (X) multimodal Constituído por: (X) texto escrito (X) imagem estática () imagem em movimento () som</p> <p>Gênero: Capa de HQ</p>
<p>3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none">● 3.1 PRÉ-LEITURA <p>Atividades desenvolvidas:</p> <p>Ativação do conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo do texto através de uma conversa rápida:</p> <ul style="list-style-type: none">- Quais super-heróis vocês admiram? Por quê?- Uma pessoa comum pode ser um super-herói? Se sim, como?
<p>3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none">● 3.2 LEITURA <p>Atividades desenvolvidas:</p> <ul style="list-style-type: none">● Orientação para aplicação da estratégia de leitura:<ul style="list-style-type: none">- Skimming: Observar o texto rapidamente para detectar o assunto geral.- Prestar atenção ao layout do texto, título, subtítulo(s), cognatos e informações não-verbais.
<p>3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none">● 3.3 PÓS-LEITURA <p>3.3.1 Atividades de Compreensão</p> <p>Questões de compreensão do texto: (1º) individual (2º) geral</p>

- 1) O texto lido é:
- () um anúncio publicitário
 - () um rótulo de embalagem
 - () uma capa de história em quadrinhos
 - () uma página de um conto

Quais elementos do texto justificam a sua resposta?

2) Leitura de imagens: quem é o menino?

3) Qual a relação da escolha das cores com o conteúdo do texto?

● 3.3 PÓS-LEITURA

3.3.2 Atividades para reflexão:

Discussão sobre o tópico do texto:

(1º) em duplas

(2º) geral.

- Você conhece outros super-heróis negros? Quais?
- Pense sobre a quantidade de heróis brancos e a quantidade de heróis negros que você conhece: são semelhantes? Por que você acha que isso acontece?

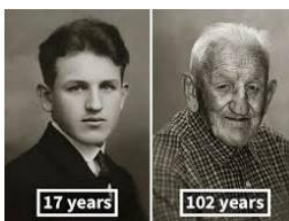
● 3.3 PÓS-LEITURA

3.3.3 Atividades de Vocabulário:

a) Apresentar oralmente o vocabulário através de ilustrações, trabalhando a pronúncia.

a) superhero

c) Young/Old people



b) King, Queen, Prince, crow

d) New/Old



b) Usar *flashcards* contendo o vocabulário estudado para revisão do vocabulário.



- Sugestão 1: Pode ser feito em aula com os alunos ou a professora poderá pedir para os alunos recortarem figuras de encartes, revistas, jornais e colarem em casa.

● 3.3 PÓS-LEITURA

3.3.4 Atividades de Estrutura Gramatical

(Adjetivos: função e ordenação)

a) Questões para observação da estrutura focada:

- Quais palavras são acompanhadas por *black* e *young* no texto?
- Qual a função das palavras *black* e *young* no texto?
- *Black* e *young* poderiam ser substituídos por *white* e *old* nesse texto? Sim ou não? Por quê?
- Compare a posição dessas palavras no inglês e no português. São diferentes? Explique.

Atividade de FECHAMENTO da unidade:

Objetivo: expansão do vocabulário + observação da estrutura: adjetivo + substantivo.

- Pesquise em seu dicionário outras cores e outros animais selvagens e crie o seu próprio super-herói, escolhendo dois superpoderes e justificando a escolha dos mesmos.

Sugestão 1: caso os alunos nem a escola tenham dicionário, o professor pode fazer um *brainstorming* com os itens lexicais em questão.

Fonte: Autoria própria.

5.2.2 Proposta de aplicação para o meio do período letivo: Unidade 4

Quadro 4: Unidade 4 – Livro didático “*Time to share*”

Unit 4	Festivals and Their Ways
Conteúdo lingüístico	Places in the city; Numbers 21-100; There to Be; Simple Present; Prepositions of Place
Atividades de leitura apresentadas na unidade:	
Atividades “<i>Time to share</i>”	Atividades Propostas

<p>Atividade de leitura 1: (p.68-69)</p> <p>Apresenta: - 1 texto em português; gênero site de internet - 1 texto em inglês: gênero <i>flyer</i></p>	<p>- APROVEITAMENTO: trabalhar com o texto em português para refletir sobre a contribuição cultural dos indígenas nos dias atuais.</p> <p>- SUBTRAÇÃO: Não trabalhar com os textos do gênero “flyer”, uma vez que enfocam festivais não indígenas.</p>
<p>Atividade de leitura 2: (p.70-72)</p> <p>Apresenta: - 1 texto em inglês: gênero <i>flyer</i> - 1 texto em inglês: gênero mapa (<i>map</i>)</p>	<p>- PERMUTA: Substituir o gênero <i>flyers</i> por um texto informativo online, pois, apesar de representar um gênero que possivelmente agradaria o perfil de alunos de 6º ano, seu conteúdo fala de modo mais genérico sobre festivais, não exatamente sobre indígenas e não faz referência à cultura indígena norte-americana.</p> <p>- SUBSTITUIÇÃO: Utilização da matriz sequenciada: Gênero: texto informativo extraído de página de internet. Tópico gramatical: revisão do verbo <i>to be</i> como preparação para o ensino do <i>there to be</i>. Tópico de vocabulário: estações do ano e elementos da natureza (vocabulário considerado básico e não tratado em nenhuma das unidades do livro).</p>

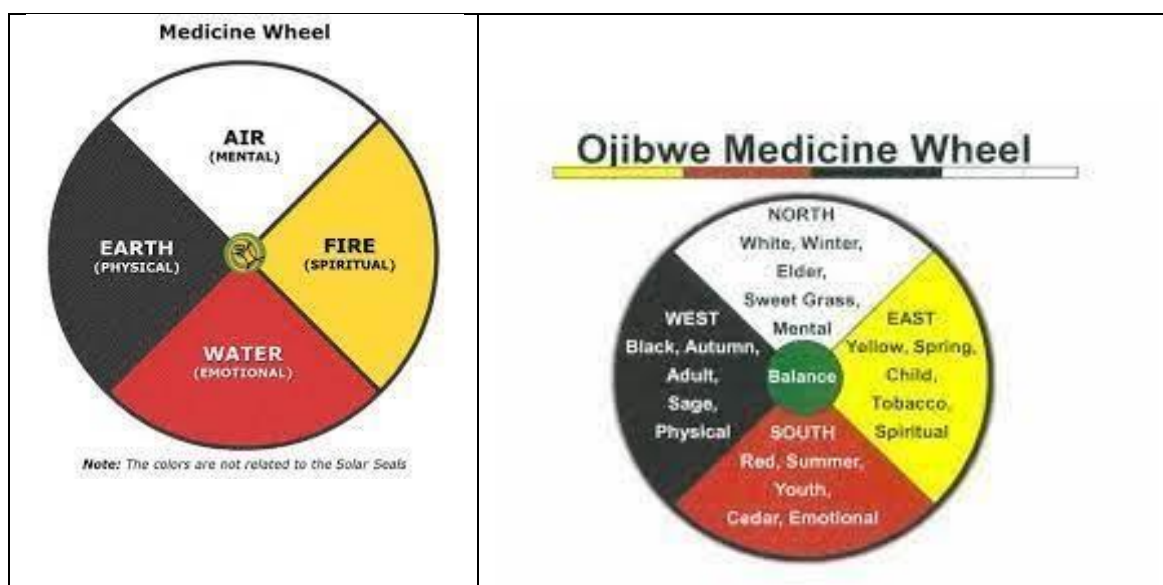
Fonte: Autoria Própria.

Vejamos agora, a aplicação da matriz utilizando o texto online:

TEXTO

Quadro 5: Texto Atividade 2 - Matriz Sequenciada

THE ORIGINS OF THE MEDICINE WHEEL



The Medicine Wheel ou “Roda de Cura” era uma ferramenta comumente usada em cerimônias, ensinamentos e terapias pelos povos nativos da América do Norte. Dentro da roda está uma representação da interconexão dos humanos e da natureza; o microcosmo e o macrocosmo, como ciclos e espirais de energia.

Different tribes interpret the Medicine Wheel differently. Each of the Four Directions (East, South, West, and North) is typically represented by a distinctive color, such as black, red, yellow, and white, which for some stands for the human races. The Directions can also represent:

- Stages of life: birth, youth, adult (or elder), death
- Seasons of the year: spring, summer, winter, fall
- Aspects of life: spiritual, emotional, intellectual, physical
- Elements of nature: fire (or sun), air, water, and earth
- Animals: Eagle, Bear, Wolf, Buffalo and many others
- Ceremonial plants: tobacco, sweet grass, sage, cedar

Fonte: Disponível em: <<https://www.nlm.nih.gov/nativevoices/exhibition/healing-ways/medicine-ways/medicine-wheel.html>>

MATRIZ

Quadro 6: Atividade 2 - Matriz Sequenciada

1 ACESSO

- () acesso online
- () acesso via projeção
- () acesso texto impresso

* **Dependerá da turma a ser aplicada.**

2 CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO

Tipologia: (X) autêntico () adaptado

Apresentação: () verbal escrito (X) multimodal

Constituído por:
(X) texto escrito
(X) imagem estática
() imagem em movimento
() som

Gênero: texto informativo extraído de página da internet.

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

● 3.1 PRÉ-LEITURA

Atividades desenvolvidas:

Ativação do conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo do texto, através de perguntas orais com uso do exercício da página 66 e 67 do livro “*Time to share*”, questões “a” e “b” e projeção das imagens abaixo:



- a. Você já tinha ouvido falar do Festival de Parintins? O que sabe sobre ele ou sobre a cidade de Parintins? Compartilhe com os colegas e o professor.
Resposta pessoal.
- b. Com base no texto sobre o festival e a cidade de Parintins, observe atentamente a imagem. O que você acha que as alegorias representam?
Resposta pessoal.



Índio Touro Sentado, importante chefe indígena dos Sioux no século XIX.

Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/historia/indios_norte_americanos.htm>



No Brasil, existem cerca de 240 tribos, com um total de 900 mil índios - 0,4% da população do país. Nos 514 anos de colonização do país, os povos tribais sofreram genocídio em grande escala, e perderam o domínio de suas terras; este retrato é da tribo Asurini, no Tocantins (Foto: Giordano Cipriani)

Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/09/foto-de-indio-brasileiro-vence-concurso-global.html>>

- Observando as ilustrações, vocês acham que existe diferença entre eles? Quais? (explorar: vestimentas, cor penas, pinturas corporais, fisionomia, ...).

- **Sugestão 1:** se houver alunos com celulares na sala com acesso à internet, em duplas ou pequenos grupos, pedir que procurem rapidamente, no link disponível, as características e diferenças entre eles (dividir a procura entre os indígenas brasileiros e norte-americanos).

Link para pesquisa: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/%C3%ADndio-ou-nativo-americano/482011>>

- **Sugestão 2:** entregar para os alunos, em duplas ou pequenos grupos, os textos da internet sobre indígenas brasileiros e norte-americanos e pedir que cada grupo compare as informações e comente o conteúdo.

- **Sugestão 3:** após a discussão, a professora irá entregar pequenos sachês com chás diversos ou folhas de árvores (camomila, alecrim, hortelã, limão) e irá questionar os alunos se eles reconhecem os aromas, para o que são usados e se costumam usar como remédio ou somente comprimidos comprados em farmácia. (colocar os nomes dos chás em inglês no quadro (*chamomile, rosemary, mint, lemon*) e estimular a pronúncia dos alunos durante o diálogo).

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

● 3.2 LEITURA

Atividades desenvolvidas:

- Orientação para aplicação da estratégia de leitura:
 - **Scanning:** Observar o texto concentrando em algo em particular:
 - Comentar que os indígenas possuem sua própria medicina com elementos da natureza como os chás e outras tradições.
 - Orientar os alunos a lerem o parágrafo em inglês e observarem em que parte da leitura notamos que se refere aos povos indígenas.
- **Uso de cognatos:**
Pedir que os alunos prestem atenção nas palavras em que o significado é parecido com o português.

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

● 3.3 PÓS-LEITURA

3.3.1 Atividades de Compreensão

Questões de compreensão do texto:

(1º) em duplas

(2º) geral

1) O texto que foi lido em inglês é:

- () um anúncio publicitário
- () um texto informativo da internet
- () uma capa de história em quadrinhos
- () uma página de um livro

Como você identificou o tipo de texto?

2) Para que os povos indígenas norte-americanos usavam a “Roda da Cura” ? (Pode-se comentar sobre o uso da natureza como cultura indígena para tratar questões da mente e corpo, diferentemente das consultas médicas habituais e das doenças que o homem branco levou para tribos e dizimou povos inteiros)

3) Leitura da imagem:

a. Na “Roda da Cura” aparecem as 4 estações do ano. Em que parte da imagem nós vemos isso? Copie as partes em seu caderno.

4) Leia novamente a frase:

“The “Four Directions” of the wheel **are** interpreted differently by different tribes, as each direction can correspond to any element of life.”

Que palavra parecida em português podemos supor que se refere aos povos indígenas? (Ressaltar que nem todos os cognatos são idênticos). E cada tribo interpretava as 4 direções de maneira diferente. Quais palavras parecidas em português podemos entender na frase?

5) Segundo os indígenas da América do Norte, “Four Directions” se referem às quatro direções que podemos tomar na vida. Quais são elas?

6) As “Four Directions” são representadas por quatro cores. Quais são elas?

7) Além do significado para as “Four Directions” já mencionadas, há outras sete interpretações populares para as quatro direções:

- a. Fases da vida
 - b. Estações do ano
 - c. Aspectos humanos
 - d. Elementos da natureza
 - e. Raças humanas
 - f. Animais
 - g. Plantas cerimoniais
- Quais desses elementos você acha que mais influencia na vida das pessoas e diga o porquê.

● 3.3 PÓS-LEITURA

3.3.2 Atividades para reflexão:

Discussão sobre o tópico do texto:

(1º) em duplas

(2º) geral.

- Você já conhecia algum costume das tribos norte-americanas? Qual?
- E da cultura indígena brasileira, você conhece algum elemento ou tradição de sua medicina?
- Você já teve contato direto com alguma aldeia indígena ou sabe de alguém que já conviveu com indígenas? Relate a experiência. Ou se não conhece, como você imagina que o indígena vive atualmente?
- Quais outros povos além dos indígenas compõem a cultura brasileira?
- Você considera a diversidade cultural (diferentes costumes e tradições) importante para o desenvolvimento de um país? Justifique.

● 3.3 PÓS-LEITURA

3.3.3 Atividades de Vocabulário:

a) Em um primeiro momento, os alunos compartilham seu conhecimento sobre o vocabulário do texto.

b) Em um segundo momento, os alunos irão conferir no dicionário o significado do vocabulário.

Alternativa: se houver alunos com celulares na sala com acesso à internet, pedir para procurarem o significado das palavras em dicionários online.

c) Relacione a ilustração à palavra correspondente.

Seasons of the year: (a) spring, (b) summer, (c) winter, (d) fall.



(a)



(b)



(c)



(d)

(Professor comenta sobre o uso de autumn e fall: “fall” é mais usado nos **Estados Unidos** e “autumn” é mais comum na **Inglaterra**)

4. Elements of nature: (a) fire, (b) air, (c) water, (d) earth.



(a)



(b)



(c)



(d)

(Comentar sobre o tradução de terra em inglês)
O termo “earth = globo”, “land = solo” (**Google**)

● 3.3 PÓS-LEITURA

3.3.4 Atividades de de Estrutura Gramatical

(Revisão verbo *to be*)

Escrever a frase do texto no quadro e fazer perguntas orais aos alunos:

Each of the Four Directions **is** typically represented by a distinctive color.

- 1) Quais são as quatro direções, as “Four Directions” da Roda da Cura que já vimos antes?
North, South, East and West
- 2) E nós vimos que cada tribo interpretava de maneira diferente as 4 direções da Roda da Cura. Vocês lembram quais os significados que eles achavam? Fases da vida, Estações do ano, Aspectos humanos, Elementos da natureza, Raças humanas, Animais e Plantas cerimoniais.
- 3) O verbo “**IS**” poderia ser substituído por “**AM**” ou “**ARE**”? Justifique.
- 4) Poderíamos trocar “Each of the Four Directions” por um pronome? Explique.
- 5) Se você estivesse em dúvida e quisesse perguntar sobre as direções e sua representação por cores, como você formularia a questão?
- 6) Se as cores NÃO representassem as quatro direções, como ficaria a frase?

Atividade de FECHAMENTO da unidade:

Objetivo: reflexão do tópico social + expansão do vocabulário + revisão do uso do verbo *to be*:

- a. **Pesquisa e redação em português de um pequeno texto (1 ou dois parágrafos).**

Opção 1: pesquisa sobre a condição dos indígenas brasileiros na atualidade.

Opção 2: Algumas coisas que fazem parte da nossa cultura que herdamos dos indígenas. E da mesma forma, nossa cultura também influencia a vida dos indígenas.

- Pesquise sobre a influência da cultura dos indígenas brasileiros na nossa vida, que contribuições eles trouxeram para nós. E qual influência do homem branco está presente na vida dos indígenas da atualidade.

- b. Após escrever o texto, selecione duas frases do seu texto que contenham o verbo “ser” ou o verbo “estar” e as transcreva para o inglês.

Sugestão 1: a pesquisa pode ser feita na internet, se houver sala de informática na escola.

Sugestão 2: a pesquisa pode ser feita usando celulares dos alunos com acesso à internet, em grupos, anotando pontos para posterior redação.

Sugestão 3: projetar um vídeo com o conteúdo proposto.

- No momento da devolução dos textos, abrir espaço para o compartilhamento do conteúdo pesquisado.

Fonte: Autoria própria.

5.2.3 Proposta de aplicação para o final do período letivo: Unidade 8

Quadro 7: Unidade 8 – Livro didático “*Time to share*”

Unit 8	English in the World
Conteúdo linguístico	Imperative; Verbs: (Dis)Like, Love and Prefer; Colors; Fruit and Vegetables
Atividades de Leitura	
Atividades “Time to share”	Atividades Propostas
<p>Atividade de leitura 1: (p.138-142)</p> <p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 texto em português: gênero site de internet - 1 texto em inglês: gênero rótulo de embalagem 	<ul style="list-style-type: none"> - APROVEITAMENTO: trabalhar com o texto em português com o objetivo principal de discutir a importância da alimentação saudável na vida dos alunos. - APROVEITAMENTO Texto 1 em inglês: Utilização da matriz sequenciada: Gênero: gênero rótulo de embalagem (p.140) Atividades de Compreensão: exploração mais abrangente do texto através de uma quantidade maior de questões de compreensão.
<p>Atividade de leitura 2: (p.142-144)</p> <p>Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 texto em inglês: 	<ul style="list-style-type: none"> - APROVEITAMENTO: utilizar a questão 2 da página 142 do livro didático e o texto informativo da pirâmide alimentar da página 143. - PERMUTA: Explicar em português o que é a pirâmide alimentar, a partir do parágrafo do texto da página 142.

gênero blog	<p>- SUBSTITUIÇÃO: Utilização da matriz sequenciada: Gênero: gênero blog da página 143. Tópico gramatical: Imperativo trabalhado a partir do texto da página 143. Tópico de vocabulário: frutas e vegetais (vocabulário de cores já tratado na primeira atividade da matriz sequenciada).</p>
-------------	---

Fonte: Autoria Própria.

Vejamos agora, a aplicação da matriz utilizando um rótulo de embalagem presente no livro didático à página 140:

TEXTO

Quadro 8: Texto Atividade 3 - Matriz Sequenciada

Fonte: Disponível em: <https://saber.com.br/obras/Aplicacoes/Edocente/plugins/pdfs-2.6.347-dist/web/viewer.html?file=https://saber.com.br/obras/PNLD/PNLD_2020/TIME_TO_SHARE/6ANO/TT_SHARE_6ano_PR.pdf>

MATRIZ

Quadro 9: Atividade 3 - Matriz Sequenciada

<p>1 ACESSO</p> <p>() acesso online () acesso via projeção () acesso texto impresso</p> <p>* Na opção da turma trabalhar com o livro didático "Time to Share".</p>

2 CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO

Tipologia: (X) autêntico () adaptado

Apresentação: () verbal escrito (X) multimodal

Constituído por:
(X) texto escrito
(X) imagem estática
() imagem em movimento
() som

Gênero: rótulo de embalagem

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

3.1 PRÉ-LEITURA

Atividades desenvolvidas:

Ativação do conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo do texto utilizando o *Warming Up* das páginas 138 e 139 do livro didático:

- Perguntas do livro:



- a. Observe a pintura em destaque. Descreva os elementos que compõem a imagem. *Resposta pessoal.* Frutas, legumes e flores, representando as quatro estações. Estes elementos são usados para dar forma à figura do imperador.
- b. Em sua opinião, que relação há entre os elementos que compõem a obra e uma alimentação saudável? *Resposta pessoal.* Espera-se que os estudantes comentem que as frutas e os vegetais usados para dar forma à imagem do imperador fazem parte de uma alimentação saudável.
- c. Nesta unidade, você vai ler textos que tratam de alimentação saudável. Em sua opinião, o que é ter uma alimentação saudável? *Resposta pessoal.*

(Tópico social: reflexão sobre alimentos saudáveis para a saúde)

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

3.2 LEITURA

Atividades desenvolvidas:

a) Orientação para aplicação da estratégia de leitura: *skimming*:
(utilizando o texto da página 140)

- Liste os ingredientes da barra de cereal.
- Liste os componentes nutricionais apresentados no rótulo.

b) Leitura da imagem:

- a) Qual produto vem na embalagem?
- b) É possível identificar qual sabor tem?

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

3.3 PÓS-LEITURA

3.3.1 Atividades de Compreensão

1) As informações nutricionais de cada produto, ou seja, do que é feito o alimento, está ao lado da imagem. Quais você acha que são saudáveis e quais são prejudiciais à saúde?

3) Você costuma usar outros produtos industrializados que podem fazer mal à saúde? (possíveis respostas: miojo, cup noodles, pipoca de microondas, temperos prontos, refrigerantes, salgadinhos de pacote, etc)

4) O texto lido é:

- () um anúncio publicitário
- () um rótulo de embalagem
- () uma capa de história em quadrinhos
- () uma letra de música

a) Como você identifica o tipo de texto?

b) Como se chama em inglês este gênero textual? (pesquise no celular (se houver internet) ou no dicionário). (packaging label)

5) Qual a importância desse gênero de texto para nós, consumidores?

● 3.3 PÓS-LEITURA

3.3.2 Atividades para reflexão (Realizar após o estudo de vocabulário)

Discussão sobre o tópico do texto:

(1º) em duplas

(2º) geral.

- Em duplas, os alunos irão conversar sobre os tipos de alimentos da pirâmide que consomem diariamente, organizando pela refeição do dia: café da manhã, almoço e jantar e quais alimentos consideram saudáveis ou não. (Adaptação da atividade 1, Text 2, Before reading, presente na aba de sugestão da página 142) e anotar os nomes no caderno.

Text 2
Before Reading
Atividades

1. Organize os estudantes em duplas, e peça-lhes que discutam seus hábitos alimentares com seus pares. Se julgar necessário, solicite que escrevam no caderno uma lista concisa dos alimentos que geralmente consomem durante a semana, categorizados de acordo com a parte do dia (manhã, tarde e noite), para que discutam com o colega sobre seus hábitos alimentares diários. Ao final, peça a voluntários que expliquem a dieta que consomem todos os dias, e proponha, a partir desses relatos, a participação da turma sobre cada dieta explicada. Conduza a atividade de modo que todos participem de forma respeitosa e ética. A finalidade deste debate é que exponham o que comem, e que a turma consiga perceber o quanto a qualidade da dieta diária é importante em suas vidas.

142

menta
 divisã
 tação
 vejam
 rística:
 que a p

● **3.3 PÓS-LEITURA**

3.3.3 Atividades de Vocabulário:

Partindo da questão 2 da página 142 do livro didático:

2. Você já ouviu falar de pirâmide alimentar e em prato ideal ou prato equilibrado? O que você acha que eles representam? *Resposta pessoal.*

. Explicar em português o que é a pirâmide alimentar, a partir do parágrafo do texto da página 142 e promover uma relação, através de um diálogo oral em grupo, das imagens dos alimentos presentes nas diferentes seções com os nomes em inglês e anotar no caderno.

The food pyramid is a triangle divided into sections which represent different food groups. We need to incorporate food in right amounts from each section daily into our diet in order to have a healthy and balanced diet. See the following image for the food pyramid and how its sections represent different food groups. The sections are marked using numbers.

142

. Utilizar o informativo da pirâmide alimentar da página 143.

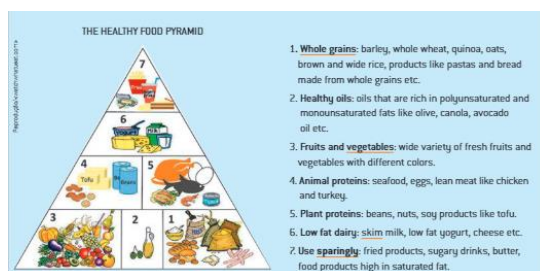
The image shows a page from a textbook. On the left, there is a food pyramid diagram with five sections labeled 1 to 5. To the right of the pyramid is a 'Reading' section with text in English and Portuguese. The English text reads: 'The food pyramid is a triangle divided into sections which represent different food groups. We need to incorporate food in right amounts from each section daily into our diet in order to have a healthy and balanced diet. See the following image for the food pyramid and how its sections represent different food groups. The sections are marked using numbers.' Below this is the Portuguese translation: 'A pirâmide alimentar é um triângulo dividido em seções que representam diferentes grupos de alimentos. Precisamos incorporar alimentos em quantidades corretas de cada seção diariamente em nossa dieta para ter uma dieta saudável e equilibrada. Veja a seguinte imagem para a pirâmide alimentar e como suas seções representam diferentes grupos de alimentos. As seções são marcadas usando números.'

3.3 PÓS-LEITURA

3.3.3 Atividades de Vocabulário

Para revisão do vocabulário será realizado um jogo:

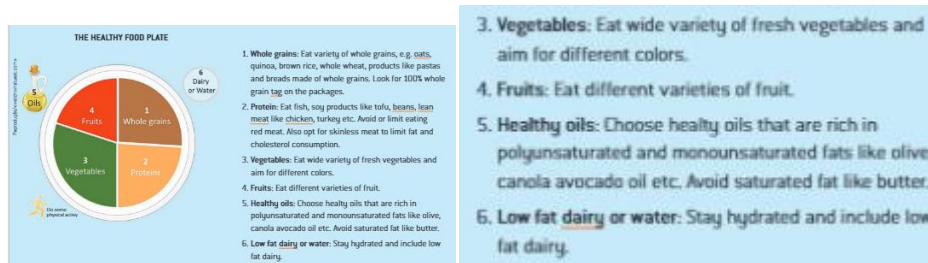
Dividir a turma em 2 grupos, um aluno do grupo irá dizer o nome de um alimento das seções de 1 à 7 e da página 143 e um aluno do outro grupo irá escrever no quadro a tradução em português. O próprio aluno do grupo que disse a palavra irá corrigir. O grupo ganha o ponto se a tradução estiver certa ou se o grupo corrigir errado, perde um ponto. Fazer o jogo 2 ou mais vezes.



3.3 PÓS-LEITURA

3.3.4 Atividades de Estrutura Gramatical

- Utilizando o 2º quadro da página 143, a professora irá dialogar com os alunos sobre como a pirâmide poderia ser vista como um prato de comida saudável, contendo o vocabulário já visto anteriormente (retomar os nomes dos 4 produtos do prato)



- Em duplas, os alunos irão receber um número de 3 a 6, e cada uma irá pesquisar no dicionário a tradução das frases referentes ao número dos itens .
- Sugestão 1: se houver alunos com celulares na sala com acesso à internet, pedir para procurarem o significado das palavras no aparelho.
- Após, pedir que um grupo de cada número apresente o significado da frase do seu item e conferir com os demais alunos que possuem o mesmo número.
- Escrever o início da primeira frase no quadro do número 1, destacando o verbo:

1. Whole grains: Eat variety of whole grains,

- Iniciar um diálogo em grupo sobre o verbo: se é uma sugestão, uma ordem, um oferecimento, um pedido, como eu consigo identificar?

- Escrever a segunda frase no quadro do número 2, destacando o verbo e retomar o sentido que

ele está sendo usado na mesma:

“Avoid or limit eating red meat.”

meat like chicken, turkey etc. Avoid or limit eating red meat. Also opt for skinless meat to limit fat and

- Retomar as frases dos grupos, perguntando aos alunos o sentido do verbo nas mesmas.
- Apresentar o verbo imperativo, sua função, seu uso com os pronomes pessoais com exemplos e o uso no modo negativo.
- Pedir que os alunos retirem outros verbos no imperativo do texto, com correção em grupo, destacando a função de cada um.

Atividade de FECHAMENTO da unidade:

- Objetivo: expansão do vocabulário + observação do uso do verbo no Imperativo:
 - Com o uso da atividade feita em dupla (adaptação da atividade 1, Text 2, Before reading, presente na aba de sugestão da página 142), dos alimentos da pirâmide consumidos diariamente, organizados pela refeição do dia: café da manhã, almoço e jantar e anotados no caderno, os alunos irão pensar em um produto para vender e confeccionar um rótulo de embalagem, orientando o consumidor sobre os componentes presentes nele através de frases usando o verbo no imperativo (forma afirmativa e/ou negativa).

Sugestão 1: - Se houver laboratório de informática na escola, os alunos podem fazer a atividade em duplas, usando imagens da internet para o seu produto e montando o rótulo.

Sugestão 2: - O rótulo pode ser confeccionado com gravuras, desenhos, recortes, retirados de embalagem de produtos ou desenhos à mão.

Sugestão 3: - Montar um painel com os rótulos e retomar o uso das frases no imperativo com os colegas.

Sugestão 4: - A professora pode trocar os rótulos entre os alunos e pedir que trabalhem em grupo, retomando o vocabulário e o uso do verbo no Imperativo, com o aluno apresentando o seu produto para os colegas.

Sugestão 5: - Pedir que os alunos tragam rótulos de casa e trabalhar com algumas frases em inglês, retomando o vocabulário e o uso do verbo no Imperativo.

Fonte: Autoria própria.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscamos suporte teórico para a construção de reflexões acerca do ensino de leitura em Língua Inglesa. Nosso interesse pelo tema surgiu da experiência que tivemos ao realizar o estágio curricular supervisionado de Língua Inglesa em uma turma de 6º ano em 2018, no qual verificamos que a maior parte dos alunos se sentia desconfortável em relação às atividades de leitura, demonstrando dependência do dicionário ou do professor para a compreensão dos mesmos.

Através do estudo da teoria, constatamos que o exercício da leitura traz benefícios ao aluno não só referente ao desenvolvimento da própria habilidade, mas também o aprimoramento das demais habilidades – escrita, leitura e escuta. Por essa razão, concluímos que a leitura precisa ser incentivada e realizada através da oferta de práticas significativas para o aluno.

Com base na identificação das abordagens e princípios relacionados ao ensino de leitura em LI, no estudo sobre atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura e nas orientações apresentadas na BNCC (2018), elaboramos uma matriz sequenciada para a sistematização de atividades de leitura de textos em inglês que pudesse propiciar ao aluno do 6º ano a conciliação entre estratégias de leitura e conhecimento linguístico.

Para assegurar a viabilidade da matriz, testamos sua aplicação em três unidades de um livro didático distribuído pelo PNLD 2020. Os resultados obtidos foram satisfatórios; foi possível encadear atividades de compreensão, estudo de vocabulário e de gramática, além de oportunizar a discussão de tópicos sociais, em todos os textos trabalhados de forma contextualizada.

Acreditamos que a matriz proposta pode contribuir com o trabalho dos professores na medida em que serve tanto para criar uma sequência inteira de atividades como para adaptar tarefas presentes nos livros didáticos que, por não representarem as demandas de uma turma, precisam ser modificadas.

No decorrer da realização deste trabalho, encontramos uma grande mudança que afetou o cenário de todos nós, a pandemia da Covid-19. O ensino presencial transformou-se em remoto. Alunos e professores tiveram que enfrentar (e ainda estão enfrentando) o desafio do ensino e do estudo online. Dessa forma, pensamos

que é necessário considerar, para futuros estudos, a questão do aprendizado de forma remota ou híbrida, em que o aluno não dispõe da mediação presencial do professor, nem dos colegas, para contribuir com seu desenvolvimento da habilidade de leitura.

Outra proposta pertinente para futura pesquisa seria a continuidade de aplicação da matriz sequenciada em outros textos em inglês e em outros anos, incluindo o ensino médio, verificando se a sequência de atividades que criamos é válida para níveis mais avançados.

Evidentemente, sempre haverá aspectos a serem melhorados quando se trata de ensino e aprendizagem, pois a maestria do professor está em reconhecer a sua própria imperfeição e buscar, sempre, a formação contínua.

REFERÊNCIAS

- ALEMI, M.; EBADI, S. The effects of pre-reading activities on ESP reading comprehension. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 1, n. 5, p. 569-577, Iran: Academy Publisher, 2010.
- AMORIM, M. L. V. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, E. **Perspectivas: o ensino da língua estrangeira**. Rio de Janeiro: SME, 1997.
- ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Tendências contemporâneas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês). **Linguagem**. v. 21, n. 13, UFSCar: São Carlos, 2008.
- BERNAL, M. BERNAL, P. Using reading to teach English as a foreign language. **Maskana**. v. 11, n. 2, p. 18-26, Cuenca, 2020.
- BRANCO, E. P. et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**. v. 10, n. 21, Alagoas, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 1 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 02 mai. 2020.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 2000.
- BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. Pearson. 4. ed. 2015.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. White Plains, NY: Pearson Longman, 2007.
- DAVIES, N.F. The receptive way to activate learning. **Revista System**, v. 3, n. 4, p. 245-248, 1983.
- DI TOMMASO, K. **Contextualized Grammar Instruction for College Transition Students**. Former NCSALL Fellow World Education, Inc., 2021. <<http://collegetransition.org/career-pathways/research-briefs/contextualized-grammar/>>. Acesso em: 01 jan. 2021.
- DUFFY, G. G. **Explaining reading: a resource for teaching concepts, skills, and strategies**. New York: Guilford Press, 2003.
- EDIGER, A.; PAVLIK, C. **Reading Connections Intermediate: skills and Strategies for Purposeful Reading**. Oxford, 2000.
- ELLIS, R. Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 19, p. 64-80, 1999.

ERTEN, I. H., KARAKAŞ, M. Understanding the divergent influences of reading activities on the comprehension of short stories. **The Reading Matrix**. 2007. <https://www.researchgate.net/publication/233823509_Understanding_the_divergent_influences_of_reading_activities_on_the_comprehension_of_short_stories>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GOODMAN, K. S. Letter to the editors. **Reading Research Quarterly**. v. 17, n.1, p. 157-159. Chicago:International Literacy Association, 1981.

GU, P. Y. Fine brush and freehand: The vocabulary-learning art of two successful Chinese EFL learners. **TESOL Quarterly**, v. 37, n. 1, p. 73-104, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Obras Didáticas.Guia Digital PNLD 2020. Língua Inglesa. <https://mail.google.com/mail/u/2ui=2&ik=eddc44739&attid=0.1&permmsgid=msgf:170291585626238&th=17a1f8f6c18cb7fe&view=att&disp=inline&realattid=f_kq2fss0z0>. Acesso em: 18 jun. 2021.

Índio ou nativo americano. Britannica Escola. 2021. <<https://escola.britannica.com.br/artigo/%C3%Adndio-ou-nativo-americano/482011#:~:text=Os%20primeiros%20povos%20da%20Am%C3%A9rica,povos%20ainda%20vivem%20no%20continente>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

JOLY, M.C.R.A.; SANTOS, L.M.; MARINI, J.A.S. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio 1. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 205-212, São Paulo, 2006.

KIM, H.; KRASHEN, S. Why don't language acquirers take advantage of pre-reading. **TESOL Journal**, v. 6, p. 26-28, 1997.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 9ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. New York: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. **Revista Modern Language Journal**, v. 73, p. 440-464, 1989.

LYNCH, M. 16 Strategies to help students who have trouble finding the main idea and topic sentence. **The Edvocate**. July, 2021. <<https://www.theedvocate.org/16-strategies-to-help-students-who-have-trouble-finding-the-main-idea-and-topic-sentence/>> Acesso em: 14 jul. 2021.

MapaMental.org. **SQ3R: Método de Leitura**. <<https://www.mapamental.org/mapas-mentais/sq3r-metodo-de-leitura/>>. Acesso em 05 set. 2020.

MILLINGTON, N. **How To Teach, Teaching Resources**. EFL Magazine, 2016. <<https://eflmagazine.com/category/how-to-teach/>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

MILLINGTON, N. **10 Pre-Reading Activities To Use In Class**. EFL Magazine, 2016. <<https://eflmagazine.com/10-pre-reading-activities/>> Acesso em: 1 abr. 2019.

NATION, I.S.P. **Teaching ESL/EFL Reading and Writing**. New York: Routledge Publisher, 2009.

Native Voices. **Medicine Ways: Tradicional Healer and Healing**. <<https://www.nlm.nih.gov/nativevoices/exhibition/healing-ways/medicine-ways/medicine-wheel.html>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

NEGRINI, C. M. **A pós-leitura como estratégia de compreensão de texto**: um estudo pedagógico-didático. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. Dissertação de mestrado.

OLIVEIRA, A. C. B., SANTOS, C. A. B., FLORÊNCIO, R. R. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação. **Revista Científica da FASETE** 2019.1. <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2019/21/metodos_%20e_tecnicas_de_pesquisa_em_educacao.pdf> Acesso em 04 jun. 2021.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PAIVA, V. L. M. de O. E. **Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. Campinas, SP, 3. Ed.: Pontes Editores, 2010.

PARDEDE, P. **A Review on Reading Theories and its Implication to the Teaching of Reading**. Universitas Kristen Indonesia. 2010. <<https://parlindunganpardede.wordpress.com/articles/language-teaching/a-review-on-reading-theories-and-its-implication-to-the-teaching-of-reading/>>. Acesso em 23 abr. 2019.

PFEIFFER, C. ; GRIGOLETTO, M. . Reforma do Ensino Médio e BNCC - Divisões, disputas e interdições de sentidos. **INVESTIGAÇÕES (ONLINE)** , v. 31, n. 2, p. 7-25, Pernambuco, 2018. <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237561>> Acesso em: 14 jul. 2021.

RIVERS, W. M. **Teaching foreign language skills in a foreign language skills**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

SANTANA, J.; KUPSKE, F. F. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos *in-between*: (tensionando) o ensino de Língua Inglesa à luz da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 146-171, nov. 2020.

SARICOBAN, A. Reading strategies of successful readers through the three phase approach. **The Reading Matrix**. v. 2, n.3, 2002.

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

SCHMITT, N. **Teaching Vocabulary**. University of Nottingham, 2008.

SCHLEPPEGRELL, M. **Using input methods to improve writing skills**. System, 12, p. 287- 292, 1984.

SCHMITT, N.; MCARTHY, M. (eds) **Vocabulary**: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge University Press, 1997.

SCHNEUWLY. B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVESTRE, A. R. **Time to share 6º ano: ensino fundamental, anos finais**/obra coletiva. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2. ed., 2018.

SMITH, R. L. **Black Panther: The Young Prince**. 2019. <<http://librisnotes.blogspot.com/2019/05/black-panther-young-prince-by-ronald-l.html>>. Acesso em 05 jul. 2019.

SÖKMEN, A. Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. In: SCHMITT, Norbert & MCARTHY, Michael. (eds) **Vocabulary**: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 191-201, 2009.

TSANG, W. K. Comparing the effects of reading and writing on writing performance. **Applied Linguistics**, v. 17, n. 2, p. 210-233, 1996.

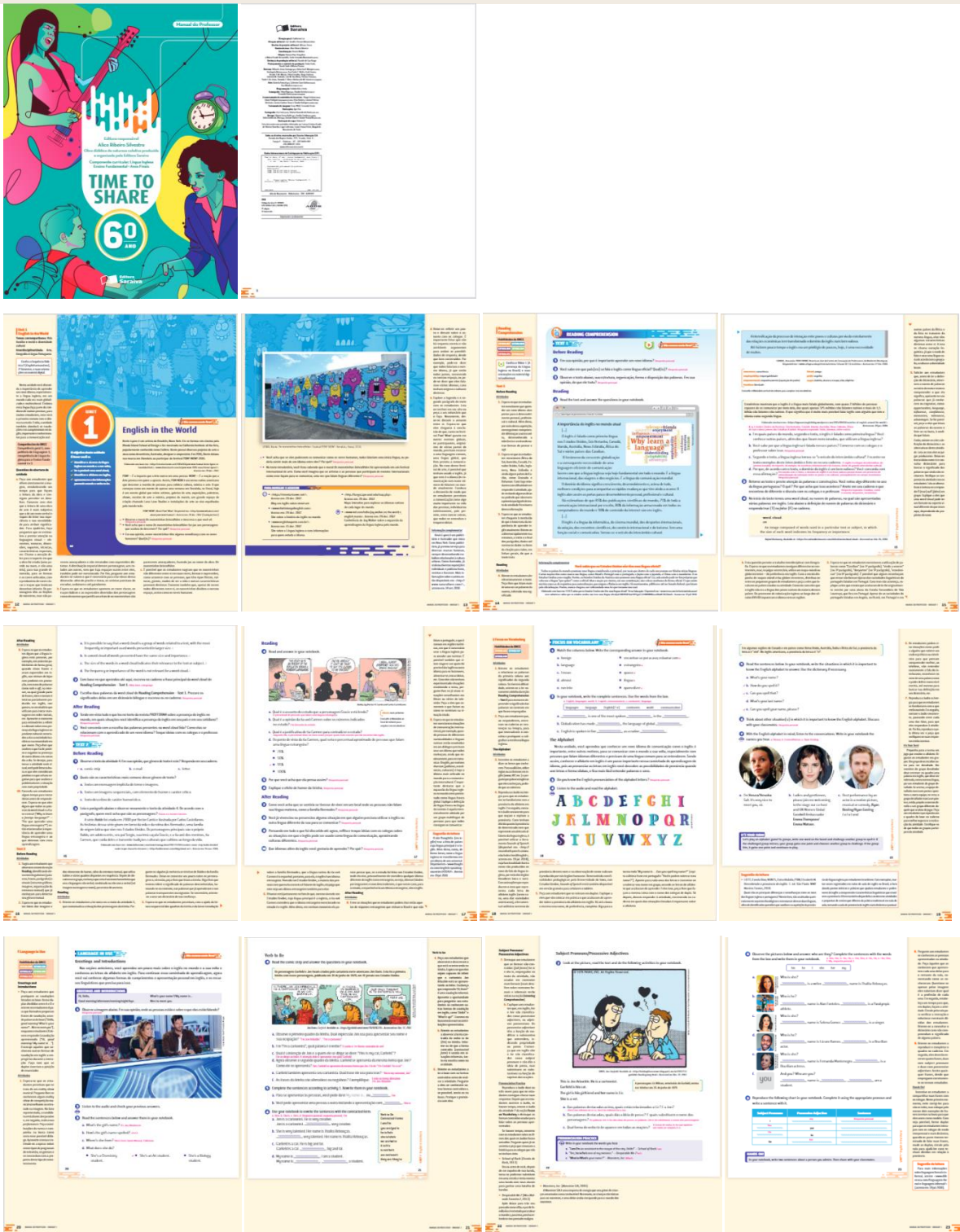
VARAPRASAD, C. Some classroom strategies: developing critical literacy awareness. **English Teaching Forum**. 35, n.3, 1997.

VARE, F. J. **The Guide to English Vocabulary Exercises: How to Grow Your Vocabulary and Improve Your English**. 2021. <<https://www.fluentu.com/blog/english/english-vocabulary-exercises/>> Acesso em: 12 mar. 2021.

VELOSO, R. M. A leitura literária. Educação e leitura – Actas do Seminário. **ABZ da Leitura**. Esposende: Casa da Leitura, 2006. <http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000714_LL.pdf> Acesso em: 12 mar. 2021.

Anexos:

Anexo 1: Livro didático "Time to share" – Unidade 1



Anexo 2: Livro didático “Time to share” – Unidade 4

This image displays a grid of 12 pages from a didactic book, organized into three rows and four columns. Each page is a lesson plan for a specific topic, featuring a mix of text, images, and interactive elements.

- Page 1 (Top Left):** Titled "4 Festivals and Their Ways". It includes a large orange circle with the number '4', a photograph of a festival scene, and a list of activities.
- Page 2 (Top Middle-Left):** Features a photograph of a festival stage and a list of activities.
- Page 3 (Top Middle-Right):** Titled "READING COMPREHENSION". It includes a photograph of the "Gaiety Arts Festival" and a list of activities.
- Page 4 (Top Right):** Titled "READING COMPREHENSION". It includes a photograph of a recycling bin and a list of activities.
- Page 5 (Middle Left):** Titled "NEVER MISS OUT". It features a photograph of a woman in a red dress and a list of activities.
- Page 6 (Middle Middle-Left):** Includes a map of a city and a list of activities.
- Page 7 (Middle Middle-Right):** Titled "READING COMPREHENSION". It includes a photograph of a building and a list of activities.
- Page 8 (Middle Right):** Includes a photograph of a city street and a list of activities.
- Page 9 (Bottom Left):** Titled "READING COMPREHENSION". It includes a list of activities.
- Page 10 (Bottom Middle-Left):** Titled "READING COMPREHENSION". It includes a photograph of a city map and a list of activities.
- Page 11 (Bottom Middle-Right):** Titled "READING COMPREHENSION". It includes a photograph of a city map and a list of activities.
- Page 12 (Bottom Right):** Titled "READING COMPREHENSION". It includes a photograph of a city map and a list of activities.

