

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

JULIANA DOS REIS CAVALCANTE DA SILVA

O ensino da leitura no material didático para o Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo e a prova do Enem de Língua Inglesa: caminham lado a lado?

Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino –
Aprendizagem de Inglês na Escola Pública

**SÃO PAULO
2018**

JULIANA DOS REIS CAVALCANTE DA SILVA

O ensino da leitura no material didático para o Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo e a prova do Enem de Língua Inglesa: caminham lado a lado?

Monografia apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em “Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Fachin Soares.

SÃO PAULO
2018

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta monografia por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

_____ / ____ / ____ .

Assinatura

Local

Data

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Aurélio e Maria de Lourdes,
pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que abençoou o caminho percorrido até aqui e me proporcionou forças para superar os obstáculos e desenvolver este trabalho.

À Cultura Inglesa de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela bolsa concedida tornando possível a realização deste estudo.

À professora, Dra^a. Maria Fachin Soares, pela paciência, sabedoria, competência e ensinamentos dedicados à orientação desta pesquisa.

A todas as professoras do curso Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, pela atenção e por compartilhar os seus preciosos conhecimentos, os quais contribuíram para o meu aprimoramento pessoal e profissional.

Aos colegas da especialização, pelas trocas de experiências.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar uma unidade didática do Caderno do Professor (2014), material didático utilizado nas escolas públicas do Estado de São Paulo; e as questões do Exame Nacional do Ensino Médio-Enem (2016) de língua inglesa, a fim de verificar de que modo a abordagem para o desenvolvimento da habilidade de leitura de língua inglesa, em especial o trabalho com as estratégias de leitura, propostas nos Cadernos dos terceiros anos do Ensino Médio, correspondem às exigências de leitura do Enem.

Este estudo fundamenta-se nos documentos oficiais que regem o ensino da leitura em língua inglesa: os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares + Ensino Médio (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) e o Currículo de Língua Estrangeira Moderna (SÃO PAULO 2011). As metodologias do Currículo de Língua Estrangeira Moderna sustenta-se em Uphoff (2008). Para discorrer sobre as concepções de leitura e estratégias de leitura apoia-se em Kato (1999), Kleiman (2011-2013), Grabe e Stoller, (2002) e Redefor (2011). A descrição das características do Exame Nacional do Ensino Médio ancora-se nos documentos Básicos do Enem (BRASIL, 1998-2002), na fundamentação Teórico-Metodológica (BRASIL, 2005) e na Matriz de Referência (BRASIL, 2009).

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo calcada na análise de materiais autênticos. Os resultados revelam que o Caderno do Professor (2014) requer algumas adaptações nas atividades de desenvolvimento das habilidades de leitura, de conhecimento gramatical e também uma ampliação na diversidade de gêneros a fim de possibilitar um melhor ensino da leitura, colaborando para o bom desempenho do aluno no Exame Nacional do Ensino Médio de língua inglesa.

Palavras-chave: Caderno do Professor, Estratégias de Leitura, Avaliação de Língua Inglesa do Enem

ABSTRACT

The present work has as its aim to analyse a didactic unit taken from “Caderno do Professor” (2014), the teaching material used in public schools in the state of SP, Brazil, and the English question items from Exame Nacional do Ensino Médio_Enem (2016), in order to understand the ways in which the teaching of reading in the English language proposed by the “Cadernos do Professor”, especially the development of reading strategies, corresponds to reading demands of Enem.

This study bases on official documents the teaching of reading in English in Brazil: the Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), the Parâmetros Curriculares + para o Ensino Médio (BRASIL, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), Currículo de Língua Estrangeira Moderna (SÃO PAULO 2011). The methodologies of the Modern Foreign Language Curriculum are based on Uphoff (2008). Reading conceptions and reading strategies are based on Kato (1999), Kleiman (2011-2013), Grabe and Stoller, (2002) and Redefor (2011). For the description of the characteristics of the High School National Exam, it is anchored in the Documentos Básicos of the Enem (BRASIL, 1998-2002), Teórico-Metodológico (BRASIL, 2005) and in the Matriz de Referência (BRASIL, 2009).

This is a qualitative research bases on the analysis of authentic materials. The results reveals that the “Caderno do Professor“ (2014) requires some adaptations in the activities related to developing reading skills, grammatical knowledge, and also an increase in the diversity of genres in order to enable a better teaching of reading, thus contributing to a good performance in the English-language High School National Exam- Enem

Keywords: Caderno do Professor, Reading Strategies, English Language Assessment of Enem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 Documentos Oficiais	13
1.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e o Ensino da Compreensão Escrita.....	13
1.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais + para o Ensino Médio.....	14
1.1.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....	14
1.1.4 Currículo do Estado de São Paulo	15
1.2 Abordagens e Métodos no ensino de línguas	16
1.2.1 Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM- Inglês).....	16
1.2.2 A abordagem estruturalista.....	16
1.2.3 A abordagem comunicativa.....	17
1.2.4 A concepção de letramento	18
1.3 Visão Cognitivista	18
1.4 Ensino da leitura em sala de aula	20
1.4.1 O trabalho com as estratégias de leitura.....	21
1.5 Um breve histórico do Enem: objetivos e reformulações	22
1.5.1 A estrutura do Enem e a avaliação de língua inglesa	23
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA	26
2.1 Abordagem Metodológica.....	26
2.2 Caderno do Professor e as Situações de Aprendizagem.....	26
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO CADERNO DO PROFESSOR	30
3.1 Apresentação da unidade didática	30
3.2 Observações das estratégias de leitura e o seu papel de auxílio para a compreensão dos textos	31
3.2.1 Situação de Aprendizagem 1 - Learning about volunteer work	31
3.2.2 Situação de Aprendizagem 2 - Volunteer work: a personal experience.....	39

3.2.3 Situação de Aprendizagem 3 – Volunteer work x Professional work.....	43
3.3 Conclusões a partir das descrições e análises.....	46
3.4 Análise das questões Enem	48
3.5. Confrontando o Caderno do Professor e o Enem	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXO - Situação de Aprendizagem 4	61

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental na vida escolar do aluno de Ensino Médio que pretende ingressar em uma universidade. A competência leitora, nesta fase, requer práticas de leitura em que o aluno faça uso de seu conhecimento prévio e interprete as informações contidas no texto de forma interativa e crítica. No entanto, as abordagens adotadas ao longo dos anos nas escolas são originadas de uma visão tradicional de ensino, a qual não privilegia leituras reflexivas e propõe atividades em que o leitor precise apenas se concentrar na busca de respostas corretas.

Refiro-me a isto, pois, durante a minha formação escolar básica, tive um aprendizado com o foco na gramática e tradução. As aulas eram centradas em leituras de textos e repetição de frases com estruturas gramaticais, sem qualquer delineação de objetivos específicos em relação às atividades. Tal metodologia muitas vezes me cansava, pois era uma aprendizagem mecânica sem qualquer conexão com a minha realidade.

Ao começar trabalhar como professora nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, já havia ocorrido a implementação dos Cadernos do Professor e do Aluno. Esses se propõem a ter como orientação metodológica, o letramento. Nessa concepção, não se promove unicamente o estudo da gramática ou das funções comunicativas da língua. Ela associa o saber e o fazer trazendo para o ensino as múltiplas linguagens, visando à autonomia intelectual e a reflexão do aluno.

Apesar de ter à disposição um material com uma nova perspectiva teórica que embasava o ensino, deparei-me com o problema da desmotivação e a dificuldade do aluno em relação ao processo de aprendizagem de leitura em língua inglesa. Paradoxalmente, havia um interesse de boa parte dos alunos em prestar o Enem para ter maiores chances de ingressar no ensino superior.

Esse contexto causava-me uma inquietação, pois pensava “como este aluno irá prestar Enem sem conseguir realizar uma atividade de leitura de forma eficiente?”, “Como eu devia trabalhar mostrando que seria possível compreender um texto sem traduzi-lo por completo, ativando o conhecimento prévio e usando estratégias de leitura?”

Tais razões motivaram-me a buscar as possíveis causas que dificultam o professor a incentivar e preparar o aluno nesta série que antecede o Enem.

Existem pesquisas sobre a forma com a qual o professor redireciona o ensino diante do Enem, como, por exemplo, as de Rauber (2012) e Blanco (2013), que têm como objetivo averiguar os efeitos que essa avaliação exerce sobre o ensino. Já a pesquisa de O'Connell (2015) aponta problemas no ensino-aprendizagem da compreensão escrita em língua estrangeira, principalmente no Ensino Médio, e afirma uma escassez de pesquisas sobre o ensino da leitura voltada para esse nível da educação básica.

Complementando estudos sobre o tema, este trabalho tem por objetivo observar a abordagem de leitura utilizada no material didático para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno e verificar até que ponto ela corresponde às exigências de leitura do Enem. Para alcançar este propósito, busco responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- 1) De que modo a abordagem para o desenvolvimento da habilidade de leitura de língua Inglesa, em especial o trabalho com as estratégias de leitura propostas nos Cadernos do Professor (2014) dos terceiros anos do Ensino Médio, volume I, correspondem às exigências de leitura da prova Enem (2016)?

Passo, a seguir, à organização deste estudo. No capítulo 1, apresento a fundamentação teórica, que será dividida em quatro partes. A primeira delas foca os documentos oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais + para o Ensino Médio (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006). Na segunda parte, apresento o Currículo do Estado de São Paulo (2011) e o Currículo de Língua Estrangeira Moderna (2011). As metodologias do Currículo de Língua Estrangeira Moderna estão sustentadas em Uphoff (2008). Na terceira parte, serão apresentadas as concepções e as estratégias de leitura conforme Grabe e Stoller (2002), Kato (1999), Kleiman (2011-2013) e Redefor (2011). Por fim, na quarta parte, para descrever as características do Exame Nacional do Ensino Médio, apoio-me nos Documentos Básicos (BRASIL, 1998-2002), na Fundamentação Teórico-Metodológica (BRASIL, 2005) e na Matriz de Referência (BRASIL, 2009).

No capítulo 2, trato da metodologia de pesquisa, discorro as razões para a escolha da pesquisa qualitativa de análise documental e apresento as características do Caderno do Professor (2014).

No capítulo 3, trato da discussão dos dados coletados em uma unidade didática do Caderno do Professor (2014), sob o ponto de vista das estratégias de leitura e o seu papel de auxílio na compreensão dos textos. Além disso, analiso as questões do Exame Nacional do Ensino Médio de língua inglesa (2016), a fim de apresentar as conclusões sobre a convergência ou não das atividades de leitura do Caderno do Professor (2014) e as questões do Exame Nacional do Ensino Médio (2016).

E, finalmente, apresento as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas e pelo anexo.

CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discuto as orientações para o ensino da leitura de língua estrangeira presentes nos documentos oficiais brasileiros. Em seguida, exponho o Currículo do Estado de São Paulo (2011) e o Currículo de Língua Estrangeira Moderna (2011) os quais foram utilizados como diretrizes para a construção do Caderno do Professor (2014). Na sequência, teço considerações sobre as concepções de leitura e as estratégias de leitura, segundo os pesquisadores da área e descrevo um breve histórico do Exame Nacional do Ensino Médio. Por último, apresento a estrutura do Enem (2016) e a avaliação de língua inglesa.

1.1 Documentos Oficiais

Nesta seção, apresento os documentos oficiais que tem como objetivo nortear as escolas e os professores do Brasil e da rede pública do Estado de São Paulo sobre as suas práticas pedagógicas. Para isso, eles propõem direcionamentos, os quais pretendem concretizar as intenções educativas através do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos.

1.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira e o Ensino da Compreensão Escrita

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira, doravante PCN-LE (BRASIL, 1998), uma das metas a ser alcançada com o ensino da língua estrangeira é a valorização da leitura como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados. Os PCN-LE (BRASIL, 1998) afirmam que a compreensão escrita ocupa a função primordial nas escolas, isto porque o domínio da habilidade de leitura atende às necessidades imediatas dos alunos, principalmente no Ensino Médio. A leitura é exigida pelos exames formais para o ingresso ao ensino superior, como vestibulares.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), a mediação do professor é fundamental para orientar os alunos sobre como lidar com o material de estudo e desenvolver atitudes de reflexão sobre a leitura e a interpretação de textos. Os documentos trazem direcionamentos

didáticos, mostrando ao docente a maneira de se trabalhar o ensino da compreensão escrita. Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.91-92) dizem que o trabalho pode ser desenvolvido em três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Na pré-leitura, propõe-se a ativação do conhecimento prévio que inclui o conhecimento de mundo e o conhecimento da organização textual antes da realização da leitura. A leitura é o momento em que o aluno projetará o conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos no texto. E, na pós-leitura, é quando se leva os alunos a pensarem sobre o texto, emitirem suas reações e avaliarem criticamente as ideias do autor. A reflexão crítica pode ser trabalhada durante toda a atividade de leitura, embora esteja mais concentrada nesta fase.

1.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais + para o Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais + para o Ensino Médio, doravante PCN+EM (BRASIL, 2002), preconizam que, para o desenvolvimento das competências e a aquisição dos conteúdos, o professor trabalhe metodologicamente em três frentes, são elas: a estrutura linguística, a aquisição de repertório vocabular e a leitura de textos. O trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário se revestirá de significado a partir da leitura e da interpretação dos textos.

De acordo com os PCN+ EM (BRASIL, 2002), a aquisição da competência leitora constitui-se no domínio das estratégias de leitura, como: skimming, scanning, predição e na identificação de índices de interpretação textual, como gráficos, tabelas, datas, títulos, subtítulos, além de elementos de estilo e gênero. O leitor deve ser ativo e participativo nos processos de interlocução da fala e da escrita para, assim, tornar-se intérprete e produtor de texto.

1.1.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), doravante OCEM-LE (BRASIL, 2006), consideram o trabalho da leitura que vinha sendo realizado nas escolas nos últimos anos. Elas explicitam que é necessário continuar trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos linguístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais

contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação. Deve-se ampliar este trabalho, porém, seguindo a perspectiva do letramento crítico, o uso da linguagem como prática sociocultural para, assim, possibilitar o desenvolvimento crítico dos alunos e o senso de cidadania.

Após a explicitação dos princípios e fundamentos que regem o ensino de língua estrangeira e de leitura nos documentos oficiais brasileiros, a seguir apresento o Currículo do Estado de São Paulo (2011) e o Currículo de Língua Estrangeira Moderna do Estado de São Paulo (2011).

1.1.4 Currículo do Estado de São Paulo

O Currículo do Estado de São Paulo, doravante Currículo da SEE/SP (2011), contém uma base comum de conhecimentos a fim de promover o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes da rede pública do Estado de São Paulo. Ele foi elaborado com o compromisso de proporcionar melhorias no ensino e possibilitar o funcionamento das escolas de forma integrada.

O documento é dividido em quatro áreas de conhecimento, são elas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. A presente pesquisa está inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente, na disciplina de Língua Estrangeira Moderna.

A criação do Currículo da SEE/SP (2011) representou um avanço para a educação do Estado de São Paulo. Atualmente, os professores utilizam-no como um dos parâmetros para o seu trabalho em sala de aula. Antes de seu lançamento, o docente deveria preparar suas aulas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, não era o que geralmente acontecia. No que se refere à progressão do conteúdo, o docente não tinha um aporte que norteasse a seleção de conteúdos e abordagens para o uso em sala de aula e, por isso, ocorria a repetição da matéria que já havia sido ensinada em séries anteriores.

A leitura é vista como uma das competências centrais a ser desenvolvida em todas as disciplinas. As competências adotadas no Currículo da SEE/SP (2011) foram formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio e são entendidas como desdobramentos das competências leitora e escritora. Existem cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas que possibilitam a aproximação das teorias de cada disciplina do

Currículo da SEE/SP (2011) articuladamente às competências e habilidades do aluno, proporcionando uma leitura crítica de mundo e a contextualização da aprendizagem em situações reais da vida. Os cinco eixos cognitivos comuns serão apresentados no item 1.5.1 desta pesquisa, no qual abordarei a Matriz de Referência do Enem da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

1.2 Abordagens e Métodos no ensino de línguas

Nesta seção, com a finalidade de proporcionar subsídios para a compreensão da análise da abordagem de leitura presente no Caderno do Professor (2014), descreverei as abordagens e os métodos contemplados ao longo dos anos no Currículo de Língua Estrangeira Moderna do Estado de São Paulo. Para isso, defino-as tomando como base o artigo de Leffa (1998).

Segundo o autor, a abordagem de ensinar uma língua estrangeira é um termo abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Os métodos de ensino de línguas podem estar contidos dentro de uma abordagem e envolvem regras, como a seleção, a ordenação e a apresentação dos itens linguísticos para a concretização de uma abordagem.

1.2.1 Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM- Inglês)

Para elucidar as três abordagens ou orientações presentes no Currículo de Língua Estrangeira Moderna, doravante Currículo-LEM (2011), agregarei a esta parte as considerações de Uphoff (2008) as quais não estão presentes no texto do documento. A seguir, apresento-as divididas em três subseções: a estruturalista, a comunicativa e a de letramento.

1.2.2 A abordagem estruturalista

Segundo o Currículo-LEM (2011), a primeira orientação utilizada para o ensino de inglês nas escolas públicas do Estado de São Paulo foi a estruturalista. Conforme Uphoff (2008), uma das metodologias baseada nessa orientação era a Gramática e Tradução. Nela,

os alunos estudavam decorando regras gramaticais e listas de vocabulário. Assim, adquiriam conhecimentos teóricos sobre o sistema linguístico do inglês. As aulas costumavam ser dadas em língua materna e enfocava-se quase que exclusivamente a linguagem escrita.

A autora afirma que, nas primeiras décadas do século XX, começaram a surgir críticas sobre o método da Gramática e Tradução, pois, de acordo com os críticos, os procedimentos utilizados nesse método eram inadequados para o ensino da língua viva. A partir desta insatisfação, surgiu um novo método, chamado de Método Direto. Os proponentes do método defendiam a ideia de começar um ensino que visava o uso ativo da língua estrangeira, especialmente em sua oralidade, e não mais a compreensão da estrutura gramatical da linguagem escrita.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos precisaram preparar os soldados de forma rápida e eficiente em outras línguas. Com isso, surgiu o chamado Método Audiolingual. Segundo a autora, o aprendizado baseava-se em repetições de palavras e frases ouvidas no idioma estrangeiro. Nesse método, eram utilizados laboratórios de língua, equipados com cabines individuais, e os alunos podiam praticar as habilidades de escuta e de produção oral através de textos em áudio.

Uphoff (2008) afirma que esses métodos começaram a não atender as necessidades sociais e pedagógicas da sociedade na década de setenta. Então, como reação contrária a essas metodologias de ensino, veio à tona o Método Comunicativo.

1.2.3 A abordagem comunicativa

De acordo com Uphoff (2008), essa orientação chega ao Brasil em 1978. Nela ocorre o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, promovendo situações interativas na língua-alvo e usando contextos reais de uso. O Currículo-LEM (2011) aponta a concepção comunicativa como a tônica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 1988.

A autora diz que uma das principais reivindicações da orientação diz respeito à emancipação do aluno, que não deve mais exercer um papel tão passivo quanto na orientação estrutural, mas ser capacitado a se auto-afirmar e defender seus interesses e necessidades num ambiente onde se fala o idioma estrangeiro.

De acordo com o Currículo-LEM (2011), essa orientação mal se instalou nas escolas ou, quando muito, ficou reduzida ao ensino de algumas funções comunicativas e ainda sob forte influência da orientação estruturalista. Uphoff (2008) afirma que muitas escolas assumiram o discurso da abordagem comunicativa, mas não ofereceram práticas condizentes com essa orientação metodológica.

1.2.4 A concepção de letramento

Atualmente, segundo Uphoff (2008), a aprendizagem de língua estrangeira não se caracteriza mais por ser um acúmulo de conhecimentos teóricos, mas como um processo de capacitação para uma prática discursiva.

De acordo com Kleiman (2012, p.18), “o letramento significa uma prática discursiva de um determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever”. Ou seja, o letramento é saber ler e escrever em situações reais de uso onde o aluno atribui sentido de maneira crítica aos conteúdos abordados nas aulas e aperfeiçoa suas práticas comunicativas.

Conforme o Currículo-LEM (2011), o professor, além de focar na leitura e na escrita, pode possibilitar contextos para a aprendizagem das competências de falar e ouvir na língua-alvo a fim de proporcionar a interação e promover experiências significativas no aprendizado do aluno.

Após uma breve explicitação das orientações de ensino-aprendizagem descritas no Currículo da SEE/SP (2011) e no Currículo-LEM (2011), passo a apresentar as concepções e modelos de leitura, bem como as estratégias de leitura fundamentadas em Kato (1999), Kleiman (2011 - 2013), Grabe e Stoller (2002) e Redefor (2011).

1.3 Visão Cognitivista

Para melhor compreender a proposta de ensino da leitura no material didático usado na rede pública do Estado de São Paulo e a visão de leitura presente no Enem para posterior comparação entre o Caderno do Professor (2014) e a prova do Enem (2016), discorrerei sobre visões de leitura estruturalista e cognitivista.

Kato (1999, p.50) descreve que na linguística estruturalista privilegia-se o modelo do processamento ascendente (*bottom-up*) que “faz uso linear e indutivo das informações visuais e linguísticas, sua abordagem é composicional, isto é, o leitor constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. A informação é processada do texto para o leitor, sendo este visto como um leitor passivo.

Embora tenha descrito brevemente o modelo de leitura estruturalista, ele não é o foco deste trabalho. Para responder à pergunta de pesquisa, atenho-me à visão cognitivista. Neste modelo, o desenvolvimento das estratégias de leitura é contemplado.

Kato (1999, p.50), ao explicitar a visão cognitivista, afirma que o modelo nela utilizado é o processamento descendente (*top-down*). Trata-se de “uma abordagem não-linear, o leitor faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma”. A informação é processada do leitor para o texto, possibilitando múltiplas leituras.

De acordo com o autor Goodman (1967), citado por Kato (1999), trata-se de um processo receptivo constituído por processos cíclicos de estratégias de colheita de amostragem, predição, testagem e confirmação, o qual fornece através do uso mínimo de informações disponíveis, as predições mais confiáveis, sendo a leitura definida como um jogo psicolinguístico de adivinhação.

Segundo Smith (1978), mencionado por Kato (1999), o leitor é visto como ativo, pois faz previsões a partir de pistas fornecidas com informações visuais, ou não, e prevê o assunto que será desenvolvido na leitura, passando de mero decodificador para um leitor que formula perguntas apropriadas e encontra respostas relevantes sobre o assunto do texto que está lendo.

De acordo com Kleiman (2013), na leitura interativa acontece a interação do conhecimento prévio e o aspecto social da leitura onde o leitor faz uso dos dois processamentos, o ascendente e o descendente. Este modelo é utilizado pelo leitor proficiente que constrói o significado por meio de sua interação com o autor, articulando suas experiências e objetivos.

Para melhor compreender as orientações de leitura descritas por Kato (1999) e Kleiman (2011), é interessante estabelecer uma comparação. Na perspectiva apresentada por Kato (1999), a visão cognitivista mostra que a interação acontece entre o texto e o leitor. Ela define leitura como um ato de comunicação regido por regras conversacionais. Trata-se de um contrato de cooperativismo, o escritor precisa ser sincero, relevante e claro,

enquanto o leitor deverá compreender o objetivo do autor, acreditando em sua sinceridade e procurando a relevância dos assuntos.

Já na perspectiva interativa explicitada por Kleiman (2011), a leitura é uma interação à distância entre o leitor e o autor. Esta interação é construída pelo autor e reconstruída pelo leitor através de pistas formais presentes no texto. Cabe ao leitor reler, analisar frases, inferir e ativar os seus conhecimentos, enquanto o autor propiciar pistas, permitindo a reconstrução do significado e o entendimento da sua intenção comunicativa.

Observando as duas concepções das autoras, pode-se chegar a um consenso sobre o caráter interacional da leitura. De acordo com Kleiman (2011), o texto não é um produto finalizado e interpretado de forma passiva. Ele requer uma participação do leitor com ações cooperativas, tais como: predições, inferências e senso crítico, a fim de aceitar ou refutar as ideias expostas para que, desta forma, alguma incompreensão seja solucionada.

Com a finalidade de entender os aspectos pedagógicos do ensino da compreensão escrita, apresento, a seguir, a leitura em sala de aula.

1.4 Ensino da leitura em sala de aula

No que se refere aos aspectos pedagógicos, Kleiman (2013) afirma que, para formar leitores, os professores precisam elaborar atividades de leitura que façam sentido e tenham objetivos claros para o aluno, pois, caso contrário, elas podem causar desmotivação. A autora afirma que a maioria dos alunos foi ensinada a partir de concepções erradas de leitura e, portanto, da linguagem, não se privilegiando a construção de significados a partir da interação do leitor com o texto, conforme preconiza a concepção cognitivista.

A situação descrita é recorrente na prática pedagógica de muitos professores. A visão do estruturalismo ainda está presente e os docentes abordam a gramática como meio de aprendizagem, não como um instrumento para a comunicação. É preciso que o professor ultrapasse essas barreiras, mostrando que a gramática está relacionada ao texto e precisa ser abordada de forma contextualizada e interativa para, assim, possibilitar uma mudança na aprendizagem dos alunos.

Passo agora, a discorrer sobre o ensino da leitura com o trabalho das estratégias de leitura.

1.4.1 O trabalho com as estratégias de leitura

Kleiman (2013), ao falar sobre o ensino da leitura, afirma que o trabalho com as estratégias de leitura pode viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, e as define como:

“(...) operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê”. (Kleiman, 2013, p.74)

Ou seja, as estratégias de leitura mostram como o leitor administra a sua interação com o texto. O leitor as modifica conforme seus objetivos e necessidades, podendo as mesmas estratégias serem utilizadas em diferentes tipos de textos. A autora classifica as estratégias de leitura em cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas são operações que o leitor realiza de forma inconsciente, automáticas, para atingir um objetivo de leitura. Para Kleiman (2011, p.50), elas servem “essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais do texto”, sendo um processo inferencial por natureza.

As estratégias metacognitivas são aquelas operações que o leitor realiza com um objetivo delineado e são controladas de forma consciente. Quando o leitor percebe que algo não ficou claro durante a leitura, ele desautomatiza o processo e procura resolver o seu problema de compreensão. Kleiman (2013, p.75) afirma que o leitor “poderá procurar o significado de uma palavra-chave, fazer um resumo do que leu ou procurar um exemplo de um conceito” através da avaliação de sua leitura. A autora diz que o leitor eficiente terá o controle das estratégias metacognitivas ao estar ciente de sua falha na compreensão. Kato (1999), ao referir-se às estratégias metacognitivas, propõe duas: o estabelecimento de um objetivo específico e a automonitoração do processo de compreensão.

Grabe e Stoller (2002), ao falarem sobre propósitos de leitura, afirmam que, antes de iniciar uma leitura, é natural que o leitor faça escolhas de forma inconsciente com a finalidade de atingir o seu objetivo. Os autores elencam sete objetivos para leitura em sala de aula; dentre eles, destaco quatro que considero mais relevantes para esta pesquisa: a

leitura rápida para procurar informações simples, a leitura para aprender com os textos, a leitura para integrar informações, escrever e criticar textos e a leitura para a compreensão geral do texto.

Redefor (2011) e Grabe e Stoller (2002) listam algumas estratégias de leitura que auxiliam na construção de significado e no cumprimento do seu propósito de leitura do leitor. Dentre elas, pode-se citar: o skimming, o reconhecimento de cognatas e palavras-chave, a predição, o scanning, a inferência, a leitura para integrar informações, a releitura, a reflexão sobre o que foi aprendido com os textos e a análise gramatical. Estas estratégias e objetivos servirão de referência para a análise das atividades de leitura do Caderno do Professor (2014) e das questões do Enem (2016).

De acordo com o PCN+EM (BRASIL, 2002), a formação leitora no Ensino Médio acontece por meio da prática de leitura interativa, onde o leitor é o construtor de sentido. O professor exerce a função de mediador na aprendizagem de leitura, ajudando os alunos a perceber seus próprios processos cognitivos através do ensino das estratégias metacognitivas. Tais estratégias possibilitam um aprendizado autônomo e podem auxiliá-los na leitura de textos em avaliações como o Enem que medem a capacidade de leitura do candidato.

A seguir, para compreender os objetivos e as reformulações do Exame Nacional do Ensino Médio, faço um breve histórico do exame.

1.5 Um breve histórico do Enem: objetivos e reformulações

O Exame Nacional do Ensino Médio é uma avaliação de abrangência nacional com caráter opcional. Ele é desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e aplicado pelo Ministério da Educação (MEC) anualmente, desde 1998 (BRASIL, 2002). A avaliação passou por algumas mudanças ao longo dos anos, sendo chamada, pelo Ministério da Educação, de Exame Nacional do Ensino Médio ou Enem, período referente aos anos de 1998 a 2008, e o Novo Enem, após a reformulação de 2009.

A prova foi criada com a função inicial de avaliar a qualidade de ensino no país e o desempenho escolar dos alunos ao longo da escolaridade básica (BRASIL, 1998). Para isso, desde a sua primeira edição, caracterizou-se por contemplar questões interdisciplinares e contextualizadas voltadas para a leitura, interpretação e solução de

problemas, a fim de atender as demandas acadêmicas e sociais contemporâneas (BRASIL, 2005).

Em 2004, o exame passou a agregar uma diferente função. O Ministério da Educação, com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, vinculou os resultados do Enem ao Programa Universidade para Todos (PROUNI). Os estudantes, com base na nota obtida, poderiam ser beneficiados pelo programa. Com a reformulação de 2009, a prova tornou-se uma modalidade única para acesso em grande parte das universidades federais e permitiu a reestruturação do currículo do Ensino Médio. Através dessas mudanças, houve um aumento em sua relevância no cenário educacional brasileiro.

Segundo o Diário da Oficial da União, seção 1, página 40, publicado no dia 4 de abril de 2017, nota-se que o objetivo primordial do Exame Nacional do Ensino Médio ainda é “aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas da linguagem”.

Por isso, no intuito de preparar os alunos para uma prova que exige a leitura e interpretação de informações relacionados aos temas da atualidade com os conteúdos desenvolvidos ao longo da educação básica, é fundamental um ensino que valorize a formação de um leitor crítico que saiba interpretar textos relacionando-os com os seus conhecimentos prévios e utilizando as estratégias de leitura para, assim, possibilitar uma leitura eficiente.

A partir de agora, apresento a estrutura do Enem e a avaliação de língua inglesa a fim de contextualizar as características do exame antes da análise de suas questões.

1.5.1 A estrutura do Enem e a avaliação de língua inglesa

Segundo o Diário Oficial da União, seção 1, página 15, publicado no dia 8 de junho de 2009, os documentos norteadores para a elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio são a Matriz de Referência de 2009 e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006). A Matriz de Referência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é composta por cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento e trinta habilidades para cada área. Os eixos cognitivos são resultados da associação das

competências e habilidades que deveriam ter sido trabalhadas durante a escolaridade básica. São eles:

- Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- Enfrentar situações-problemas (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.
- Elaborar Propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2009, p.1).

A Matriz de Referência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias está no eixo cognitivo Dominar linguagens (DL). Esta Matriz é composta por nove competências, estando a avaliação de língua inglesa inserida na Competência 2, segundo a qual os examinandos devem conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. Fazem parte dessa competência as seguintes habilidades:

- 1) associar palavras e expressões de um texto em LE ao seu tema;
- 2) usar os conhecimento de LE para ter acesso a informações, tecnologias e culturas;
- 3) relacionar um texto em LE às suas estruturas linguísticas, função e seu uso social;
- 4) entender a importância da produção cultural em LE como representação da diversidade cultural e linguística (BRASIL, 2009, p.2).

A avaliação de língua estrangeira é composta por cinco questões de diferentes gêneros textuais. Elas apresentam enunciados redigidos em língua portuguesa e os textos e suas alternativas escritas em inglês com uma resposta correta.

A prova de língua inglesa, segundo o documento da Fundamentação Teórico-Metodológica do Enem (BRASIL, 2005), estrutura-se de modo a verificar a capacidade do aluno em ler e interpretar textos de linguagem verbal e não-verbal . Para isso, o aluno irá identificar, selecionar e inferir informações centrais e periféricas; irá também, justificar e adequar a interpretação; além de compreender os elementos implícitos da construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade e tema.

Verifico que estas capacidades podem ser alcançadas com o uso das estratégias de leitura, as quais podem ser aplicadas na resolução das questões que constam na posterior análise.

A partir de agora, inicio a abordagem metodológica deste trabalho.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Abordagem Metodológica

Visto que o foco deste trabalho é observar a abordagem de leitura utilizada no material didático para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno e verificar até que ponto ela corresponde às exigências de leitura do Enem, situo este estudo dentro da modalidade de pesquisa qualitativa, denominada de análise documental.

Segundo Ludke e André (2013), a análise documental é pouco explorada na área da educação e pode constituir-se como uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos, desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Conforme Pádua (2005, p.68), “a pesquisa documental é conduzida a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos considerados cientificamente autênticos”. Neste estudo, os Cadernos do Professor (2014) e as questões do Exame Nacional do Ensino Médio (2016) são documentos autênticos e contemporâneos que estão sendo tratados cientificamente buscando responder ao objetivo e a pergunta de pesquisa.

Na sequência, apresento o Caderno do Professor (2014).

2.2 Caderno do Professor e as Situações de Aprendizagem

Nesta seção, apresento o Caderno do Professor (2014) e as Situações de Aprendizagem que o compõem, no intuito de promover a contextualização sobre suas características antes da análise da unidade didática selecionada para observação.

O Caderno do Professor (2014) é o material didático dirigido ao docente da rede pública do Estado de São Paulo. Ele é elaborado em forma de apostila, encadernado em brochura, dividido por séries do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Tanto no ensino fundamental quanto no Ensino Médio, a disciplina de língua inglesa conta com dois volumes para cada ano escolar, os quais são utilizados pelos professores um a cada semestre.

As orientações do conteúdo no Caderno do Professor (2014) apresentam as Situações de Aprendizagem. Estas trazem de maneira sistematizada os conteúdos, as competências, as habilidades e as estratégias de ensino a serem desenvolvidas. Contemplam também os recursos necessários para as aulas, as sugestões de recuperação e

avaliação, bem como as atividades e um roteiro com os procedimentos recomendados para a gestão da sala de aula. As Situações de Aprendizagem ainda oferecem indicações de sites, filmes e músicas para subsidiar o trabalho do professor no preparo das aulas.

O volume I do Caderno do Professor da 3ª série do Ensino Médio (2014) é o exemplar utilizado no início do ano letivo e apresenta duas unidades didáticas que trazem dois temas relacionados: *Volunteer Work as Professional Experience* e *First Job*. *Volunteer Work as Professional Experience* é a unidade escolhida para a análise do material didático. Os temas são desenvolvidos por meio de oito Situações de Aprendizagem para cada volume e sequenciados em ordem crescente de dificuldade, conforme o quadro que segue.

Situações de Aprendizagem	Temas e Conteúdos
Situação de Aprendizagem 1 <i>Learning about volunteer work</i>	Trabalho voluntário; quem escreve, onde e porquê; o que é um texto informativo descritivo (qual seu objetivo, como se organiza); Revisar o presente simples.
Situação de Aprendizagem 2 <i>Volunteer work: a personal experience</i>	Trabalho voluntário como experiência pessoal; texto informativo descritivo e testemunhos (objetivos e organização); identificar os usos do presente perfeito.
Situação de Aprendizagem 3 <i>Volunteer work x Professional work</i>	Trabalho voluntário e trabalho profissional; texto informativo descritivo; testimonials; usos do presente simples e presente perfeito.
Situação de Aprendizagem 4 <i>Producing a testimonial</i>	Produção de um relato de experiência de voluntariado.
Situação de Aprendizagem 5 <i>Looking for the first job</i>	O primeiro emprego: processo de busca, dicas, qualificações necessárias e responsabilidades dos profissionais; vocabulário: profissões, atividades e habilidades profissionais.
Situação de Aprendizagem 6 <i>Learning about job ads 1</i>	Leitura de anúncio de emprego (classificados): estrutura macrotextual do gênero (organização), ampliação do repertório lexical pertinente ao gênero em estudo.
Situação de Aprendizagem 7 <i>Learning about job ads 2</i>	Ampliação do repertório lexical: verbos típicos de anúncios de emprego; busca de emprego: sequência de etapas; uso e significado de abreviações em anúncios.
Situação de Aprendizagem 8 <i>Producing job ads</i>	Produção de um anúncio de emprego (tipo “Ofereço-me para...”).

Quadro 1 – Resumo das Situações de Aprendizagem, temas e conteúdos - Caderno do Professor (2014), 3º ano do Ensino Médio – volume 1

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno do Professor (2014)

O volume II do Caderno do Professor (2014) é o segundo exemplar do material didático, utilizado no segundo semestre do ano letivo, o qual apresenta dois temas: *21th Century Professions* e *Creating a CV*. Usarei este volume apenas para a exposição das Situações de Aprendizagem com a finalidade de exemplificação. Os temas são desenvolvidos por meio de oito situações de aprendizagem também, e sequenciadas em ordem crescente de dificuldade.

Situação de Aprendizagem	Temas e Conteúdos
1- <i>Career: Choosing a Profession – Part I</i>	Interesses pessoais e a escolha de uma carreira profissional; descrição de cursos para formação de profissionais; tipos de trabalho.
2- <i>Career: Choosing a Profession – Part II</i>	Como escolher uma carreira profissional relacionando-a com interesses pessoais; brochura de apresentação de uma universidade.
3- <i>Testimonials : Choosing a Profession</i>	Leitura de guia do estudante com depoimentos pessoais sobre escolha de carreira/profissão, cursos, interesses pessoais e planos; como falar sobre planos; tempo verbal: futuro (will/going to); verbos modais (may/might).
4- <i>Producing Testimonials: Professional Plans</i>	Síntese do trabalho do tema com a produção, em grupos, de um depoimento pessoal sobre planos profissionais.
5- <i>Learning About CV Formats</i>	Conhecimento de mundo – como um currículo se organiza; tipos de currículos apropriados às necessidades do candidato.
6- <i>How To Write A CV – Part -I</i>	Conhecimento textual – como um currículo se organiza; as partes de um currículo e as informações que devem aparecer em cada uma delas.
7- <i>How To Write A CV – Part - II</i>	Conhecimento de mundo e conhecimento textual: como se organiza um currículo e como se organiza um anúncio de emprego.
8- <i>Production: Writing A CV</i>	Síntese do trabalho com a produção, em trios, de um currículo.

Quadro 2 – Resumo das Situações de Aprendizagem, temas e conteúdos. Caderno do Professor (2014), 3º ano do Ensino Médio – volume 2

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno do Professor (2014)

A orientação sobre os conteúdos no Caderno do Professor volume I (2014) é desenvolver as competências leitoras através do estudo sistematizado das estruturas

gramaticais e de vocabulário, as quais são importantes para a formação do leitor, tanto do ponto de vista de seu conhecimento de mundo e de tipos de textos, como também de seu conhecimento de língua. Além da aprendizagem dos conhecimentos linguísticos, o material tem por objetivo ampliar os conhecimentos culturais de língua inglesa e sobre si mesmos, desenvolvendo habilidades de pensamento mais complexas nos alunos em uma perspectiva pluricultural.

As Situações de Aprendizagem apresentadas nos quadros acima precisam ser desenvolvidas por meio da aproximação e retomada de conceitos explicitados durante as aulas, visando fazer com que os alunos construam, ampliem, personalizem e apliquem esses conhecimentos nas atividades de leitura.

A partir de agora, apresento o Capítulo Análise do Caderno do Professor (2014).

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO CADERNO DO PROFESSOR

Neste capítulo, apresento a análise da unidade didática do Caderno do Professor (2014) com o tema: *Volunteer Work as Professional Experience*, buscando responder a pergunta de pesquisa que norteia este trabalho:

- De que modo a abordagem para o desenvolvimento da habilidade de leitura de língua inglesa, em especial o trabalho com as estratégias de leitura propostas no Caderno do Professor (2014) dos terceiros anos do Ensino Médio volume I, corresponde às exigências de leitura em língua inglesa da prova Enem (2016)?

Para isso, o capítulo será dividido em cinco seções. Na primeira, apresento a unidade didática. Na segunda, observo as estratégias de leitura e o seu papel de auxílio na compreensão dos textos. Na terceira, apresento as conclusões da análise e descrição das atividades sob o ponto de vista das estratégias de leitura. Na quarta, analiso as questões do Enem (2016). E na quinta, confronto o Caderno do Professor (2014) e o Enem (2016)

3.1 Apresentação da unidade didática

Nesta seção, apresento a unidade didática com o tema *Volunteer Work as Professional Experience* que se subdivide em quatro Situações de Aprendizagem. Serão feitas as descrições e análises das atividades de leitura presentes nas Situações de Aprendizagem de 1 a 3. A Situação de Aprendizagem 4 não será abordada, pois possui o propósito de desenvolver a competência escritora do aluno, fora do escopo deste estudo.

3.2 Observações das estratégias de leitura e o seu papel de auxílio para a compreensão dos textos

Para essa análise, retorno aos textos e autores que constam na fundamentação teórica: os documentos oficiais, a concepção de leitura de Kleiman (2011-2013) e as estratégias de leitura de Grabe e Stoller (2002) e Redefor (2011).

3.2.1 Situação de Aprendizagem 1 - Learning about volunteer work

Antes de iniciar, caracterizarei as atividades para a melhor compreensão de seus objetivos. Nas Situações de Aprendizagem 1, 2 e 3, as atividades dividem-se entre duas etapas. A primeira etapa refere-se a tarefas feitas em sala de aula para a explanação dos conteúdos e, a segunda etapa, serão as tarefas feitas em casa para a fixação dos conhecimentos adquiridos durante as aulas. As atividades em sala de aula terão a finalidade de desenvolver os conteúdos de forma coletiva com o auxílio do professor e dos colegas. Já as atividades para casa da seção Homework - focus on language, o aluno irá resolvê-las sozinho.

A unidade didática inicia com uma proposta de sensibilização. O próprio professor selecionará algumas imagens de recortes de revistas com vários tipos de trabalho voluntário. Para o melhor desempenho da atividade, a orientação é de que as imagens escolhidas correspondam às características do trabalho voluntário como, por exemplo, os voluntários utilizando trajes informais e reunidos com um grupo de pessoas de diversas idades, realizando alguma ação voluntária. As ilustrações serão utilizadas para exercitar a capacidade de predição dos alunos, pois poderá ser perguntado a eles : *Onde essas pessoas estão? O que estão fazendo? O trabalho que está sendo realizado é voluntário ou profissional?* As perguntas que orientam o trabalho do professor para a execução das estratégias de ensino, nesta atividade e nas demais que se seguirão, estão colocadas no Roteiro de Aplicação que acompanha o Caderno do Professor (2014) em língua portuguesa; por isso, mantenho-as conforme o original.

A cada resposta, o professor irá questionar como os alunos chegaram a essas conclusões – se foi através das imagens ou do seu próprio conhecimento. Sugere-se que se promova uma discussão com a turma sobre o tema, escrevendo uma pergunta e duas alternativas na lousa. São elas: *What does volunteering involve ?*

- a) *Motivated people who are willing to give their time or energy to work towards a project or cause ()*
- b) *Professionals who get paid to work towards a project or cause ()*

Grabe e Stoller (2002), ao se referirem à predição, afirmam que o leitor utiliza o seu conhecimento prévio para desempenhar um papel de apoio na leitura, antecipando a organização do discurso do texto. Este é o momento onde o leitor faz uso da leitura das imagens, do seu conhecimento prévio, para elaborar predições e hipóteses sobre o texto e, assim, construir o significado da compreensão escrita.

A figura a seguir apresenta a atividade 1:

Read the definition of “volunteer” and answer: What kind of text is this? Where can you find it? What is its purpose?

VOLON (France) – *Island on Lake Iseo, southern Ontario, Canada. Of his noble nobility of his*

VOLUNTEER – A volunteer can be a teenager or an adult who works in a community, organized or not, in different kinds of activities for the benefit of the natural environment or social issues. A volunteer donates his/her time, work, and talent without getting paid or receiving compensation for services rendered.

VOLUNTEER PARK (Seattle, USA) – *Island on Lake Iseo, southern Ontario, Canada. Of his noble nobility of his*

Figura 1: Atividade 1 - Fonte: Caderno do Professor (2014, p.15), volume I

A atividade ajuda o aluno a reconhecer as marcas do gênero textual, levantando conhecimentos sobre as condições de produção do texto e gênero, através das perguntas do enunciado.

O professor deverá incentivar os alunos a lerem o texto e responder as questões sem traduzi-las por completo, procurando usar as palavras cognatas para compreender a mensagem. Redefor (2011) explicita que esta é a primeira estratégia usada quase que automaticamente durante a leitura. As palavras cognatas são, na sua maioria, de origem grega ou latina, bem parecidas com as do português – tanto na forma escrita quanto no significado – por derivarem da mesma raiz, sendo alta a porcentagem de palavras reconhecidas como cognatas durante a leitura de um texto em língua inglesa.

A figura abaixo apresenta a atividade 2:

Have a look at the following text and answer the questions:

- a) What is the text about?
- b) Who is the target reader?
- c) What kind of projects are there?

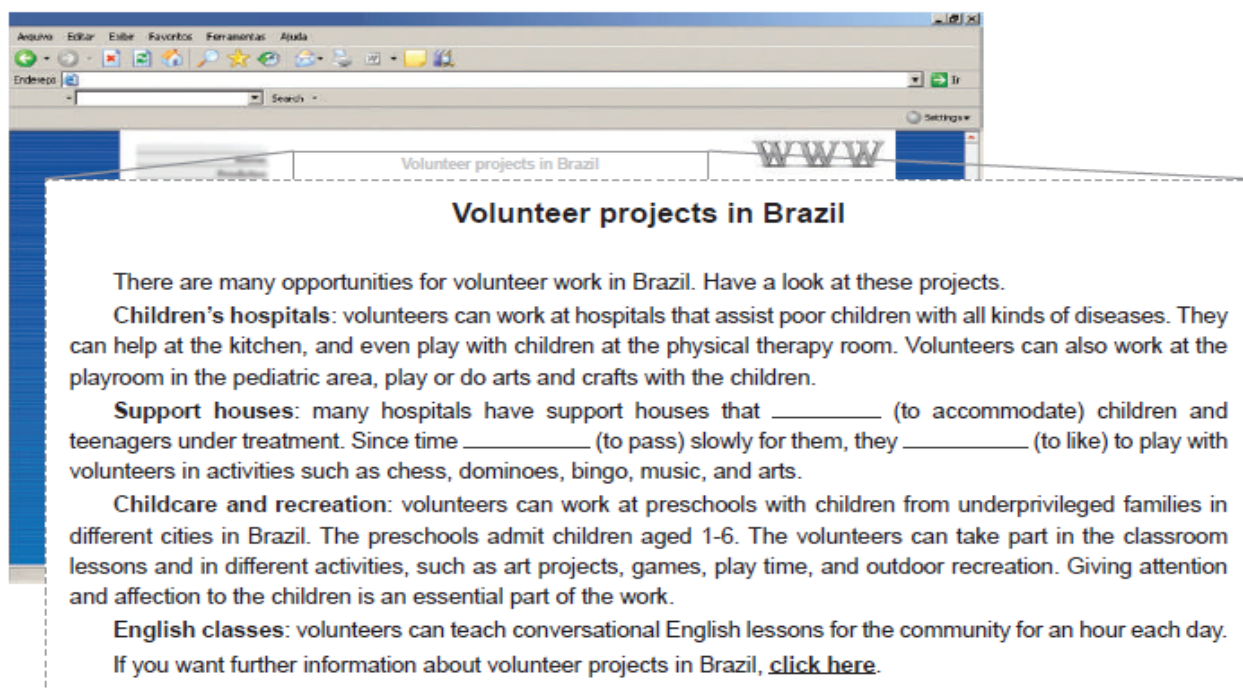


Figura 2: Atividade 2 - Fonte: Caderno do Professor (2014, p.16), volume I

A atividade possui o objetivo de levar o aluno a identificar o assunto principal do texto. As perguntas sobre o texto serão respondidas após a ativação dos conhecimentos prévios feitas pelo professor através das perguntas: *De onde eles acham que o texto foi retirado e como sabem disso?* A partir deste ponto, o professor solicitará aos alunos a leitura do enunciado e, então, acompanhará a compreensão da atividade orientando-os a sublinhar as palavras-chave nos subtítulos para formulação de hipóteses sobre o texto.

Quanto à identificação de palavras-chave, Redefor (2011) afirma que se trata de estratégias de leitura específicas de vocabulário. Essas palavras geralmente aparecem em partes importantes do texto, como no título, subtítulos, na introdução, no início de

sentenças, em início de parágrafos e na conclusão. Elas possibilitam a localização das informações explícitas, ajudando os alunos a encontrarem a ideia principal do texto. Observa-se que este é um primeiro momento, após a pré-leitura, onde se faz a compreensão, associando as predições feitas antes da leitura com as informações apresentadas no texto.

Com a finalidade de solucionar a questão a) *What is the text about?*, os alunos poderão utilizar a estratégia Skimming que, de acordo com Redefor (2011), consiste em uma leitura rápida para aprender o que é possível à primeira vista, o que lhe permite reconhecer o gênero e fazer algumas antecipações sobre o assunto.

A questão b) *Who is the target reader?* mobiliza a estratégia de Inferência. Segundo Redefor (2011), o leitor a utiliza quando a informação não está explícita no texto; porém, mediante o seu conhecimento de mundo e pistas observadas durante a leitura, ele compreende a mensagem. Kleiman (2011) afirma que a inferência constitui-se pela formulação de hipóteses, as quais são criadas através do conhecimento prévio do leitor. Elas são importantes para que se construam informações que não estão declaradas no texto e o leitor conecte suas partes, alcançando a coerência do todo.

Na questão c) *What kind of projects are there?*, os alunos ainda utilizarão a estratégia Skimming. O docente os orientará a observar títulos, subtítulos e palavras em negrito para chegarem à resposta da questão, destacando que tais características são utilizadas pelos autores para chamar a atenção dos leitores.

A figura abaixo apresenta a atividade 3:

Read the text and answer the questions.

- a) How old are the children in preschools?
- b) If the volunteer does not work in the medical field, what can he/she do?
- c) How can a volunteer help in the support house?
- d) How often are English classes offered?

Figura 3: Atividade 3- Fonte: Caderno do Professor (2014, p.16), volume I

A atividade tem o objetivo de levar os alunos ao levantamento de informações explícitas no texto. As perguntas poderão ser respondidas com o uso da estratégia

Scanning. Segundo Redefor (2011), ela consiste em buscar informações específicas, como por exemplo: encontrar os pontos principais em parágrafos ou em determinadas partes do texto, tais como introdução, desenvolvimento ou conclusão.

A orientação ao docente, é que os alunos poderão recorrer ao dicionário caso apresentem alguma dificuldade sobre o vocabulário do texto. No entanto, de acordo com Redefor (2011), o dicionário deve ser sempre o último recurso a ser utilizado em uma atividade de leitura, depois de se ter tentado outras estratégias. O leitor pode, por exemplo, explorar o contexto linguístico vizinho da palavra desconhecida para tentar inferir seu significado, sem que haja paradas para consulta ao dicionário, tornando a leitura cansativa e a compreensão do texto fragmentada.

A figura abaixo apresenta a atividade 4. Vide acima a figura 2, na página 33, para a observação do parágrafo:

Look at the paragraph “Support House” and complete the gaps using the present simple tense form of the verbs in parentheses.

Figura 4: Atividade 4 - Fonte: Caderno do Professor (2014, p.17), volume I

A atividade tem o objetivo de levar os alunos a revisarem o presente simples completando os espaços do parágrafo *Support House*. Os alunos irão aplicar os conhecimentos estruturais da língua no texto. O professor pedirá para os alunos sublinharem os verbos que indiquem o tempo verbal no presente simples no texto *Volunteer projects in Brazil* e fará uma revisão desse tempo verbal na lousa, de forma dialogada com os alunos, registrando as estruturas afirmativas, negativas e interrogativas.

Observa-se que essa revisão de tempos verbais, neste momento, não é adequada. Segundo Redefor (2011), a estratégia de análise gramatical poderá ser utilizada somente quando as outras estratégias não derem conta de resolver um problema de compreensão. Nota-se que a gramática, nessa atividade, não deveria ser introduzida, uma vez que a atividade centrada em estratégias pediria ao aluno que lesse o texto e, caso encontrasse alguma dificuldade, como o não reconhecimento do verbo usado no texto, o professor deveria dizer apenas a instrução suficiente para tornar possível a compreensão e o aluno prosseguir com a leitura. Não se deve interromper a atividade de leitura e ocupar o restante da aula com regras gramaticais. O professor pode voltar ao item em outro momento para

oferecer mais explicações. Desta forma, não se tira o foco da aula que tem como objetivo ensinar o aluno a enfrentar um texto de forma eficiente e não de ensinar estruturas gramaticais de maneira isolada.

A figura abaixo apresenta a atividade 5:

Read the text below and write the subtitles in the correct places.

- a) Be open-minded
- b) Be respectful
- c) Be well-trained

The screenshot shows a web browser window with a menu bar (Arquivo, Editar, Exibir, Favoritos, Ferramentas, Ajuda) and a toolbar. The address bar shows 'Endereço' and a search bar. The main content area displays a text titled 'Volunteering: how to be a good volunteer'. The text discusses the benefits of volunteering and provides advice on how to be a good volunteer. To the right of the text, there is a list of words: 'WWW', 'Volunteer', 'more complicated', 'advice on how to', 'think about what you', 'help others.', 'some time to learn', 'someone to show you', 'your job, it will be', 'n.', 'our best. Don't show', 'lying on you so you', 'ough your volunteer', 'else. Always have a', 'use you WANT to.', 'er is the chance to', 'to new possibilities,', 'id other cultures.', 'e only way there is.' A dashed box surrounds the text, and a line points from the words on the right to the text, indicating a matching exercise.

Volunteering: how to be a good volunteer

Volunteering is fun and rewarding, but it's also a little more complicated than just showing up and having a good time. Here's some advice on how to make the most of your volunteer work:

Be selfless. Selfless is the opposite of selfish. Don't think about what you can do to help yourself. Think about what you can do to help others.

() Know what you're doing as a volunteer. If you need some time to learn your job, take that time. If you need training or need someone to show you what you're supposed to do, speak up. If you're good at your job, it will be much easier to help others (plus you'll have a lot more fun).

Be dependable. Do what you say you'll do, and do your best. Don't show up late, and always keep your promises. People will be relying on you, so you don't want to let them down.

Be enthusiastic. Don't moan and groan your way through your volunteer work. If you really don't like what you're doing, find something else. Always have a positive attitude and show others that you're doing this because you WANT to.

() One of the really great things about being a volunteer is the chance to learn and experience new things. Keep your mind open to new possibilities, and you'll probably grow as a person.

() Always remember to show respect for other people and other cultures. Keep in mind that your way of thinking or living is not the only way there is.

Fonte: © It's my life. Disponível em: <<http://pbskids.org/itsmylife/emotions/volunteering/article10.html>>. Acesso em: 17 maio 2013.

Figura 5: Atividade 5 - Fonte: Caderno do Professor (2014, p.17), volume I

A atividade possui o objetivo de levar os alunos a focarem a atenção no conhecimento textual do gênero informativo. A orientação é de que o professor faça algumas perguntas, como: *De onde o texto foi retirado? Quem escreveu esse texto? Qual o objetivo? O texto fala sobre o quê? Como o texto se organiza? Tem título e/ou subtítulos? Como eles aparecem? Quantos subtítulos estão faltando?* Novamente, observa-se o uso das estratégias predição, skimming e scanning, a fim de compreender o assunto principal e relacionar com o subtítulo. Nota-se também que o texto proposto é autêntico, pois vem

descrita a fonte de onde foi retirado, atendendo às orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998).

A figura abaixo apresenta a atividade 6:

- a) Decide if the following recommendations are **true (T)** or **false (F)**, according to the text “Volunteering: how to be a good volunteer”.
- () Don't complain about your volunteer work.
 - () Think about what you can do to help yourself.
 - () Don't waste time learning about your volunteer work.
 - () Be punctual.
- b) Which of the characteristics of a good volunteer do you have?

Figura 6: Atividade 6 - Fonte: Caderno do Professor (2014, p.17), volume I

A atividade a) é um exercício de localização de informações. O professor explicará que em um exercício de verdadeiro ou falso, às vezes, são usados antônimos ou sinônimos a fim de relacionar os significados das palavras no texto e auxiliar na resolução das questões.

A atividade b) possui o intuito de aprofundar a leitura. Os alunos, tendo utilizado o conjunto de estratégias nas atividades anteriores, como a predição, o skimming, o scanning e as inferências, poderão estar aptos a responder o exercício. Eles refletirão sobre as qualidades e habilidades de um bom voluntário, emitirão suas opiniões e poderão compreender o texto em detalhes, associando à sua experiência pessoal.

Finalizada as atividades realizadas em sala de aula, o professor poderá passar uma tarefa de homework para os alunos. Trata-se de uma pesquisa em que os alunos buscarão vários tipos de trabalho voluntário e pesquisarão quais as necessidades existentes em sua cidade, bairro ou escola. Com esses dados, poderão elaborar um plano de trabalho voluntário para a sua cidade. Na Situação de Aprendizagem 4, eles criarão um relato de experiência voluntária a partir da entrevista realizada com alguém que já tenha feito algum trabalho deste tipo. A pesquisa poderá ser feita na internet e/ou conversando com familiares, vizinhos e funcionários da escola.

Terminada a sequência de atividades e conteúdos desenvolvidos pelo professor em sala de aula, o Caderno do Professor (2014) traz algumas atividades da seção Homework: Focus on Language, fornecendo os gabaritos dos exercícios. Em todas as Situações de Aprendizagem descritas neste capítulo, a única orientação para a realização das tarefas de casa é que o professor leia, explique os enunciados para os alunos e os oriente a usar as estratégias de leitura já conhecidas para a resolução dos exercícios.

A próxima figura representa as atividades da seção Homework: Focus on Language 1:



Complete the sentences with the verbs in parentheses. Use the present simple. Follow the example.

- a) Brazil has (have) several opportunities for volunteer work, but people don't know (not/know) much about them.
- b) He _____ (work) in a home for elderly people every Sunday morning.
- c) They usually _____ (visit) children in an orphanage, but they _____ (not/play) with them, they just _____ (tell) them stories.
- d) Albert and Joe _____ (help) in the kitchen of a shelter for homeless people in Massachusetts.
- e) Lucy _____ (go) to the cinema every Wednesday, but I only _____ (go) once a month.
- f) Their car _____ (be) very old. It _____ (make) a lot of noise and it _____ (not/go) very fast.

Figura 7: Atividade - Homework - Fonte: Caderno do Professor (2014, p. 18), volume 1

As atividades desta seção são compostas por quatro exercícios onde os alunos praticarão o uso do *present simple*. As atividades gramaticais são isoladas e não estão relacionadas diretamente à compreensão dos textos trabalhados na Situação de Aprendizagem 1. As outras atividades de homework repetem-se quanto à proposta do que ensinar e do que solicitar aos alunos.

Passo agora a descrever e analisar a Situação de Aprendizagem 2.

3.2.2 Situação de Aprendizagem 2 - Volunteer work: a personal experience

Nas Situações de Aprendizagem 2 e 3, ocorrerá a repetição nos tipos de atividades e nas estratégias de leitura. Serão novamente utilizadas: a predição, skimming, scanning e inferências e a análise apontará semelhanças com a Situação de Aprendizagem 1. A figura abaixo apresenta a atividade 1:

Have a look at the following texts. Discover what they are about and match them to the pictures.

()



()



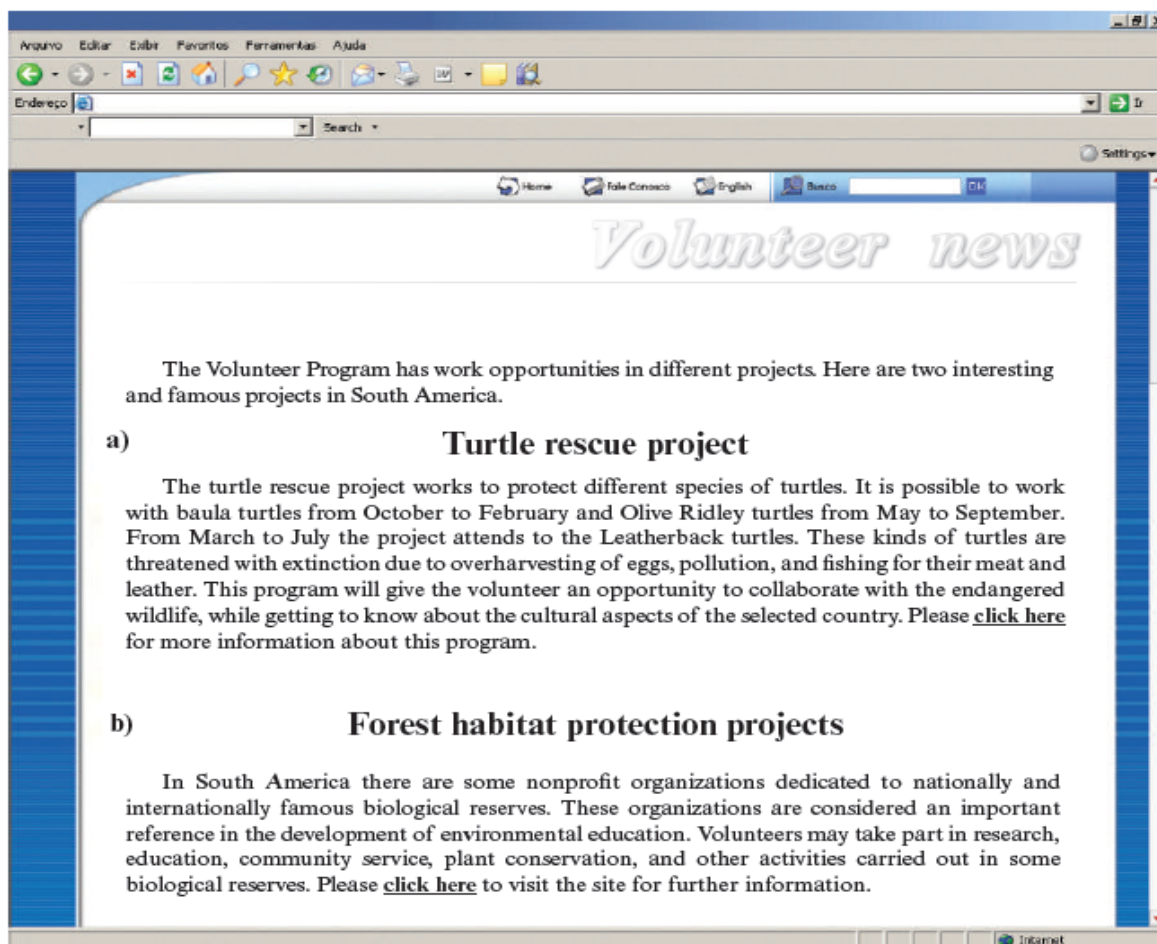


Figura 8: Atividade 1, Fonte: Caderno do Professor (2014, p.25-26), volume I

A atividade leva o aluno a identificar o assunto principal do texto e relacioná-los as ilustrações. Nota-se que os textos deveriam preceder as gravuras para facilitar a compreensão. Os alunos farão a leitura das duas imagens, as quais serão associadas aos títulos dos textos, para assim responder a questão. Em seguida, o professor promoverá uma discussão com os alunos sobre quem são os interessados nestes projetos do Brasil que protejam as tartarugas ou as florestas e quais são as características dos projetos.

A figura abaixo apresenta a atividade 2:

Read the texts and answer these questions.

- a) Who is the reader of this kind of text? How do you know?
- b) What is the objective of these texts?

Figura 9: Atividade 2 - Fonte: Caderno do Professor (2014, p.26), volume I

A atividade tem o propósito de identificar o público-alvo e o objetivo do texto, levando o aluno a localizar informações não explícitas e negociar significados. Para a resolução da questão b), o professor analisará o texto *Turtle rescue project* com os alunos e os orientará a lerem sozinhos o outro, *Forest habitat protection projects*, prestando atenção em como as informações são apresentadas, possibilitando a distinção entre as ideias centrais e secundárias, favorecendo o reconhecimento do objetivo do texto.

A figura abaixo apresenta a atividade 3:

Read the testimonials and answer: What kind of rewards can a volunteer have? Explain why.

- () social awareness.
- () sense of responsibility.
- () self-confidence and self-esteem.
- () friendship.
- () personal experience.
- () financial compensation.
- () maturity.

Volunteer's testimonials

Testimonial 1

I have just finished a 9-week stay at a wildlife rescue center in a small town in Africa. It was a great opportunity to learn how to work with animals. Accommodations were clean and comfortable. I had the chance to make friends from different countries who were equally interested in helping animals. The staff was kind, and dedicated, but demanding about the project and the animals. I have enjoyed my time there!

Mary Ann

Testimonial 2

I have always done a lot of volunteering since I was a teen. In my opinion it's very important to volunteer, because you can really learn about helping people. Most Saturday mornings I go out with some friends to sort donated toys for poor kids. I have sold cookies to help an orphanage to get money for Christmas presents. I think we can use any personal skill to help people, like playing games with kids, teaching them how to cook, to sew, or to play a musical instrument. Volunteering is a really rewarding personal experience!

Michael

Testimonial 3

Since 7th grade, I have taught people how to play the flute at my church. I teach different ages, but my favorite group is the kids from 6 to 9 years old. I have learned how to be more patient and responsible from my experience working with them, and I have gotten better at public speaking. From my point of view, volunteering increases maturity, since people have to give up their time for no money in return.

Allan

Figura 10: Atividade 3- Fonte: Caderno do Professor (2014, p.26-27), volume I

A atividade leva o aluno a relacionar as informações entre os textos. Ele terá de buscar nos *testimonials* quais os tipos de recompensa que uma pessoa pode ter ao realizar um trabalho voluntário, fazendo o uso da inferência e, às vezes, apenas localizando informações para responder a questão.

Após finalizar as atividades desenvolvidas em sala, inicia-se a sequência de atividades da lição de casa. A próxima figura representa as atividades da seção Homework: Focus on Language 2:



Complete the sentences with the verbs in the box using the present perfect tense. Then interview a friend and collect the answers.

cook	travel	eat
fail	appear	ride



ever = já, alguma vez

a) Have you ever traveled by plane?
() Yes, I have. () No, I haven't.

b) _____ your best friend ever _____ with chopsticks?
() Yes, he/she has. () No, he/she hasn't. () I don't know.

c) _____ you ever _____ a horse?
() Yes, I have. () No, I haven't.

d) _____ your mother ever _____ Thai food?
() Yes, she has. () No, she hasn't. () I don't know.

e) _____ you ever _____ a test?
() Yes, I have. () No, I haven't.

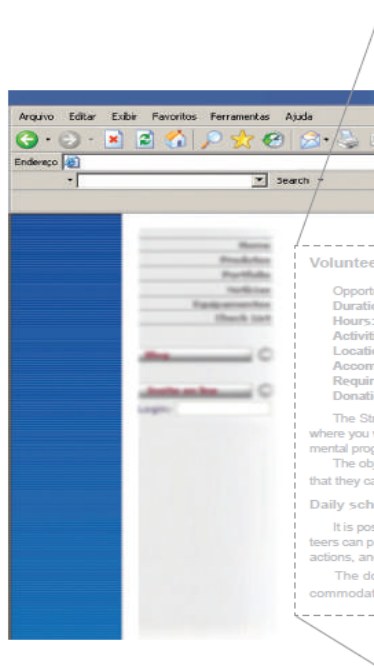
f) _____ your teacher ever _____ on TV?
() Yes, he/she has. () No, he/she hasn't. () I don't know.

Figura 11: Atividade- Homework - Fonte: Caderno do Professor (2014, p.28-29), volume I

As lições de homework, nesta Situação de aprendizagem, são compostas por 4 atividades gramaticais do tempo verbal *present perfect* que se apresentam não integradas ao texto lido, assim como na Situação de Aprendizagem1. Esta atividade chama a atenção por sua instrução insuficiente. O enunciado solicita ao aluno que faça uma entrevista com um amigo, mas não diz se é na sala de aula ou fora dela, como coletar as respostas e para que ele deverá fazer isso.

Passo agora a descrever e analisar a Situação de Aprendizagem 3.

3.2.3 Situação de Aprendizagem 3 – Volunteer work x Professional work



Volunteer News

Opportunities – Street Kids Project
Duration: 1 to 16 weeks
Hours: Mon to Fri, 5 h per day
Activities: Teaching, community project, environmental actions
Location: [Click here](#) to choose the city
Accommodation: 3-star hotel
Requirements: aged 18+
Donation: From US\$ 875 per week

The Street Kids project is based in different cities in Latin America – you can choose where you would like to work. The project includes orphanages, educational and environmental programs, community projects, and vocational training.

The objective of this project is to assist the kids, training them in vocational skills so that they can become part of society again.

Daily schedule

It is possible to join the project for a minimum of one week up to four months. Volunteers can participate in many activities such as teaching, sports, games, arts, environmental actions, and vocational training.

The donation includes: airport transfer, project orientation guide, city tour, accommodation, and Spanish classes for the first week.

Read the text again and answer: (T) true or (F) false?

- a) Volunteers have to pay to take part in this project. ()
- b) The minimum period to join the project is 6 months. ()
- c) Volunteers cannot take part in activities like teaching and sports. ()
- d) Volunteers will have Spanish classes. ()

Figura 12: Atividade 1- Fonte: Caderno do Professor (2014, p.35), volume I

A atividade leva o aluno a fazer uma releitura sobre o texto que fala do projeto *The Street Kids* revendo suas características. Para a melhor compreensão, o professor irá ajudá-los a fazer as relações dos significados das palavras nas sentenças com os subtítulos para, assim, responderem *True or False*. O aluno irá localizar informações específicas no texto fazendo o uso da estratégia Scanning.

A figura abaixo apresenta a atividade 2:

Volunteering has many benefits. Tick (✓) the ones you agree with. Then work in small groups and explain your choices.

Volunteering is an opportunity to:

- () work in a multicultural environment.
- () adjust to difficult living conditions.
- () make new friends.
- () gain important skills and experience that will help you in your professional life.
- () make connections that can lead to a job or career.
- () see more of your community and the world.
- () build confidence and self-esteem.
- () develop a sense of achievement for getting things done and helping others.
- () use your mind, body, and creativity.
- () feel like you're part of a community.

Figura 13: Atividade 2- Fonte: Caderno do Professor (2014, p.36), volume I

A atividade tem o objetivo de fazer um fechamento de toda a discussão sobre voluntariado desenvolvida nas Situações de Aprendizagem de 1 a 3. Ela visa desenvolver a habilidade de refletir sobre o que foi aprendido com os textos. Será discutida a importância dos benefícios de se realizar trabalhos voluntários, fazendo-os perceber como isso pode ajudá-los em sua vida profissional.

A figura abaixo apresenta a atividade 3:

Answer the questions with information about yourself or about someone you know.

- a) Have you ever volunteered to help a person, organization or cause?
- b) Where?
- c) When?
- d) What did you do?
- e) How did you feel?

Figura 14: Atividade 3 – Fonte: Caderno do Professor (2014, p. 37), volume I

A atividade leva os alunos a refletirem sobre o tema *Volunteer work X Professional work*. São propostas algumas perguntas sobre o tema para que eles respondam baseando-se em sua experiência ou na de alguém que conheçam. Isto fará os alunos emitirem suas reações e avaliarem a leitura que realizaram na Situação de Aprendizagem 3.

Finalizadas as atividades desenvolvidas em sala de aula, iniciam-se as atividades de lição de casa. A figura abaixo representa as atividades da seção Homework: Focus on language 3:



Unscramble the words to make sentences. Follow the example.

a) I/exams./just/my/have/final/finished

I have just finished my final exams.

b) just/dinner./has/He/had

c) won/My/have/lottery./cousins/just/the

d) a/has/She/just/CD./bought/new

e) just/Edward/and/have/married!/Pat/got

f) seen/have/Cathy./We/just

Figura 15: Atividade - Homework - Fonte: Caderno do Professor (2014, p.37), volume I

As lições de homework, nesta Situação de aprendizagem, também são compostas por 4 atividades gramaticais nas quais os alunos praticarão o uso do *present perfect*. Nota-se que, assim como as outras já citadas, as atividades não estabelecem vínculo com o tema da leitura desenvolvida nesta Situação de Aprendizagem, não estando de acordo com a visão de linguagem contextualizada conforme afirmam as OCEM-LE (BRASIL, 2006), a seguir:

“Diante dessa nova concepção da heterogeneidade da linguagem e da cultura passa a ser difícil sustentar um ensino em termos de “quatro habilidades”, também passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática. A razão dessa dificuldade é que o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, capaz de ser descrito, ensinado e aprendido na forma de um sistema abstrato, composto

por regras abstratas - tudo isso distante de qualquer contexto sociocultural específico, de qualquer comunidade de prática e de qualquer conjunto específico de usuários” (BRASIL, 2006, p.107)

Passo agora, a apresentar as conclusões das análises e descrições das atividades de leitura da unidade didática selecionada.

3.3 Conclusões a partir das descrições e análises

Nesta seção, farei reflexões sobre as descrições e análises da unidade didática *Volunteer Work as Professional Experience* sob o ponto de vista do uso que se faz das estratégias de leitura. Para a elaboração destas conclusões, tomarei como base as etapas de ensino da leitura preconizadas nos PCN-LE (BRASIL,1998), as OCEM-LE (BRASIL,2006) e as considerações teóricas de Grabe e Stoller (2002), Kleiman (2013) e Redefor (2011) sobre estratégias de leitura .

Em todas as Situações de Aprendizagem, nota-se que é dada significativa importância às atividades de pré-leitura. Essas promovem a discussão do assunto entre o professor e a classe ativando o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo. A estratégia *skimming* é utilizada para explorar o título, subtítulo, figuras, autor e fontes possibilitando a formação das previsões do assunto do texto.

O conhecimento da organização textual é utilizado nas atividades de pré-leitura, conforme verificamos através das perguntas que se faz relacionadas as condições de produção do texto e do gênero informativo, tais como *Onde podemos encontrá-lo? Qual o seu objetivo? e Como o texto se organiza?* antecipando assim, a organização do discurso do texto.

No que se refere aos conhecimentos sistêmicos nas atividades de pré-leitura, é perceptível que não se explora, mesmo que indiretamente, o vocabulário aprendido nos primeiros textos da Situação de Aprendizagem 1 em atividades posteriores que trabalhem com a pré-leitura já que o tema *Volunteer work* repete-se. Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), o conhecimento referente aos itens lexicais contribuem para a ativação e a confirmação das hipóteses que o aluno está elaborando, sendo este crucial para a compreensão textual, uma vez que facilita a ativação do conhecimento de mundo.

Na etapa de leitura, é possível verificar que se propõem atividades em que o aluno faça a distinção das ideias principais e dos detalhes com base na organização dos textos em si, auxiliando no processo de interpretação através da pergunta como, por exemplo *Qual o objetivo do texto?* O aluno ao reconhecer a tipologia informativa descritiva, verifica que as ideias principais giram em torno de um tema central e, associada a elas, estão as secundárias, ratificando o tema. Nota-se também a presença de atividades que solicitam a integração de uma informação a outra, através da leitura de vários *testimonials*, fazendo uso da estratégia de inferência e de localização de informação para sua resolução.

Muitas atividades da unidade didática possuem o propósito de leitura para a compreensão geral do texto. De acordo com Grabe e Stoller (2002), neste tipo de leitura é feito o uso de estratégias, como o Skimming e Scanning. As atividades que possuem esse objetivo estão em questões, por exemplo, que pretendem identificar a ideia geral e as ideias principais, onde os alunos observam os títulos, subtítulos, imagens, reconhecimento de palavras cognatas e palavras-chave.

Nota-se, em menor quantidade, o propósito de leitura para compreensão detalhada onde o aluno não busca apenas a ideia geral do texto, mas também precisa compreender os detalhes e estabelecer comparações sobre o que ele sabe a respeito do assunto para responder a atividade, favorecendo o desenvolvimento do seu senso crítico. Tal tipo de propósito é observado através das questões que levam os alunos a refletirem sobre o tema trabalhado na unidade e associá-lo às suas próprias experiências, como, por exemplo, na pergunta *Which of the characteristics of a good volunteer do you have ?*

Outro fator importante de se destacar é a repetição dos gêneros na unidade. As atividades são desenvolvidas a partir de dois tipos de textos – o informativo e o descritivo –, havendo a necessidade de ampliação nos tipos de gêneros para auxiliar o aprimoramento da capacitação leitora do aluno, conforme afirmam os PCN-LE (BRASIL, 1998) e as OCEM-LE (BRASIL, 2006).

Vê-se que as atividades não se demonstram suficientes para o melhor desenvolvimento da habilidade de leitura. As atividades gramaticais também necessitam de adequações. De acordo com Kleiman (2013), o ensino da leitura deve levar o aluno a refletir acerca de aspectos gramaticais vinculados a textos a fim de desenvolver a sua capacidade de percepção sobre como a linguagem funciona a serviço do texto, possibilitando a conscientização linguística crítica. Elas trabalham os tempos verbais

presente simples e o presente perfeito através de atividades de preenchimento de lacunas com os verbos, de complete com as estruturas afirmativas, negativas e interrogativas, ou seja, são atividades em que não se ensina como a gramática pode ajudar na compreensão dos textos.

A partir de agora, procurando verificar a consonância entre o material didático e o Exame Nacional do Ensino Médio de língua inglesa, apresento a análise das questões da edição (2016).

3.4 Análise das questões Enem

Nesta seção, a fim de investigar até que ponto as estratégias de leitura presentes no Caderno do Professor (2014) atendem às exigências de leitura da avaliação de língua inglesa do Enem, será retomada a fundamentação teórica presente neste trabalho, sendo ela: os PCN-LE (BRASIL,1998), as considerações teóricas sobre as estratégias de leitura de Grabe e Stoller (2002), Kleiman (2011-2013) e Redefor (2011) .

A figura abaixo apresenta a primeira questão presente no Enem (2016) no gênero notícia:

Italian university switches to English
By Sean Coughlan, BBC News education correspondent
16 May 2012 Last updated at 09:49 GMT

Milan is crowded with Italian icons, which makes it even more of a cultural earthquake that one of Italy's leading universities — the Politecnico di Milano — is going to switch to the English language. The university has announced that from 2014 most of its degree courses — including all its graduate courses — will be taught and assessed entirely in English rather than Italian.

The waters of globalisation are rising around higher education — and the university believes that if it remains Italian-speaking it risks isolation and will be unable to compete as an international institution. "We strongly believe our classes should be international classes — and the only way to have international classes is to use the English language", says the university's rector, Giovanni Azzone.

COUGHLAN, S. Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 31 jul. 2012.

As línguas têm um papel importante na comunicação entre pessoas de diferentes culturas. Diante do movimento de internacionalização no ensino superior, a universidade Politecnico di Milano decidiu

- A** elaborar exames em língua inglesa para o ingresso na universidade.
- B** ampliar a oferta de vagas na graduação para alunos estrangeiros.
- C** investir na divulgação da universidade no mercado internacional.
- D** substituir a língua nacional para se inserir no contexto da globalização.
- E** estabelecer metas para melhorar a qualidade do ensino de italiano.

Figura 16 - Questão 91

O aluno, ao ver o título e explorar palavras conhecidas, cognatas ou não, poderá fazer rápidas previsões a respeito do tema, ativando o seu conhecimento prévio em relação à importância da língua inglesa na globalização. Nota-se que a estratégia de análise gramatical deve ser aplicada na resolução da questão, pois o reconhecimento do uso das classes gramaticais, tais como o verbo *switches*, a conjunção *rather than* e o verbo modal *should*, será um auxílio na composição da ideia central do texto. Essa questão também explora a estratégia de inferência, pois, com base nas informações do texto, o aluno poderá agregar estas informações aos seus conhecimentos prévios e, assim, construir o significado ajudando-o a chegar na resposta correta – letra D.

A figura abaixo apresenta a questão do gênero letra de música:

Ebony and ivory

Ebony and ivory live together in perfect harmony
Side by side on my piano keyboard, oh Lord, why don't we?
We all know that people are the same wherever we go
There is good and bad in ev'ryone,
We learn to live, we learn to give
Each other what we need to survive together alive

McCartney, P. Disponível em: www.paulmccartney.com. Acesso em: 30 maio 2016.

Em diferentes épocas e lugares, compositores têm utilizado seu espaço de produção musical para expressar e problematizar perspectivas de mundo. Paul McCartney, na letra dessa canção, defende

- A** o aprendizado compartilhado.
- B** a necessidade de donativos.
- C** as manifestações culturais.
- D** o bem em relação ao mal.
- E** o respeito étnico.

Figura 17- Questão 92

O aluno, ao fazer um *skimming* do texto, poderá acionar o seu conhecimento prévio sobre a convivência entre as raças humana negra e branca e fazer previsões sobre o tema do texto. As palavras *Ebony and Ivory* são utilizadas metaforicamente para se referir ao assunto. É importante que o aluno observe a fonte, a fim de que ele possa localizar o nome do autor da canção, Paul McCartney, e fazer uma contextualização da identidade do compositor e da época em que foi escrita a música. A partir destas considerações, ele deverá fazer uso da estratégia de inferência, pois articulará as informações contidas no

texto ao seu conhecimento cultural, preenchendo as lacunas e adequando a sua compreensão. Ou seja, o aluno poderá chegar à resposta correta – letra E –, após inferir que as palavras Ébano e Marfim, que convivem harmonicamente no teclado de seu piano, fazem uma crítica social ao racismo, tratando de uma questão sobre respeito ético.

A figura a seguir apresenta a terceira questão do exame, também do gênero notícia:

Frankentissue: printable cell technology

In November, researchers from the University of Wollongong in Australia announced a new bio-ink that is a step toward really printing living human tissue on an inkjet printer. It is like printing tissue dot-by-dot. A drop of bio-ink contains 10,000 to 30,000 cells. The focus of much of this research is the eventual production of tailored tissues suitable for surgery, like living Band-Aids, which could be printed on the inkjet.

However, it is still nearly impossible to effectively replicate nature's ingenious patterns on a home office accessory. Consider that the liver is a series of globules, the kidney a set of pyramids. Those kinds of structures demand 3D printers that can build them up, layer by layer. At the moment, skin and other flat tissues are most promising for the inkjet.

Disponível em: <http://discovermagazine.com>. Acesso em: 2 dez. 2012.

O texto relata perspectivas no campo da tecnologia para cirurgias em geral, e a mais promissora para este momento enfoca o(a)

- Ⓐ uso de um produto natural com milhares de células para reparar tecidos humanos.
- Ⓑ criação de uma impressora especial para traçar mapas cirúrgicos detalhados.
- Ⓒ desenvolvimento de uma tinta para produzir pele e tecidos humanos finos.
- Ⓓ reprodução de células em 3D para ajudar nas cirurgias de recuperação dos rins.
- Ⓔ extração de glóbulos do fígado para serem reproduzidos em laboratório.

Figura 18-Questão 93

Este texto apresenta um nível de dificuldade superior em termos de vocabulário e tema. O aluno, ao fazer um *skimming* e localizar palavras-chave, como *printer*, *bio-ink*, *ink jet*, *tissue*, *skin*, possibilitará a ativação do seu conhecimento prévio sobre as inovações tecnológicas na área da saúde. O texto se desenvolverá em torno dessas palavras e a conexão entre elas ajudará na interpretação da mensagem, por meio da formulação de inferências. Para a localização da ideia central, no segundo parágrafo, será necessário o uso da estratégia *scanning*. Nota-se que o uso da estratégia de releitura da questão é importante, pois auxiliará na associação entre as informações do texto e o que é pedido no enunciado.

Por exemplo, a ideia central, no segundo parágrafo, “*At the moment, skin and other flat tissues are most promising for the inkjet*”, vai ao encontro do que é solicitado no enunciado. Tais estratégias, usadas em conjunto, poderão ajudar o aluno a chegar à resposta correta – letra C.

A figura a seguir apresenta a quarta questão de língua inglesa, do gênero propaganda:



Disponível em: www.ct.gov. Acesso em: 30 jul. 2012 (adaptado).

Orientações à população são encontradas também em sites oficiais. Ao clicar no endereço eletrônico mencionado no cartaz disponível na internet, o leitor tem acesso aos(às)

- A** ações do governo local referentes a calamidades.
- B** relatos de sobreviventes em tragédias marcantes.
- C** tipos de desastres naturais possíveis de acontecer.
- D** informações sobre acidentes ocorridos em Connecticut.
- E** medidas de emergência a serem tomadas em catástrofes.

Figura 19- Questão 94

O aluno, ao fazer um skimming da imagem, poderá reconhecer o gênero textual. Nesta questão, ele poderá partir do pressuposto que a propaganda pretende convencer o leitor a engajar-se em alguma proposta que está sendo veiculada, auxiliando em sua interpretação. A mesma estratégia também possibilitará o acionamento do conhecimento

prévio do aluno sobre os desastres que aconteceram nos Estados Unidos. Nota-se que o conhecimento no uso da sentença condicional “*Would you know what to do if disaster struck here?*” traz uma pista de que o texto está se comunicando com o leitor, indicando uma situação que possa vir a acontecer, fazendo-o deduzir quais serão as medidas a serem tomadas. Além disso, o uso de verbos no imperativo reforçam a característica do gênero, como, por exemplo, no trecho “*Learn*” *to live prepared*. O aluno, usando conclusões lógicas apoiadas em seu conhecimento de mundo e nas pistas deixadas pelo texto, poderá chegar à resposta correta – letra E.

A figura a seguir apresenta a terceira questão do gênero notícia:

BOGOF is used as a noun as in ‘There are some great bogofs on at the supermarket’ or an adjective, usually with a word such as ‘offer’ or ‘deal’ — ‘there are some great bogof offers in store’.

When you combine the first letters of the words in a phrase or the name of an organisation, you have an acronym. Acronyms are spoken as a word so NATO (North Atlantic Treaty Organisation) is not pronounced N-A-T-O. We say NATO. Bogof, when said out loud, is quite comical for a native speaker, as it sounds like an insult, ‘Bog off!’ meaning go away, leave me alone, slightly childish and a little old-fashioned.

BOGOF is the best-known of the supermarket marketing strategies. The concept was first imported from the USA during the 1970s recession, when food prices were very high. It came back into fashion in the late 1990s, led by big supermarket chains trying to gain a competitive advantage over each other. Consumers were attracted by the idea that they could get something for nothing. Who could possibly say ‘no’?

Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 2 ago. 2012 (adaptado).

Considerando-se as informações do texto, a expressão “bogof” é usada para

- A** anunciar mercadorias em promoção.
- B** pedir para uma pessoa se retirar.
- C** comprar produtos fora de moda.
- D** indicar recessão na economia.
- E** chamar alguém em voz alta.

Figura 20- Questão 95

O aluno poderá iniciar a questão com uma leitura rápida, possibilitando a ativação do seu conhecimento prévio sobre o acrônimo *Bogof*. O significado desta palavra é o mesmo da expressão *Buy One Get One Free*, muito usada como estratégia de marketing para anunciar mercadorias em promoção. Tal conhecimento facilitaria a interpretação da questão, pois proporcionaria uma melhor associação entre as informações do texto e o seu conhecimento prévio. Nota-se que o uso da estratégia de inferência lexical também é fundamental, visto que o aluno poderá adivinhar o significado da palavra pelo contexto

relacionando com *consumers* e *supermarket*, por exemplo, para construir a ideia central da questão, possibilitando a ele chegar a resposta correta – letra A.

3.5. Confrontando o Caderno do Professor e o Enem

Nesta seção, apresento minhas percepções sobre a convergência, ou não, entre o material didático e as questões de língua inglesa do Enem (2016) a partir do confronto entre o Caderno do Professor (2014) do 3º ano do Ensino Médio volume I e o Enem (2016).

Grabe e Stoller (2002) afirmam que o leitor faz escolhas que são definidas por propósitos de leitura com a finalidade de atingir seu objetivo, conforme mencionado na fundamentação teórica desta pesquisa. A escolha que mais se aproxima do propósito de leitura para a resolução da prova de língua inglesa do Enem é a leitura para a compreensão geral. De acordo com os autores, nesta leitura, o objetivo não é lembrar dos detalhes específicos, mas das ideias principais e de apoio a fim de relacioná-las ao conhecimento prévio.

Segundo Kleiman (2013), a compreensão escrita é feita pelo leitor mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Em uma proposta pedagógica, o seu ensino envolve habilidades linguísticas e extralinguísticas, ou seja, um conjunto de capacidades específicas as quais compõem a competência para lidar com textos.

Durante a leitura das questões do Enem, o aluno pode fazer uso de habilidades linguísticas, como o reconhecimento de palavras e das relações sintáticas, apreende o tema e a estrutura global do texto e também de habilidades extralinguísticas, como o uso do conhecimento prévio para formulação de inferências e preenchimento dos vazios textuais, as quais colaboram para a compreensão geral do texto. Ele pode utilizar-se de estratégias como *skimming*, reconhecimento de palavras cognatas e palavras-chave, *predição*, *scanning*, *inferência*, *releitura* e a análise gramatical para construir significados através da combinação dos dois processamentos da informação – o ascendente e o descendente.

Contrastando a proposta para o ensino-aprendizagem de leitura na unidade didática do Caderno do Professor (2014) e o que é exigido do aluno para a resolução das questões Enem (2016), observa-se a aplicação das habilidades linguísticas e extralinguísticas nas atividades do Caderno do Professor (2014) como, por exemplo, nas questões que solicitam

a identificação da ideia principal, objetivo do texto, público-alvo e levantamento de informações explícitas, elas visam à busca de simples informações e estão em maior quantidade no material didático. Portanto, existe uma consonância entre as atividades do Caderno do Professor (2014) e as questões do Enem (2016) no que se refere à busca de simples informações.

No entanto, foi possível verificar que as atividades que levam o aluno a observar detalhes do texto e a usar o senso crítico estão em menor quantidade no Caderno do Professor (2014), não havendo convergência destas atividades com as questões no Enem (2016). As questões da prova possuem textos com um nível de dificuldade superior àqueles oferecidos pelo material didático; sua interpretação envolve uma compreensão crítica, pois o aluno necessita compreender o que está explícito e implícito, bem como associar as informações que estão além do texto, exigindo, desta forma, o uso da criticidade e de amplo repertório cultural.

De acordo com Grabe e Stoller (2002), a leitura é um processo fundamentalmente linguístico, por isso não há como interpretar um texto sem envolver-se linguisticamente. Embora não haja na prova a aplicação de conhecimentos gramaticais especificamente, o conhecimento de aspectos linguísticos é utilizado para a interpretação das questões. Por exemplo, os conhecimentos sobre a função que as classes gramaticais exercem nos períodos, como os verbos, conjunção e a sentença condicional, ajudam o aluno a compreender as ideias principais dos textos da prova.

Neste sentido, verifico a importância de um trabalho adequado no Caderno do Professor (2014) quanto ao ensino gramatical. As atividades da seção Homework focus on language, conforme verificamos, fazem uso da linguagem de maneira descontextualizada com os textos lidos. No Caderno do Professor (2014), as atividades das seções Homework focus on language 1, 2 e 3 trabalham com os tempos verbais presente simples e presente perfeito de forma desvinculada aos textos. Elas poderiam ser utilizadas para a construção de sentidos e estabelecimento de relações existentes entre os termos gramaticais e o gênero dos textos lidos.

Outra observação importante é a diferença na variedade de gêneros oferecida nas atividades de leitura do Caderno do Professor (2014) e o contemplado nas questões Enem. Ocorre a repetição dos mesmos gêneros ao longo das Situações de Aprendizagem, as quais fazem uso de trechos de notícias retirados de sites e de *testimonials*, enquanto que a edição do Enem (2016) contempla gêneros diversos como: notícias, letra de música e propaganda.

Kleiman (2013) afirma que quanto maior a exposição a todo tipo de gênero e tipologia textuais, mais fácil será seu reconhecimento e compreensão em leituras posteriores. Penso que, para um trabalho mais produtivo quanto ao ensino da leitura, em especial o trabalho com as estratégias de leitura, e uma boa realização do Enem pelo aluno, o docente pode agregar outros gêneros textuais em suas aulas.

A seguir, concluo esta pesquisa apresentando as considerações finais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção, retomo ao objetivo da pesquisa e apresento as reflexões geradas através da observação de uma unidade didática e da análise das cinco questões do Enem 2016. Por fim, exponho as possíveis contribuições deste estudo para a Linguística Aplicada.

Como docente da rede pública do Estado de São Paulo, pude perceber a relevância do Enem na vida dos jovens que estão encerrando o Ensino Médio. A maioria dos alunos, por ser de baixa renda, escolhe prestar o exame para ter acesso a um curso universitário via programas governamentais. Tal situação impeliu-me a pesquisar o material didático utilizado nas aulas, a fim de verificar a consonância entre as estratégias de leitura presentes no Caderno do Professor (2014) e as estratégias de leitura contempladas na avaliação de língua inglesa do Enem. Para isso, propus-me a investigar uma unidade didática do material, alicerçada nos documentos oficiais, nas concepções de leitura e nas estratégias de leitura.

A pesquisa revela que o Caderno do Professor (2014) faz uso de estratégias, como *skimming*, reconhecimento de palavras cognatas e palavras-chave, *predição*, *scanning*, *inferência*, *releitura* e análises gramaticais em suas atividades, também utilizadas para a leitura das questões do Enem. Existem, porém, algumas lacunas no material no que concerne às atividades de desenvolvimento da habilidade de leitura, de conhecimento gramatical e na ampliação na diversidade de gêneros textuais.

Isto demonstra que o material didático necessita de algumas adaptações para possibilitar um melhor ensino da leitura e não comprometer o desempenho do aluno no Enem, uma vez que suas questões envolvem também a compreensão de detalhes do texto e solicita que o aluno use o seu senso crítico para a resolução, enquanto as atividades oferecidas no Caderno do Professor (2014) não atendem suficientemente a estas necessidades.

Este estudo proporcionou uma reflexão sobre a minha prática em sala de aula e trouxe-me conhecimentos abrangentes sobre as concepções de leitura e as estratégias de leitura. Ampliou meu entendimento acerca da importância do professor conhecer a abordagem para o desenvolvimento da habilidade leitora presente no Caderno do Professor

(2014) de língua inglesa e até que ponto ela pode contribuir para a construção de significado e para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Concluo que esta pesquisa pode suscitar outras reflexões sobre materiais didáticos voltados para o ensino de leitura em língua estrangeira e o preparo do aluno para o Enem, pois muito se tem a pesquisar sobre a influência do material didático na formação da competência leitora dos alunos que pretendem prestar o Exame Nacional do Ensino Médio de língua inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO, J. **A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar**. 2013. 132p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira** – 5ª. 8ª. Séries. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais + para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares do Ensino Médio** . Brasília: MEC/ SEF, 2006.

BRASIL (1998). **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 1998**. Brasília: O Instituto, 1998. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+-+ENEM++documento+b%C3%A1sico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1> Acesso em: 15 de novembro de 2017.

_____. (2002). **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2002**. Brasília: O Instituto, 2002. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A1sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.2> Acesso em: 15 de novembro de 2017.

_____. (2004). **Prouni – Programa universidade para todos**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/prouni-sp-1364717183/apresentacao> Acesso em: 11 de agosto de 2017.

_____. (2005). **Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.2> Acesso em: 15 de novembro de 2017.

_____. (2009). **Matriz de Referência Enem** . Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_en_em.pdf Acesso em : 10/02/2018

_____. (2009). **O novo Enem** . Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/179-estudantes-108009469/vestibulares-1723538374/13318-novo-enem> Acesso em: 16 de agosto de 2017.

_____. (2009). **Diário Oficial da União, seção 1, página 15, publicado no dia 8 de junho de 2009 documentos que estruturam a prova ENEM**. Disponível em:
<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/704733/pg-15-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-08-06-2009> Acesso em: 15 de setembro de 2017.

_____. (2016). **Caderno de questões Enem** . Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_05_AMARELO.pdf Acesso em 27/01/2018

DANIEL M.O' CONNELL. **Concepções e práticas do ensino de leitura em inglês no Ensino Médio**. 2015. 232f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

GRABE,W; STOLLER, F, L. **Teaching and researching reading**. 1st .ed. Great Britain: Pearson Education, 2002.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura** - teoria e prática. 15ª Ed.Campinas, Pontes, 2013.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. , 9ª Ed. Campinas. Mercado das Letras, 2012.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 14ª Ed. Campinas, Pontes, 2011.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf Acesso em: 15 de novembro de 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2005.

RAUBER, B.B. **Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o ENEM em discussão**. 110f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REDEFOR. **Leitura em língua inglesa**- Curso de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Unesp, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40557/4/2ed_ing_m2d3.pdf Acesso em: 17de agosto de 2017.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias (Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio). São Paulo: SEE, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf> Acesso em: 27de dezembro de 2017.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: LEM – Inglês** (Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio). São Paulo: SEE, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf> Acesso em: 27de dezembro de 2017.

_____. **Caderno do Professor**: LEM- Inglês ensino médio – 3ª série, Volumes I e II, 2014 -2017.

UPHOFF, Dorthé. **A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil**. In: “A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil”. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola. Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143910/mod_resource/content/1/Uphoff%202008.pdf Acesso em : 30 de agosto de 2017.

ANEXO - Situação de Aprendizagem 4

Fonte: Caderno do Professor (2014), p. 41-43

1. You are going to write a testimonial of a volunteer experience. Work in small groups (three or four). You have to interview a volunteer who lives in your city. It may be someone from your family or a friend of yours. During the interview, ask about:
 - a) the kind of volunteer work;
 - b) who does this work;
 - c) where and when it is done;
 - d) what activities are done;
 - e) why the person does this kind of volunteer work;
 - f) how the person feels about doing this kind of work.
2. After the interview, discuss the information you gathered and complete the following chart using keywords.

What kind of volunteer work are you going to write about?	
Who does it?	
Where is it done?	
When is it done?	
How is it done? What are the activities?	
Why does the person you interviewed do that kind of work?	
How does the person feel about doing that work?	

3. Now enter more details about the information you have put in the chart. Try to write short sentences to express your ideas. Don't worry about mistakes now; it is only a draft!



draft = rascunho

4. Try to link the ideas you wrote down in Activity 3, using words to connect the sentences (*but, however, also, in addition, and, moreover, so, when*), in order to write a personal account of a volunteer experience. Pay attention to the use the appropriate verb tenses (present simple, present perfect, past simple). You can refer to the personal accounts in *Struated Learning 2* and *3* to help you organize your text.

5. It is time to share texts. Swap drafts with another group. Read your friends' testimonials carefully and help them improve their text. How can it be better? Do you have any suggestions? Are the verbs in the correct tense? What about spelling and punctuation?



swap = trocar

6. Now, get your text back. Read it again and try to make corrections.
7. To round it off, produce the final version of your text. Hang it on the classroom wall, read your classmates' texts and talk about the personal experience described in each testimonial.