



Calidoscópico

ISSN: 2177-6202

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Jesus, Talita Duarte de; Back, Angela Cristina Di Palma
High Up: análise do processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa
Calidoscópico, vol. 17, núm. 1, 2019, Janeiro-Abril, pp. 3-23
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.01>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561713001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

High Up: análise do processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa

High Up: analysis of the reading teaching-learning process in English

Talita Duarte de Jesus¹

Universidade do Extremo Sul Catarinense

talitaduarte_sc@hotmail.com

Angela Cristina Di Palma Back²

Universidade do Extremo Sul Catarinense

acb@unescc.net

Resumo: A presente pesquisa, fundamentada em uma concepção de leitura como construção de significado, verificou, por meio da análise do conteúdo do livro didático (LD) de Língua Inglesa *High Up*, aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2015, em que medida o LD contribui para a formação de um leitor proficiente, autônomo. Para isso, foram analisadas, qualitativamente, atividades referentes a dois gêneros textuais: conto e piada, procurando perceber os modelos de leitura adotados. Foi possível constatar que a formação leitora é um objetivo do LD, contudo, algumas atividades não contribuem efetivamente para uma prática autônoma do sujeito frente à leitura para além do espaço escolar.

¹ Licenciada em Letras; Mestranda em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense.

² Doutora em Linguística; Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Entretanto, a postura crítica do professor enquanto mediador pode contribuir para uma significação consistente da prática leitora durante o uso do material didático.

Palavras-chave: formação leitora; língua inglesa; livro didático.

Abstract: The present research, based on a reading conception as a construction of meaning, observed through the analysis of the English textbook *High Up*, approved by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) in 2015, in which way the textbook contributes to the development of a proficient, autonomous reader. For this purpose, activities related to two textual genres (“short story” and “joke”) were analyzed qualitatively, seeking to understand the reading models adopted. It was possible to verify that the reader development is a goal of the textbook. However, some activities do not contribute effectively to an autonomous practice of the student regarding reading beyond the school space. Critical posture of the teacher as mediator can contribute to a consistent meaning of the reading practice during the use of didactic materials.

Keywords: Reader formation; English language; Textbook.

Reflexões prévias

Propiciar o acesso aos bens culturais relacionados à língua alvo (LA) e desenvolver a cidadania e a visão crítica dos alunos a respeito de assuntos sociais estão dentre os objetivos apontados por documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006), no que diz respeito às aulas de língua estrangeira para alunos do Ensino Médio. A leitura, por sua vez, aparece várias vezes nesses documentos como uma das principais habilidades a serem desenvolvidas na LA. Corroborar-se, por conseguinte, a concepção de que a apropriação da leitura faz-se fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, além de ser um dos maiores suportes de acesso ao conhecimento e à comunicação.

Por meio da leitura, o professor pode não só propiciar o contato direto com a língua estrangeira, como também a todos os outros aspectos citados pelos documentos, os quais mencionados anteriormente, como indispensáveis à educação. Tais aspectos, por sua vez, distanciam-se dos objetivos de cursos de idiomas, que, por vezes, priorizam a apropriação da língua alvo para objetivos funcionais, ou seja, seu caráter linguístico instrumental, enquanto a escola preocupa-se ainda com uma formação mais ampla relacionada a fatores socioculturais (Brasil, 2006). Assim, muito mais que entender o significado de vocábulos isolados na língua estrangeira, o aluno precisa construir o sentido dos textos com os quais têm contato e refletir sobre suas teses, que devem também estar de acordo com os demais objetivos formativos da disciplina de língua estrangeira no

ensino médio. Nesse processo, no entanto, podemos encontrar problemas, visto que a leitura na própria língua materna exige sobremaneira do leitor do ponto de vista cognitivo e, em função disso, pode ser trabalhosa e cansativa, caso o aluno não possua um nível de proficiência que o auxilie na construção de significado. Kleiman (2013b) afirma que ler não é apenas passar os olhos pelo texto, mas requer o engajamento do leitor para a utilização de estratégias que o auxiliem em sua compreensão. Assim, até mesmo o leitor proficiente em língua materna, que já utiliza estratégias automatizadas, pode encontrar dificuldades ao se deparar com um texto em língua estrangeira, caso não tenha orientação sobre a importância de sua proatividade durante o processo de leitura.

Além disso, segundo Solé (1998), alguns fatores devem ser considerados durante o trabalho com leitura, e um deles refere-se ao grau de conhecimento prévio do aluno sobre o tema que está sendo abordado no texto. Dias (2005), por sua vez, refere-se diretamente ao trabalho com textos nas aulas de língua estrangeira quando ratifica a importância de estes se apresentarem em padrões identificáveis pelos alunos e tratem de temas sobre os quais eles detenham algum conhecimento. Quando se entende o processo de construção de sentido como um diálogo entre leitor e texto, há que se pensar acerca das estratégias que permitam essa interação. Assim, segundo Aebbersold e Field (1997), o trabalho com estratégias de leitura aparece mais uma vez como ponto forte, na medida em que objetiva a construção do significado do texto por meio da motivação e reflexão sobre os temas abordados que devem estar entrelaçados aos conhecimentos de mundo dos alunos. O professor, por sua vez, pode não só guiar os educandos no uso de estratégias de leitura individuais, como também os conduzir a usar estratégias previamente elaboradas, pois, ao perceber sua relevância, o sujeito poderá mantê-las em seu repertório e, posteriormente, automatizá-las. Faz-se necessário, ademais, pensarmos sobre o papel da proficiência leitora na formação integral do sujeito por meio da educação e, especificamente, das disciplinas de LE, as quais, como apontado anteriormente, visam o desenvolvimento da cidadania e o acesso a outras culturas por parte do aluno do ensino médio (Brasil, 2006). Nesse contexto, podemos concordar que a mera decodificação de textos na língua alvo ou o trabalho com compreensão de frases fragmentadas, que não objetivam a reflexão, não nos guiarão a esse propósito.

Por outro lado, ao olharmos para a realidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, podemos perceber que grande parte dos docentes reclama da falta de tempo para cursos de aperfeiçoamento e preparação das aulas, devido à carga horária elevada. (Lajolo, 1996). Assim, o livro didático (LD), que deveria ser utilizado apenas como uma ferramenta de auxílio ao professor (Brasil, 2006), entra em cena e acaba assumindo a autoria de muitas aulas de língua estrangeira e das demais disciplinas. Há muitas discussões relacionadas ao uso do LD em sala de aula, contudo, ainda, segundo as OCEM, esse não deve ser o único meio de contato com a língua e cultura estrangeira por parte do aluno do ensino médio (Brasil, 2006), e esse material deve contemplar todos os objetivos apontados como indispensáveis ao ensino de língua estrangeira nas salas de aula, inclusive no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de leitura. Por isso, na hora de sua seleção, um

dos principais fatores a serem observados é a concepção de leitura que o sustenta, além de seu tratamento para com a prática, visto que isso será determinante em seu conteúdo e consequentemente no sucesso da realização dos objetivos citados. Em vista disso, esta pesquisa objetivou verificar, por meio da análise qualitativa, à luz de teorias da área da Psicolinguística, com enfoque no processo cognitivo de leitura, em que medida os livros didáticos de Língua Inglesa promovem o ensino-aprendizagem de leitura com vistas a formar um leitor proficiente e autônomo. Isso ocorreu por meio da análise de um livro do aluno de uma edição destinada aos terceiros anos do Ensino Médio, e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD³, no ano de 2015. Realizou-se, previamente, um olhar geral para o LD, percebendo sua estrutura e o lugar reservado à formação leitora. Posteriormente, foram selecionadas algumas atividades com comandos explícitos de leitura para a análise de conteúdo. Objetivou-se, pois, a partir da análise, verificar o uso de estratégias de leitura com vistas a auxiliar na construção do significado do texto por parte do aluno do ensino médio. Do mesmo modo, buscou-se perceber o tipo de aluno pressuposto pelo LD durante a elaboração das atividades de leitura.

Esse artigo propõe, em sua fundamentação teórica, algumas reflexões acerca da concepção de leitura que o sustenta e discorre a respeito do uso de estratégias de leitura. Na seção seguinte, apresenta a análise prévia do LD, tratando de questões estruturais referentes ao *corpus* e à análise de conteúdo, que se apresenta na seção anterior às considerações finais.

Texto, leitor e mediação pedagógica

Esta seção discorrerá acerca da relevância do ensino e aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Inglesa. O diálogo envolverá, ademais, as possíveis concepções de leitura e a opção pela concepção interacionista como base teórica. Nessa mesma perspectiva, trará a conhecimento algumas estratégias cognitivas e metacognitivas que podem auxiliar na construção de sentido durante o processo de ensino e aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Estrangeira. Dentre os autores que serão utilizados para fundamentar teoricamente a seção e as subseções estão Leffa (1996), Barnett (1989), Aebersold e Field (1997), Solé (1998), Kleiman (2013a) e Kleiman (2013b).

Modelos de leitura: *bottom-up*, *top-down* e *interactive*

³ Ao longo da história do LD no Brasil, o material foi disponibilizado às escolas por meio de diversos critérios e métodos de escolha. No entanto, desde 1996, o PNLD consolidou-se nos moldes que conhecemos hoje, por meio da publicação do primeiro Guia do Livro Didático, que contém resenhas de LD aprovados e tem por objetivo auxiliar na escolha dos professores. A partir de então, os livros são enviados pelas editoras para o PNLD e avaliados criteriosamente por uma comissão instituída pelo MEC, para só então os títulos serem disponibilizados para a escolha por parte dos professores. Embora as avaliações de LD por meio do PNLD, nos moldes atuais, venham ocorrendo desde 1996, apenas no ano de 2012 o segmento de Língua Estrangeira Moderna foi incluído na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Adotar uma concepção para a prática de leitura envolve diversos fatores de cunho teórico, e não é por coincidência que, por vezes, acabamos a conceituando por meio de menções aos seus aspectos utilitários (Back *et al.*, 2017). Assim, é consenso que ler promove conhecimento e pode proporcionar prazer. Todavia, e se a construção do conhecimento não ocorre por falta de compreensão do texto? É possível sentir prazer durante lacunas no processo de leitura? Por estas e outras questões justifica-se a relevância do conhecimento de aspectos intrínsecos ao ato da leitura, ou seja, aquilo que ocorre quando a estamos praticando. Dessa forma, esta seção discorrerá sobre o processo de leitura, tanto em língua materna como em língua estrangeira, ressaltando suas semelhanças e diferenças. Além disso, serão problematizados modelos teóricos que representam distintas concepções de leitura. Por modelos teóricos, desse modo, entendem-se as teorias que vêm sendo desenvolvidas em relação ao ato de ler, considerando as distintas relações entre o leitor e o texto durante o processo. Kleiman (2011) defende a reversibilidade na relação entre a investigação básica que dá origem às teorias e a prática do professor. A autora ressalta que não cabe ao docente ser apenas receptivo, criando propostas metodológicas a partir de um ou outro modelo teórico, mas contribuir para a investigação a partir da observação e reflexão de sua aplicação nos diversos contextos.

Segundo Leffa (1998, p. 10), “ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade”. O autor afirma ainda que, nessa triangulação da leitura, o elemento intermediário serve como um espelho, mostrando um segmento do mundo que não é a própria realidade, mas uma retratação dela. O acesso ao mundo pela leitura, nesse sentido, se daria a partir de seu reconhecimento em espelhos. Nesse modelo, tanto os reflexos do espelho (texto) quanto a posição do sujeito (objetivos, conhecimentos prévios e hipóteses) são relevantes para a compreensão dos fragmentos retratados (Leffa, 1998). Essa concepção vê o processo de leitura como construção de sentido, que ocorre por meio da interação entre leitor e texto, porém, existem outras concepções atribuídas à leitura passíveis de reflexão, sendo duas delas: extração de significado – *Bottom-up* – e atribuição de significado – *Top-down*. Enquanto esta coloca toda a responsabilidade do ato da leitura no sujeito leitor, aquela a deposita no texto. (Leffa, 1998; Barnett, 1989).

Para o modelo teórico *Bottom-up*, durante a leitura, o sujeito precisa focalizar no entendimento de todas as letras, palavras e estruturas de um texto, até chegar ao entendimento do todo, e, caso não compreenda algo, pode recorrer ao dicionário ou optar por reler a mesma sentença por diversas vezes (Barnett, 1989). Além disso, sob essa visão, acredita-se que o significado do texto será sempre o mesmo em todas as leituras e para todos os leitores (Leffa, 1998). Assim, esse processo é considerado ascendente, pois “sobe” do texto para o leitor. No caso da leitura em língua estrangeira, Barnett (1989) afirma que, embora esse modelo seja frequentemente utilizado por leitores com pouca proficiência na LA, não é o mais recomendado por especialistas, visto que o sujeito acaba ficando

preso ao significado de cada palavra que desconhece, desconsiderando todo o seu papel enquanto leitor ativo.

O modelo *Top-Down*, por sua vez, é completamente contrário ao modelo anterior, e é considerado descendente, por partir do leitor para o texto; ou seja, ao utilizá-lo, o leitor tomará como base seus conhecimentos de mundo e fará previsões ao longo da leitura, utilizando o texto apenas para checá-las (Barnett, 1989). Nesse modelo, não há um limite de interpretação, pois tantos quantos forem possíveis os objetivos, hipóteses e conhecimentos prévios do leitor, serão possíveis os sentidos do texto. A palavra-chave para esse processo, de acordo com Leffa (1998), é “atribuição” (p. 11), visto ter como pressuposto que todo o significado parte do leitor para o texto. Dando enfoque à leitura em língua materna, Leffa (1998) afirma que, na concepção desse modelo, há ainda duas concepções antagônicas de texto: como uma sequência de lacunas, quando há informações a menos do que o leitor precisa para testar suas hipóteses, ou como redundante, quando há mais informações do que o leitor precisa. Para o autor supracitado, “a cada uma dessas visões corresponde também uma visão diferente de leitura: um processo altamente seletivo quando a informação é redundante e extremamente construtivo quando a informação é truncada” (Leffa, 1998, p. 16).

Assim como no modelo *Bottom-up*, é possível observar alguns problemas na adoção exclusiva do modelo *Top-Down*, tanto na leitura em língua materna quanto em língua estrangeira (Leffa, 1998; Barnett, 1989), pois, para que o processo de leitura realmente se efetive de forma significativa, cada texto exigirá um leitor ideal, sendo que, além dos conhecimentos linguísticos referentes ao texto, o leitor precisará de um conhecimento histórico-social específico exigido por ele. Para elucidar o modelo, Leffa (1998) cita o poema satírico, o qual nessa concepção de atribuição poderá ser interpretado ao pé da letra, mas será uma leitura problemática, pois o leitor deixará de perceber que, na verdade, o que está sendo refletido pelo texto não é a realidade, “mas um reflexo do reflexo da realidade”. Nas aulas de língua estrangeira, por sua vez, utilizar apenas esse modelo também pode ser um problema, visto que cada leitor/aluno terá conhecimentos prévios, e, nesse caso, níveis de conhecimentos linguísticos diferentes.

Considerando os dois modelos, *Top-down* e *Bottom-up*, o modelo *interactive* – interacionista – de leitura é considerado conciliatório, pois abrange as principais características dos dois modelos anteriores, fazendo com que leitor e texto exerçam seus papéis no processo de leitura, de modo dialógico. No processo, o leitor e o texto são entidades necessárias, mas é na interação entre eles que se efetiva a leitura (Solé, 1998), por meio da qual o leitor faz previsões do texto com base em seus conhecimentos prévios, sem necessariamente deixar de depender do texto, ou seja, a decodificação é tão importante quanto os conhecimentos de mundo, nível de proficiência e uso de estratégias do leitor.

Isso posto, observa-se que o processo de leitura pode ser mais ou menos significativo dependendo da concepção de ensino que o sustenta. Observa-se, porém, que não são os modelos teóricos de leitura que tornam o processo mais significativo, mas as metodologias que são

desenvolvidas a partir das concepções que os sustentam. Desse modo, o leitor pode utilizar estratégias no seu processo de leitura que remetem a um ou outro modelo teórico, resultando em práticas mais ou menos significativas de acordo com seus objetivos. A título de exemplificação da relevância dos objetivos, podemos pensar no processo de aquisição do código linguístico, no qual a metodologia de leitura pode estar voltada para níveis mais baixos do texto, fazendo uso de estratégias voltadas para o modelo teórico *Bottom-up*, e partindo, gradativamente, para níveis mais altos (Barnitz, 1985). Observa-se, pois, que o docente, ao compreender a complexidade do processo de leitura, poderá apontar ao aluno as diferentes possibilidades de relação para com o texto, contribuindo para a formação de sua autonomia. Durante o trabalho com a habilidade de leitura nas aulas de língua estrangeira, assim como nas disciplinas que fazem uso da língua materna, o objetivo é o mesmo: que o aluno compreenda aquilo que lê. Assim, o diálogo entre a concepção do professor, dos documentos oficiais que norteiam a disciplina e do material utilizado é requisito para uma prática significativa.

Estratégias de leitura no processo de construção de significado em Língua Estrangeira

De acordo com Aebersold e Field (1997), apesar de os estudos a respeito da leitura enquanto interação, em meados de 1970, começarem a dar visibilidade à natureza da leitura em segunda língua (L2) ou língua estrangeira⁴ (LE), algumas questões ainda são passíveis de discussão tanto em relação ao processo de leitura em Língua Materna (L1) quanto em L2. Uma delas diz respeito à influência da proficiência leitora na L1 no processo de leitura em L2, uma vez que muitas pesquisas produzem resultados contraditórios sobre o assunto. Smith (2003) entende por proficientes os leitores experientes. Para ele, esses sujeitos são capazes de identificar palavras isoladas quando necessário, mas não ficam presos a elas e utilizam também os conhecimentos não-visuais (prévios) a fim de compreenderem o texto. Kleiman (2011) corrobora com o autor ao afirmar que os leitores proficientes possuem mecanismos observáveis que remetem a estratégias de ordem superior. Nesse sentido, proficientes em leitura em L1 são os leitores que fazem uso de estratégias que remetem a níveis baixos e altos do texto de acordo com os objetivos preestabelecidos para a leitura e, com isso, realizam a construção de sentido. Aebersold e Field (1997) defendem que as competências necessárias ao processo de leitura em LE são as mesmas necessárias ao processo em Língua Materna, sendo elas: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica. De acordo com Yorio (1971 in Barnett 1989, p. 69, tradução nossa), “o

⁴ Há uma discussão em relação ao uso dos termos segunda língua e língua estrangeira, uma vez que alguns teóricos preferem afirmar que segunda língua é uma aquisição do sujeito, enquanto língua estrangeira é aquela que o indivíduo só tem contato na escola por meio de um processo de ensino e aprendizagem. Para saber mais, ler Leffa (1988).

processo de leitura é universal, no entanto, o nível de competência linguística pode afetar o uso de estratégias de leitura em LE por parte de um leitor proficiente em L1”. Nessa perspectiva, como cada sujeito possui competências e níveis de proficiência de leitura em L1 diferentes, em sala de aula, é papel do professor, enquanto mediador, observar as estratégias de leitura utilizadas por seus alunos e intervir sempre que necessário, de modo a qualificá-la.

De acordo com Solé (1998), a leitura exige procedimentos de diferentes níveis por parte do leitor, sendo eles agrupados em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As primeiras seriam habilidades já automatizadas pelo leitor, enquanto as últimas seriam procedimentos conscientemente mais ativos, que objetivam a organização do próprio conhecimento. Nesse sentido, decodificar, para os sujeitos que já possuem a habilidade, é uma estratégia cognitiva, enquanto outros procedimentos, como resumir um texto a fim de entendê-lo, seriam estratégias metacognitivas.

Uma prática comum durante a leitura em língua estrangeira em salas de aula é a tradução de todas as palavras de um texto, pois, ao não perceber a importância de ser ativo diante dele, o aluno/leitor acaba utilizando o modelo de leitura *Bottom-up*, em que todas as palavras precisam ser decodificadas, e as estratégias metacognitivas não são utilizadas. Essa situação geralmente ocorre quando o indivíduo ainda não tem conhecimento sobre o processo de leitura em primeira língua e leva seus hábitos para a leitura em LE. Segundo Aebersold e Field (1997), é nessas situações que o professor precisa intervir, mostrando ao sujeito que, mesmo em sua própria língua, ele não precisa decodificar todas as palavras e que algumas podem ser inferidas pelo contexto.

A escolha dos textos a serem trabalhados nas aulas de LE, por sua vez, deve ser feita com cautela, pois, de acordo com Dias (2005, p. 139), “é importante que os textos selecionados para a situação de aprendizagem estejam em padrões textuais que possam ser reconhecidos pelos alunos, tratando de assuntos para os quais eles tenham algum domínio de conhecimento”. No caso dos livros didáticos, objeto de análise deste estudo, o controle pode ser feito tanto na elaboração do material por parte dos autores quanto no momento de planejamento das aulas por parte do professor. Assim, o professor poderá, após diagnóstico da turma, optar por trabalhar um ou outro texto presente no livro, enquanto os órgãos responsáveis pela avaliação e distribuição dos LD podem levar em consideração a faixa etária e a realidade desses alunos.

Além disso, segundo Solé (1998), o sujeito precisa entender a razão pela qual está realizando determinada leitura antes mesmo de iniciá-la, pois objetivos diferentes podem dar margem a diferentes significados, uma vez que o olhar para cada texto é guiado por eles. Outro procedimento relevante destacado pela autora diz respeito à ativação dos conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão antes mesmo do início da leitura. Dias (2005), por sua vez, afirma que, ao antecipar a ativação dos conhecimentos dos alunos sobre a temática do texto, contribui-se para a interação entre a informação nova e a já conhecida por eles. Mais uma vez trazendo para o contexto do LD, é possível ratificar seu papel no processo de construção de significado por parte do aluno,

pois, ao dar pistas ao leitor, tanto da importância dos objetivos quanto da antecipação dos conhecimentos prévios, contribui para a formação de leitores autônomos.

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para contextos diferentes. (Solé, 1998, p. 72).

Desse modo, pode-se observar que, se em língua materna a leitura envolve uma gama de fatores e nem todos os sujeitos conseguem chegar à compreensão de um texto, em uma língua estrangeira não é diferente. O processo acaba sendo ainda mais complexo, pois o leitor tem uma preocupação ainda maior em decodificar adequadamente, e acaba esquecendo a importância da construção do sentido do que lê. Os conhecimentos prévios considerados imprescindíveis para este processo, por vezes, não são suficientes, e, por isso, algumas estratégias metacognitivas passam a ser necessárias para que o aluno tenha controle sobre seu processo de aprendizagem. Logo, cabe reiterar a relevância do ensino da leitura em sala de aula. Para Ruddell e Unrau (1992), nesse ambiente, o docente precisa assumir com frequência o papel de negociador de sentidos dos textos.

No entanto, é comum, na realidade das escolas brasileiras, influenciados por fatores como desmotivação e carga horária elevada, os docentes depositarem no LD a função de planejamento e mediação das aulas (Schlickmann, 2005). Observa-se, pois, a relevância da reafirmação do papel do docente enquanto pesquisador e crítico, a fim de selecionar o conteúdo do LD de acordo com a realidade de cada uma de suas turmas, bem como tornar a prática significativa aos alunos por meio de sua abordagem e uso de outros materiais possíveis. Percebe-se, pois, que a discussão relacionada à importância da autoria do professor em sala de aula está posta e carece de políticas públicas para isso, sobretudo as voltadas à formação continuada.

Lajolo (1996) defende a autoria do professor em sala de aula, ratificando a relevância do livro didático enquanto instrumento de aprendizagem. Segundo a autora, “muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele [o livro didático] pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares” (Lajolo, 1996, p. 4). Em função disso, uma questão que permeia esta discussão é: os livros didáticos de língua estrangeira assumem seus papéis no processo de leitura?

O LD *High Up* e a formação do leitor proficiente

O LD *High Up*, destinado aos terceiros anos do ensino médio, conta com oito unidades, subdivididas em onze seções; cada unidade desenvolve um tema. As seções, por sua vez, aparecem em ordem semelhante em todos os capítulos, com vistas a atuar em competências distintas. Cada

unidade apresenta, respectivamente, seções intituladas: *Have you say*; *Reading beyond the words*; *Genre analysis*; *Vocabulary*; *Grammar*; *In other words*; *Practice makes perfect*; *The way it sounds*; *TalkActive*; *Put it in writing*; e *Self-assessment*.

Observa-se que algumas das habilidades trabalhadas nas diversas seções são determinantes para o sucesso da construção de significado de textos por parte do leitor e podem estar conexas com o momento de leitura, como as seções de gramática, gênero e vocabulário, por meio de práticas de análises linguísticas, indo ao encontro do que propõe Kleiman (2013b) quando afirma que a construção de sentido do texto ocorre na medida em que o leitor promove a interação entre os seus diversos níveis de conhecimento, destacando, dentre eles, os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. Entretanto, dada a amplitude dos dados e a preferência de separação em competências por parte do LD, a presente análise focalizará apenas as ocorrências presentes nas atividades com comandos explícitos de leitura, que compõem as seções *Reading beyond the words*⁵, com vistas a verificar em que medida as atividades de pré-leitura e pós-leitura contribuem para a formação do leitor autônomo. No Quadro 1, é possível visualizar os gêneros textuais presentes em cada unidade, especificamente na seção *Reading beyond the words*:

Quadro 1. Gêneros textuais.

<i>High Up</i> 3º ano	
Unidade	Gênero textual
1	Piadas
2	Anúncio Publicitário
3	Artigo de Opinião
4	Notícia
5	Artigo e Poema
6	Conto
7	<i>Cartoon</i>
8	Monólogo

Fonte: autoras.

No total, o LD apresenta, aproximadamente, 40 textos, dos quais 12 estão incluídos nas seções que possuem comandos explícitos de leitura. Isso ocorre, dentre outros motivos, porque o trabalho com análise linguística não é feito a partir dos mesmos textos que têm por objetivo a prática de construção de sentido de textos.

Quanto à distribuição de gêneros textuais nas demais seções, observa-se que, com exceção daquela que trabalha especificamente com análise de gêneros, não há uma preocupação, por parte do LD, em distingui-los. Desse modo, quando da apresentação dos textos, é recorrente o uso do termo

⁵ Possível tradução: Leitura para além das palavras.

“*Read the text below*”⁶, sem esclarecimento quanto ao gênero. No entanto, por meio de um olhar para a estrutura dos textos, é possível identificar alguns deles. Nota-se, portanto, certa recorrência de artigos de *web site*, uma vez que os textos encontram-se referenciados a tal suporte, além de depoimento, carta de apresentação e artigo científico. O LD disponibiliza poucos textos literários, mas, quando o faz, tende a situá-los nas seções *Reading beyond the words* e *Genre analysis*. O objetivo do Quadro 1 é situar o leitor a respeito da organização do LD, para que possa compreender as análises seguintes, as quais, reiteramos, serão referentes exclusivamente às seções *Reading beyond the words* que se encontram na primeira e sexta unidades.

As análises das atividades serão realizadas com base na representação das abordagens de leitura das atividades de pré-leitura e pós-leitura⁷ de cada uma das duas seções selecionadas. Desse modo, quando houver mais de uma questão com abordagem semelhante, será analisada, ao menos, uma delas. A título de ilustração, tomemos a seção que trabalha com *short story* (conto). Nela, há atividades de pré-leitura e de pós-leitura. Observa-se, no entanto, que há uma estrutura de atividade que reincide, inclusive, no que diz respeito à abordagem de leitura, diversificando-se apenas em relação à tematização. Logo, nesse caso, será analisada ao menos uma atividade representativa dessa abordagem.

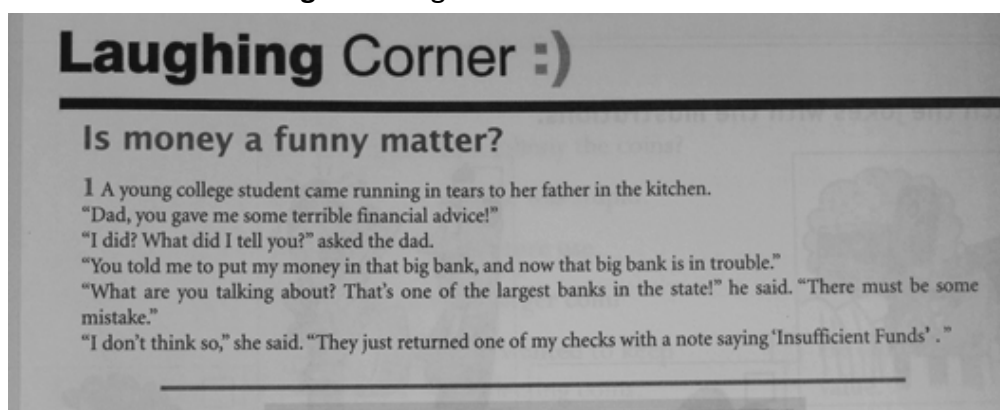
Jokes

Na seção *Reading beyond the words* correspondente à primeira unidade do LD *High Up*, o aluno do terceiro ano do ensino médio depara-se com a leitura de quatro piadas (*jokes*) que têm como tema principal o dinheiro. As quatro piadas retratam, com humor, dificuldades e confusões de adolescentes e crianças em relação à administração financeira, bem como o papel de pessoas mais experientes enquanto instrutoras nessa fase da vida. Observa-se que o LD preocupa-se em propiciar diálogo entre o tema das piadas e a realidade dos alunos, que estão prestes a se inserirem, ou já estão inseridos, no mercado de trabalho, pressupondo que, por vezes, cometam as mesmas confusões dos personagens. A estrutura da seção do LD é composta por uma atividade de pré-leitura, textos e cinco atividades de pós-leitura. Por meio da Figura que segue, é possível a leitura de uma das quatro piadas apresentadas pelo LD, sobre a qual incidirá as atividades mencionadas. Vejamos:

⁶ Possível tradução: Leia o texto abaixo.

⁷ O Guia de Livros Didáticos de 2012, instrumento utilizado pelo PNLD para a avaliação de LD, apresenta, aos avaliadores, perguntas relacionadas às atividades de pré-leitura, interação texto-leitor e atividades de pós-leitura. É possível perceber as atividades de pré-leitura, de acordo com Solé (1998), como ativação de conhecimentos prévios, estabelecimento de objetivos e elaboração de hipóteses, entretanto, o Guia não traz maiores esclarecimentos.

Figura 1. Página 13 do livro didático



Fonte: Dias *et al.* (2013).

A primeira piada apresentada pelo LD discorre a respeito de uma conversa entre pai e filha, em que a jovem estudante questiona o pai sobre um problema com um banco indicado por ele. O pai não entende, pois se trata de um banco renomado. A garota, na verdade, acredita que o fato de seus cheques serem retornados com uma notificação de “fundo insuficiente” é um problema com a situação financeira do próprio banco. O primeiro aspecto passível de reflexão em relação ao trabalho com a leitura das piadas proporcionado pelo LD diz respeito às atividades que antecedem à leitura, a exemplo do ilustrado na Figura 2 a seguir, as quais Solé (1998) distingue como momento de pré-leitura. Essas atividades podem ou não contribuir para a construção de sentido do texto, dependendo do conteúdo que apresentam. De acordo com Solé (1998), dentre os questionamentos que o leitor deve fazer a si mesmo antes da leitura, estão: “Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto...?” (p. 74). Além disso, a autora aponta algumas estratégias indispensáveis ao momento de pré-leitura e leitura; dentre elas, estão: estabelecimento de objetivo, ativação dos conhecimentos prévios, estabelecimento de previsões e formulação de perguntas sobre o texto com base nas previsões. A Figura 2 diz respeito à atividade de pré-leitura disponibilizada pelo LD *High Up*, correspondente à leitura das piadas:

Figura 2. Página 13 do livro didático

Reading Beyond the Words

1 look at the texts below and check the correct options.

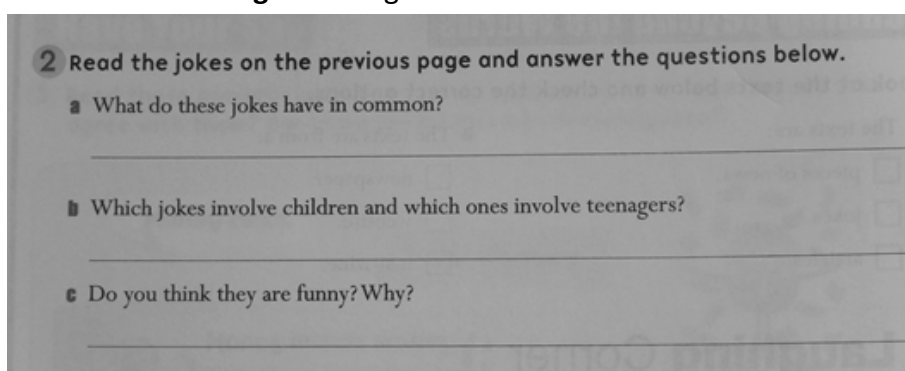
a The texts are:	b The texts are from a:
<input type="checkbox"/> pieces of news.	<input type="checkbox"/> newspaper.
<input type="checkbox"/> jokes.	<input type="checkbox"/> website.
<input type="checkbox"/> articles.	<input type="checkbox"/> magazine.

Fonte: Dias *et al.* (2013).

Na atividade que aparece antes da leitura do texto, o aluno deve identificar o gênero e o suporte do texto dentre as opções que são expostas pelo LD. Trata-se do gênero piada; no entanto, não há nenhuma abertura por parte do LD para a reflexão a respeito das principais características do gênero textual. Se, por exemplo, o aluno fosse levado a pensar sobre o fato de a piada conter uma narrativa, personagens e ter por objetivo o humor, como Kleiman (2013a) propõe para o trabalho com textos em sala de aula, a atividade teria maior influência na construção de sentido por parte do aluno. Logo, percebe-se que um professor crítico⁸ e portador de conhecimento a respeito da prática leitora poderá fazer com que a atividade se revista de maior relevância no processo de aproximação entre o aluno e o texto, caso induza a reflexão a respeito das características do gênero piada e auxilie na formulação de previsões a respeito do conteúdo do texto a partir delas. Além disso, a atividade não apresenta objetivos para a leitura do texto, uma vez que o comando da primeira atividade utiliza o termo *look*, o que pressupõe um passar de olhos apenas. Fica implícito, dessa forma, que o objetivo da leitura está estritamente relacionado à resolução das atividades que irão surgir após a leitura. Vejamos a Figura 3:

⁸Ainda que a presente pesquisa tenha priorizado, neste momento, a análise do livro do aluno, de modo a qualificar os dados referentes às atividades, focalizando a relação direta entre LD e aluno, faz-se relevante ressaltar que, no que diz respeito à questão analisada e a outras que aparecerão ao longo da análise, o manual do professor poderá apresentar direcionamentos que qualifiquem as atividades, ressaltando o papel do professor enquanto autor das aulas.

Figura 3. Página 14 do livro didático



Fonte: Dias *et al.* (2013).

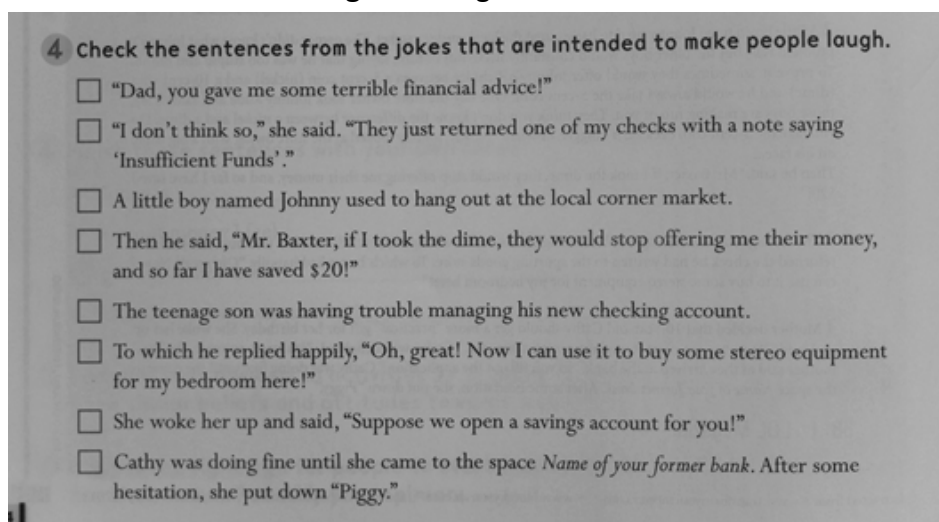
Na primeira questão – Figura 3 – que aparece após a leitura do texto, que, com base em Solé (1998), caracteriza-se como atividade de pós-leitura, o aluno deverá inferir quais as características em comum entre as quatro piadas lidas. O nível de reflexão, no entanto, irá depender da mediação do docente, pois o aluno pode utilizar informações explícitas e afirmar que todas abordam o mesmo tema, mas também pode ir além e perceber que todas as piadas abordam algum problema de crianças e adolescentes com dinheiro, retratando a importância de auxílio em questões financeiras nessa fase. Para responder nesse nível, o aluno precisará compreender as piadas e fazer relação com seus conhecimentos prévios sobre o uso do dinheiro. Solé (1998) aponta a relevância de o aluno perceber a diferença entre o tema e a ideia principal dos textos que lê, pois, enquanto a identificação do tema não pressupõe reflexão e compreensão do texto, a identificação da ideia principal exige compreensão do sentido global do texto.

A segunda questão, ainda relacionada à Figura 3, solicita que os alunos apontem quais das piadas envolvem crianças e quais envolvem adolescente. Essa atividade demanda apenas retomada de informações explícitas e está diretamente vinculada ao modelo *Bottom-up* de leitura, pois o aluno não precisará fazer nada para além de decodificar, uma vez que a informação sobre a idade dos personagens aparece explícita em cada piada. No entanto, faz-se necessário considerar o fato de que o texto está em uma língua estrangeira e esse fator por si só já irá exigir um pouco mais do aluno, sobretudo em termos de vocabulário e repertório. Ademais, práticas desse tipo também são

importantes, pois a prática de retomar informações relevantes pode contribuir para que o aluno adquira a percepção do papel do texto no processo de construção de significado (Barnett, 1989). Por outro lado, seria mais interessante que essa pergunta aparecesse antes da anterior, na qual os alunos são questionados sobre as características comuns entre as quatro piadas, pois, assim, poderia contribuir para uma resposta mais significativa da questão, fazendo com que o aluno iniciasse na esfera do texto, mas conseguisse ir para além das palavras.

A questão seguinte e última da atividade dois, constituinte da Figura 3, exige compreensão e posicionamento por parte do leitor, uma vez que questiona a diversão provocada pelos textos, e o aluno não conseguirá argumentar a respeito da eficiência do objetivo das piadas caso não as tenha compreendido. Esse tipo de atividade aproxima-se mais das situações reais de leitura, defendidas por Solé (1998) para o trabalho em sala de aula, uma vez que, ao ouvir uma piada, caso não se consiga entendê-la, não é possível perceber a graça e faz-se necessária a reflexão para chegar à percepção do humor.

Figura 4. Página 14 do livro didático



Fonte: Dias *et al.* (2013).

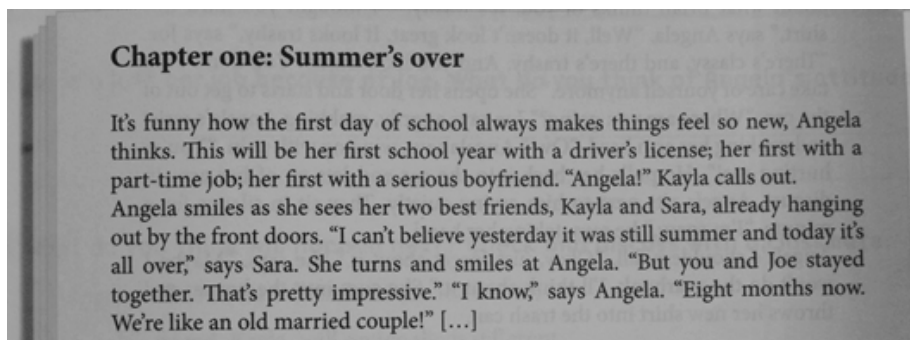
Como é possível verificar na Figura 4, a última atividade a ser analisada em relação à leitura das piadas solicita que os alunos marquem, entre algumas opções de sentenças, aquelas que objetivam fazer as pessoas sorrirem. Essa atividade, de certa forma, complementa a atividade anterior, pois, caso o aluno não compreenda a “graça” das piadas, precisará ler com maior tranquilidade e perceber as partes de humor do texto, e isso não pode ser feito apenas por meio de localização de informação explícita, o aluno deverá acionar também os seus conhecimentos de mundo.

No entanto, o ponto fraco da atividade é o fato de ser objetiva e apresentar dois fragmentos de texto relacionados a cada piada: um do início do texto e outro do fim. Ao voltar à Figura 1 e reler a primeira piada, pode-se verificar que as duas primeiras sentenças da atividade quatro são correspondentes a ela: “*Dad, you gave me some terrible financial advice*” e “*I don’t think so, she said, They just returned one of my checks with a note saying ‘Insufficient Funds’*”, sendo a segunda sentença a correta, que está localizada ao final da piada, e o mesmo acontece com as sentenças seguintes, correspondentes às outras três piadas. A lógica, portanto, é a de que o segundo fragmento é sempre o correto, considerando a indagação do comando dado, e aparece ao final da piada. Caso o aluno já tenha ouvido uma piada antes, não precisará compreender os textos para saber que as sentenças de humor, geralmente, são aquelas que aparecem ao final, como se espera em termos de estrutura composicional de uma piada. Esse desconhecimento ou não problematização pode acarretar em desmotivação para a realização da atividade, levando o aluno a marcar qualquer sentença. É possível pressupor que, ao apresentar opções de respostas, o LD considera a ausência de competência linguística por parte do aluno. Contudo, essa estrutura de atividade poderá não desenvolver um conhecimento linguístico consistente acerca da língua alvo por parte do aluno, caso não ocorra mediação, deixando de contribuir também para a formação de um leitor proficiente. Percebe-se, nesse sentido, que o objetivo da atividade é bom e seria mais significativo ao processo de leitura caso o aluno pudesse exercer autonomia, identificando a sentença de humor diretamente no texto e se apropriando do sentido.

Short Story

A seção correspondente ao trabalho com leitura da unidade seis apresenta um conto (*short story*), intitulado “*When love hurts*”, que discorre sobre relacionamento abusivo na adolescência. Mais uma vez, percebe-se o objetivo de dialogar por meio do tema do texto com a realidade dos alunos. No total, a seção conta com onze atividades relacionadas à leitura do texto. Via de regra, a estrutura das atividades segue padrão semelhante, como será possível perceber adiante. Tomaremos para a análise, desse modo, as três primeiras atividades apresentadas pelo LD. O texto é dividido em cinco pequenos capítulos, e, por meio da Figura 5, faz-se possível a leitura de um fragmento do primeiro deles:

Figura 5. Página 105 do livro didático

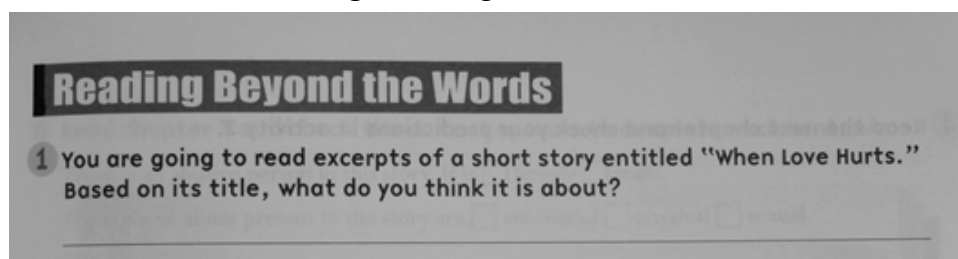


Fonte: Dias *et al.* (2013).

O conto discorre sobre o relacionamento de Angela e Joe. No primeiro capítulo, Angela está conversando com suas amigas Kaylla e Sara a respeito de seu relacionamento de oito meses com Joe. No decorrer dos demais capítulos, Joe mostra-se excessivamente ciumento e agressivo com Angela, que deixa de ver suas amigas e fazer as coisas que gosta para agradar seu namorado. Observa-se que, apesar de tratar-se de um gênero literário, a linguagem do texto em questão é de fácil entendimento por parte do aluno do ensino médio, por apresentar vocabulário relativamente acessível, o qual remete a atividades cotidianas de adolescentes. No entanto, vale lembrar que esses fatores, embora contribuam, não garantem a construção de significado do texto por parte do aluno. Ademais, nem todos os alunos têm o mesmo nível de conhecimento linguístico, e isso precisa ser levado em consideração na elaboração das atividades que irão nortear a prática de leitura.

O leitor pode estar se perguntado se o fatiamento do texto com intervenções de atividades não deveria ser problematizado, uma vez que, em L1, esse tipo de estrutura pode atrapalhar a construção de significado, pois irá interromper a prática do leitor (de leitura) a todo tempo. Contudo, observa-se que o fatiamento em LE pode ser interessante, uma vez que o aluno poderia desmotivar-se ao encontrar um texto longo em uma língua na qual não tem domínio. A Figura que segue diz respeito às questões de pré-leitura disponibilizadas pelo LD para o trabalho com o conto:

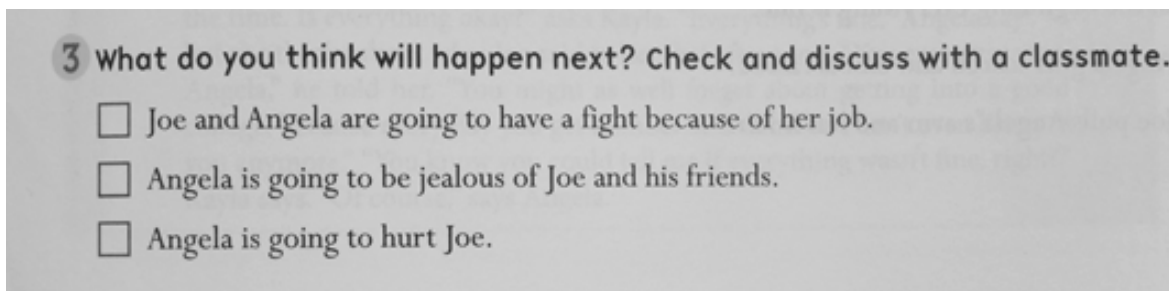
Figura 6. Página 105 do livro didático



Fonte: Dias *et al.* (2013).

A primeira questão solicita que o aluno levante hipóteses a respeito do conteúdo do texto com base no título. Nas pausas de leitura entre cada capítulo, ele é direcionado a fazer o mesmo, mas acionando os conhecimentos prévios visando à compreensão do conto e à discussão com os colegas, conforme mostra a Figura 7:

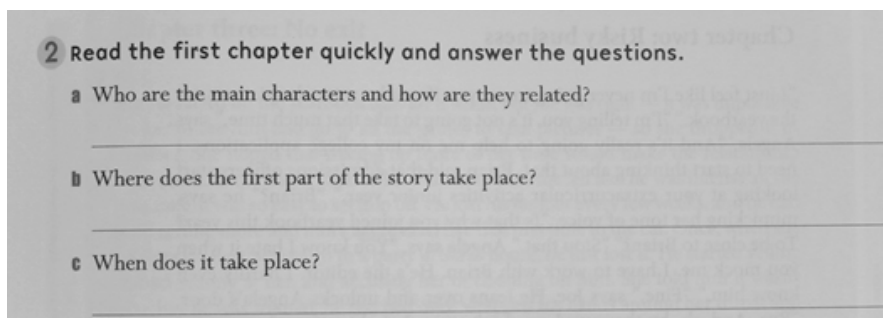
Figura 7. Página 105 do livro didático



Fonte: Dias *et al.* (2013).

Dessa forma, é possível destacar a continuidade de previsões durante a leitura como ponto forte da atividade, ainda que estas, por vezes, sejam direcionadas por questões objetivas, como no caso da questão três. Aebersold e Field (1997) ratificam a importância da atividade de previsão para a prática de leitura em Língua Estrangeira. De acordo com as autoras, essa estratégia faz com que o aluno não coloque maior enfoque no léxico desconhecido, mas utilize o que tem em mãos para confirmar ou descartar suas hipóteses.

Figura 8. Página 105 do livro didático



Fonte: Dias *et al.* (2013).

A atividade proposta na Figura 8 aparece antes da leitura da primeira parte do conto, no entanto, o recorte foi feito para melhor organização textual, uma vez que as atividades correspondentes às Figuras 6 e 7 são semelhantes no que diz respeito aos seus objetivos. Voltando à análise, pode-se verificar que a segunda atividade solicita que o aluno leia o primeiro capítulo do texto para localizar informações explícitas, dentre elas: os principais personagens, o lugar onde a

primeira parte da história acontece e quando acontece. É possível afirmar que a atividade, de certa forma, caracteriza-se como objetivo, pois o aluno irá ler o texto procurando pelas informações solicitadas. Contudo, para o desenvolvimento da autonomia do leitor, seria mais interessante que o próprio aluno formulasse algumas perguntas com base em suas previsões e tivesse como objetivo respondê-las ou até mesmo que elaborasse novas questões ao longo da leitura.

Solé (1996) vai ao encontro dessa linha de pensamento ao criticar os objetivos estabelecidos para a leitura no ambiente escolar. A autora afirma que os objetivos, muitas vezes implícitos, de responder perguntas formuladas pelo professor (e, neste caso, pelo LD) são muito pouco úteis em situações habituais de leitura, ou seja, raramente serão colocados em prática em situações reais para além da escola. Diante disso, o professor enquanto mediador pode contribuir para o uso mais significativo do LD, criando suas próprias perguntas sobre o texto e instigando os alunos a fazerem o mesmo. Vale ressaltar que o manual do professor pode apresentar recomendações nesse sentido; no entanto, para o momento, optou-se pela análise exclusiva do livro do aluno⁹.

Diálogos finais

O processo de leitura envolve estratégias de diferentes níveis e parte delas precisa ser ensinada, uma vez que não é inerente ao sujeito. Assim, de acordo com Solé (1998), é papel do professor, enquanto mediador, contribuir para formação do leitor autônomo, que possa utilizar estratégias de leitura antes, durante e após a leitura, com vistas a dirigir e autoavaliar sua prática. A leitura em LE, por sua vez, pode ser ainda mais difícil ao aluno pela ausência de competência linguística na língua alvo (Barnett, 1989). No entanto, os documentos oficiais, como as OCEM, destacam o desenvolvimento da habilidade de leitura como um dos principais objetivos das aulas de LE.

Por meio da análise, foi possível perceber que a formação do leitor é um objetivo dos LD de Língua Inglesa. Contudo, alguns desdobramentos nas atividades de pré-leitura disponíveis nas duas atividades analisadas do LD podem deixar a desejar, considerando a relação direta entre o material didático e o aluno. Ao não explicitarem o uso de estratégias que auxiliam em processos reais de leitura, principalmente no que diz respeito a objetivos explícitos, e ao utilizarem a previsão temática como estratégia prévia exclusiva, deslocam os objetivos de leitura para a resolução de questões. Por outro lado, há que se ressaltar a relevância de uma análise específica do manual do professor, com o intuito de verificar o lugar destinado ao docente no processo de ensino-aprendizagem de leitura.

As atividades de pós-leitura, como verificado na análise das atividades correspondentes às piadas, por outro lado, utilizam diferentes níveis de estratégias, que consideram leitor e texto como entidades importantes ao processo de construção de significado. No entanto, o uso de questões

⁹ A presente pesquisa trata-se de um recorte de uma pesquisa maior que objetiva também o olhar para o manual do professor da coleção de LD *High Up*.

objetivas, que pode ser decorrente da falta de conhecimento linguístico por parte do aluno, atrapalha na formação do leitor autônomo, pois, em situações reais, ele não encontrará esse tipo de processo.

Ademais, cabe reafirmar o papel do LD enquanto ferramenta que deve estar a serviço do professor, e que, de acordo com Lajolo (1996), dependerá desse sujeito para sua significação em sala de aula. Nesse sentido, a contribuição para a formação do leitor autônomo não se resume ao contato com o LD, mas, ao contrário disso, depende da postura do professor frente ao material didático.

Referências

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M.L. 1997. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Australia, Cambridge University Press, 263 p.

BACK, A.C.P.; JESUS, T. D.; SCHLICKMANN, C.A. 2017. Proficiência em leitura: estratégias utilizadas por acadêmicos de um curso de Letras. *Espacios (Caracas)*, **38**(5): 22-30.

BARNETT, M.A. 1989. *More than meets the eye: foreign language reading theory and practice*. Englewood Cliffs, Cal & Prentice-hal, 244 p.

BARNITZ, J. G. 1985. *Reading development of nonnative speakers of English: research and instruction*. Orlando, Copyright, 122 p.

BRASIL. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 239 p.

BRASIL. 2011. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012. Língua Estrangeira Moderna*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 71 p.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. 2013. *High Up: Componente curricular. Língua estrangeira moderna - Inglês. Ensino médio*. Cotia, Macmillan, 208 p.

DIAS, R. 2005. A incorporação de estratégias ao ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira. In: V. PAIVA (org.), *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e experiências*. Belo Horizonte, Pontes, p. 137-160.

- KLEIMAN, A. 2011. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4ª ed. Campinas, Pontes Editores, 213 p.
- KLEIMAN, A. 2013a. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 15ª ed. Campinas, Pontes Editores, 155 p.
- KLEIMAN, A. 2013b. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15ª ed. Campinas, Pontes Editores, 88 p.
- LAJOLO, M. 1996. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, **16**(39): 3-9.
- LEFFA, V.J. 1996. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre, Sagra-Luzzatto, 98 p.
- LEFFA, V. J. 1988. Metodologia do ensino de línguas. In: H. I. BOHN; P. VANDRESEN (eds), *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, UFSC, p. 211-236.
- RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. 1994. Reading as a meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher. In: R. B. RUDELL; M. R. RUDELL; H. SINGER (eds.), *Theoretical models and process of reading*. Newark, International Reading Association, p. 996-1056.
- SCHLICKMANN, C. A. 2005. *Prática de análise linguística em livros didáticos de língua portuguesa: análise crítica das atividades*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, 223 p.
- SMITH, F. 2003. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, Artmed, 428 p.
- SOLÉ, I. 1998. *Estratégias de leitura*. 6ª ed., Porto Alegre, Artmed, 188 p.

Submetido em: 25/09/2017

Aceito em: 14/09/2018