



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA- UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS

FILIPE FÊNIX DE BRITO COSTA

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:
DESENVOLVENDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DE
LETRAMENTO**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

FILIPPE FÊNIX DE BRITO COSTA

**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:
DESENVOLVENDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DE
LETRAMENTO**

Monografia apresentada à disciplina Trabalho de Conclusão de Curso como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, na área de Língua Inglesa, sob a orientação do Professor Ms. Felipe Santos dos Reis.

CAMPINA GRANDE- PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

C837I Costa, Filipe Fênix de Brito
Leitura em língua inglesa [manuscrito] : desenvolvendo uma
sequência didática sob a perspectiva de letramento / Filipe Fenix
de Brito Costa. - 2014.
69 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Prof. Me. Felipe Santos dos Reis,
Departamento de Letras".

1. Leitura 2. Letramento 3. Ensino de Língua Inglesa 4.
Sequência Didática I. Título.

21. ed. CDD 372.4

FILIFE FÊNIX DE BRITO COSTA

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA:
DESENVOLVENDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DE
LETRAMENTO

Aprovado em 30 de Julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Felipe Santos dos Reis Nota 9,5
Prof. Ms. FELIPE SANTOS DOS REIS - UEPB

Rafael Francisco Braz Nota 9,5
Prof. Ms. RAFAEL FRANCISCO BRAZ - UEPB

Karyne Soares Duarte Silveira Nota 9,5
Profª Ms. KARYNE SOARES DUARTE SILVEIRA - UEPB

Média 9,5

Campina Grande, 30 de Julho de 2014.

Dedico imensamente este trabalho a minha esposa Darília Fênix, a qual sou eternamente grato.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pela força em minha caminhada de vida.

A meu orientador, professor Felipe Reis, pela contribuição e suporte.

Ao professor Rafael Braz, pela compreensão e gentileza na etapa final deste trabalho.

À minha esposa Darília Fênix, pelo seu companheirismo, por sua ajuda inestimável neste trabalho e, principalmente, por seu precioso amor.

A meus pais, Antonio Albuquerque e Tereza Cristina, pela transmissão de princípios e valores e pelo incentivo aos estudos.

À minha família, meu tio Marco Antônio, meus primos Paulo Sérgio e Mário Cesar, incluindo minha sogra e sogro, Maria Nazaré e Flávio Paulino, que também fazem parte de minha família, pelo acolhimento e amizade.

Aos meus avós paternos, Tomé Alves e Maria de Lourdes (*in memoriam*), que, mesmo sem poder ter convivido por muito tempo comigo, foram um exemplo de família, integridade e respeito; e à minha avó materna, Cecília Andrade, pela imensa bondade e empatia.

Aos professores Socorro Fortunato e Cicero Fortunato, Karyne Soares, Maria das Neves e aos demais professores da UEPB, pelo profissionalismo e contribuição na minha formação.

A meu colega e amigo Daniel Silva, pelo apoio e incentivo à minha realização acadêmica e profissional.

Aos meus alunos, pela troca de experiências e receptividade.

*“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas
lutamos para que o melhor fosse feito”.*

Autor desconhecido

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de reflexão o processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa nas escolas de ensino médio. Por meio de uma revisão bibliográfica, buscamos ampliar os conceitos de texto e leitura, visto que, com os avanços da tecnologia, novos parâmetros são inseridos na comunicação. Em seguida, procuramos compreender a vertente do ensino a partir da proposta de letramento que, diante das transformações tecnológicas e com os estudos de inclusão social, senso crítico e de cidadania na educação, faz surgir várias variantes de sua concepção. Com base nas teorias de Aebersold e Field (1997), Nuttall (1987) e Harmer (1998) sobre as concepções de leitura, e nos estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e das OCEM (BRASIL, 2008) sobre Letramento, objetivamos analisar e usar as novas orientações metodológicas que se voltam para o propósito autêntico da comunicação, visando propor uma sequência didática que demonstre o trabalho com atividades de leitura inseridas num propósito mais significativo, e, com isso, exemplificar a proposta de letramento e o uso de materiais autênticos por meio desta Sequência Didática, no intuito de promover atividades que despertem o interesse e o empenho dos alunos no que concerne à leitura em língua inglesa.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Língua Inglesa. Sequência Didática.

ABSTRACT

The objective of this study refers to the reflection on the teaching and learning process of English language reading in high schools. By means of a literature review, we aim to expand the concepts of both text and reading. Therefore, with the technology advances, new parameters have emerged in the communication. This being the case, we tried to understand the relevant aspects of teaching through the perspective of the literacies conception, which has been constantly redefined in the face of technological changing, social inclusion studies, critical sense and citizenship in education. Based on Aebersold and Field (1997), Nuttall (1987) and Harmer (1998) theories about the concepts of reading, and also on the studies of National Curriculum Parameters (referred to in Portuguese as Parâmetros Curriculares Nacionais, BRASIL, 1998) and National Curricular Guidelines for Secondary Education (referred to in Portuguese as Orientações Curriculares Para O Ensino Médio, BRASIL, 2008) about literacies, we aimed to analyze and use the new methodological guidelines that propose the authentic purpose of the communication. Thus, we intended to develop and demonstrate through a didactic sequence how reading activities can be conducted in a more meaningful way. Thereby, we exemplify the literacies concept and the uses of authentic material through a didactic sequence in order to promote activities that inspires student's interest and commitment in relation to reading in English.

Keywords: Reading. literacies. English language. Didactic Sequence

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Esquema da Sequência Didática	31
FIGURA 2 - Cartum sobre obesidade	37
FIGURA 3 - Ilustração sobre anorexia.	37
FIGURA 4 - Vídeo sobre anorexia.....	39
FIGURA 5 - Exercício de pré-leitura do livro	42
FIGURA 6 - Parte da página do site Avalon Hills	43
FIGURA 7 - Parte da página do site The Telegraph	45
FIGURA 8 - Parte da página do site The Atlantic.....	47
FIGURA 9 - Só dói quando eu respiro.	48

LISTA DE SIGLAS

LC - Letramento Crítico

LE - Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

SD - Sequência Didática

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA	15
2.1 CONCEPÇÕES DE TEXTO E PROCESSO DE LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO	15
2.2 LETRAMENTOS, GÊNEROS TEXTUAIS E CONHECIMENTO PRÉVIO.....	17
2.2.1 Gêneros textuais.....	20
2.2.2 Conhecimento prévio.....	22
2.3 O PROPÓSITO DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO.	24
2.4 LEITURAS A PARTIR DE TEXTOS AUTÊNTICOS: SEGUIR OU NÃO SEGUIR, “EIS A QUESTÃO”	27
2.5 ATIVIDADES DE LEITURA EM LE ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.	30
3. PROPOSTA DE APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DE LETRAMENTO COM O ENFOQUE NO MATERIAL AUTÊNTICO	33
3.1 A IMPORTÂNCIA DE TEMAS RELEVANTES NO ENSINO DE LEITURA: POR QUE TRABALHAR O TEMA “EATING DISORDERS”?	35
3.2 ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO DO ALUNO.	36
3.3 ATIVIDADES DE LEITURA E A INTERAÇÃO COM O TEXTO.....	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE	57
ANEXOS	60

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo de nossa pesquisa está no processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa (doravante denominada LI) sobre as concepções de leitura, letramento e material autêntico, a partir da análise e discussão de uma Sequência Didática (doravante, SD) que permita trabalhar atividades de leitura com um propósito mais significativo¹. Buscamos, assim, compreender os aspectos metodológicos necessários para a elaboração de uma sequência de atividades de leitura - para alunos do ensino médio - que contemple as novas orientações de ensino de línguas, fundamentadas nas teorias sociointeracionistas e nos recentes estudos de leitura e letramento.

Nosso histórico como professor e paralelamente como aluno do curso de Letras foi categórico na escolha do objeto de investigação deste trabalho. Inicialmente, nossa prática de ensino baseava-se no exemplo que tínhamos dos professores nas nossas experiências como aluno nas aulas de inglês da escola pública, que era predominantemente baseada no ensino tradicional. No decorrer do curso de licenciatura, o contato com teorias inovadoras, que mostravam alternativas a esta metodologia, com os estudos de letramentos múltiplos, letramento crítico, material autêntico, entre outras, e o experimentar dessas novas metodologias na prática de sala-de-aula, foi decisivo para problematizar o ensino de leitura em LI e identificar as lacunas a serem preenchidas enquanto mediador desse conhecimento.

Diante de erros e acertos, fracassos e vitórias, ao tentar promover maior empenho dos alunos nas atividades de leitura, que perduraram em torno de quatro anos de prática de ensino, podemos concluir que: quanto mais o ensino do inglês está atrelado ao contexto real de comunicação e quanto maior for a interação entre os alunos e também entre aluno e professor, com propósitos autênticos, maiores são os resultados positivos em nosso propósito de causar mais empenho no exercício das atividades propostas.

Sabemos que o ensino de língua inglesa nas escolas públicas, em especial no que se refere às atividades de leitura, na grande maioria das vezes é visto pelos alunos como algo

¹ Com este termo, referirmo-nos às abordagens metodológicas que promovam uma aprendizagem significativa, conceito usado na psicologia da aprendizagem, e aqui remetendo também ao sociointeracionismo de Vygotsky.(1993). Empregado, portanto, para diferenciar-se das pedagogias de ensino tradicional, ou seja, do ensino que promove um aprendizado mecânico. Segundo Moreira (1999; 2003), a aprendizagem mecânica não tem atribuição de significados pessoais, o novo conhecimento é armazenado de maneira aleatória num vácuo cognitivo; o aprendiz é capaz apenas de reproduzir dado conhecimento por um período de tempo, mas este não significará nada para ele. Já o aprendizado significativo apresenta uma atribuição de significados pessoais, pois há uma interação do conhecimento novo com o conhecimento preexistente. É importante destacar que fatores que promovam o interesse e o empenho dos alunos fazem parte do ensino com um propósito significativo.

enfadonho²; desmotivação esta que pode estar atrelada a políticas educacionais e ao sistema escolar transmissor das concepções tradicionais da gramática normativa e da tradução literal, que por muito tempo foi o padrão de ensino da língua mais disseminado. Com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1993), a língua é vista como fator mediador da interação social e surgem novas concepções pedagógicas, como a proposta de letramento no ensino de LI. Apesar de estas novas concepções serem hoje parâmetros para o ensino, existe uma grande distância na efetivação destas orientações.

A leitura é parte essencial não só na educação escolar, mas também na vida social, entretanto, geralmente ela é vista de maneira negativa pelos alunos³. Desta forma, questionamos: Como as atividades de leitura em LI poderiam ser desenvolvidas para suprir essa carência de modo que os alunos se engajem de maneira efetiva no exercício da leitura? E quais alternativas metodológicas seriam as mais viáveis para o aluno desmotivado? Primeiramente, sabemos que a ausência de propósito torna as práticas escolares enfadonhas e desinteressantes. Nosso desafio principal enquanto professor é dar um sentido a estas práticas: é promover um elo entre o aluno, seu conhecimento de mundo e o que ele aprende na escola. Em segundo lugar, enquanto mediador de conhecimentos, o professor de língua deve buscar conhecer os seus alunos e viabilizar fontes de leitura contextualizadas e atreladas com as experiências e preferências de seus alunos. Visando, pois, a atender a esses objetivos, propomos uma reflexão sobre o nosso papel e as ferramentas pedagógicas possíveis que podem estar ao nosso dispor para efetivar a aprendizagem que tanto almejamos.

Para tal, este trabalho constitui-se de uma revisão bibliográfica sobre as concepções de leitura, letramento e Material Autêntico no ensino de língua inglesa; e tem como *corpus*, para

2 Não temos oficialmente uma avaliação para o ensino de língua inglesa, como acontece com as áreas de língua portuguesa e matemática. Porém, percebemos que há uma desvalorização da disciplina nas escolas públicas, apesar de sua importância. Fazemos essa afirmação não só com base em nossa vivência, mas também a partir de publicações oficiais do MEC, como nos PCNs (2000) e nos OCEM (2008, p. 88-90), que reconhecem os desafios que esta disciplina apresenta, e menciona os sentimentos negativos que ela provoca (OCEM *apud* PAIVA, 2005). Assim como na literatura de linguística aplicada de língua estrangeira, onde, Perin (2005, p. 150) afirma que: “Apesar de reconhecerem a importância de se saber Inglês, os alunos tratam o ensino de Língua Inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença [...]”. Várias pesquisas empíricas, como os estudos de Dias e Assis-Peterson (2006), buscam investigar os motivos que levam o ensino de língua inglesa na escola pública a ser visto de forma negativa.

3 O desprestígio dos jovens com a leitura, observada por muitos docentes, é evidenciado com o mau desempenho dos alunos brasileiros, na avaliação do último PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), feito em 2006, mais de metade ficaram nos níveis mais baixos de compreensão e interpretação de textual. Em pesquisa quantitativa, entre 2012-2013 encomendada pela CBL (Câmara Brasileira do Livro), o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), diz que os jovens entre dez e vinte e quatro anos leem menos que o restante da população, apenas três minutos em média por dia. E a pesquisa feita pelo IBOPE encomendada pelo instituto Pró-Livro (2012) revela que apenas 1,7 livro é lido por vontade e escolha própria, "Eles não percebem que o livro, assim como a TV e o cinema, também relaxa. A leitura é vista como uma obrigação"(CUNHA: 2012).

análise e discussão, uma sequência didática elaborada cujas atividades de leitura seguem os embasamentos teóricos aqui apresentados.

Nosso objetivo consiste em propor um SD, para o ensino de leitura em LI no Ensino Médio, que possibilite exemplificar ou demonstrar, na prática, como poderíamos aplicar essas teorias de forma mais concreta e/ou palpável.

Sendo assim, nossa pesquisa se organiza da seguinte forma: na seção 2, faremos uma breve consideração sobre o ensino de leitura em LI e, posteriormente (subseção 2.1), discutiremos o conceito mais amplo e pertinente de texto e leitura.

Em seguida (subseção 2.2), trataremos dos diferentes conceitos de Letramento, que, de certa forma, se complementam, dando uma visão mais ampla do assunto; discutiremos também dois elementos importantes para a proposta de letramento, que são os gêneros textuais e o conhecimento prévio, ou conhecimento de mundo.

Na subseção 2.3, trataremos do propósito da leitura nas aulas de Língua Inglesa nas escolas públicas do ensino médio, visto que este deve estar bem definido, para que se possam realizar atividades de leitura mais significativas, para o público alvo em questão.

Na subseção seguinte, *Leitura a partir de textos autênticos: seguir ou não seguir - “eis a questão.”*, discutimos a viabilidade ou não do uso de textos autênticos nas atividades de leitura, já que alguns autores apontam alguns possíveis problemas na utilização deste material; e se este tipo de material é viável na proposta de letramento.

Concluindo a segunda seção, com a subseção 2.5, faremos considerações sobre a relevância da organização do trabalho pedagógico, em Língua Inglesa, por meio de sequências didáticas.

Na terceira seção, apresentaremos a sequência didática sob a perspectiva das teorias apresentadas anteriormente. O tópico temático trabalhado na SD será as disfunções alimentares (eating disorders) e a busca dos jovens pelo corpo “ideal”, em que todas as atividades de leitura circundarão neste tema central. Na subseção 3.1, consideramos prudente fazer um breve debate sobre a importância de temas relevantes para a leitura, e justificar a escolha e a relevância do tema para o público em questão.

Posteriormente, analisaremos as atividades de leitura presentes na proposta da SD, divididas em duas subseções: a subseção 3.2 *ativação do conhecimento prévio do aluno*, que trata da importância da ativação dos conhecimentos de mundo; e a 3.3 *atividades de leitura e a interação com o texto*, que demonstra quais são e como seriam organizadas as atividades de leitura.

Como referencial Teórico, nossa revisão sobre leitura inicia-se com os estudos de Aebersold e Field (1997), Nuttall (1987) e Harmer (1998). Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs), (BRASIL 1998), e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, (doravante, OCEM) (BRASIL, 2008). Para compreender a evolução e o sentido mais amplo do termo *letramento*, buscamos fundamentação nos estudos de Donald (2005) sobre *New Literacies*, Rojo (2009) sobre letramentos múltiplos, Edmundo (2010) sobre letramento crítico. Ademais, também buscamos nos fundamentar nos estudos de Schubert (2010) sobre o uso de materiais autênticos na leitura.

Embora as reflexões sobre o ensino de leitura contextualizado como proposta de letramento seja inerente ao ensino de inglês - desde sua fase inicial até os últimos anos de ensino - como também apropriado para o ensino em cursos livres -, pretendemos nos deter em analisar estas teorias no tocante ao ensino médio das escolas públicas e também excluir de nossas considerações qualquer atividade que não tenha como objetivo principal a construção de significado do texto, na medida em que não focaremos nas habilidades orais ou em aspectos gramaticais, por exemplo. Aparentemente, as discussões sobre leitura e letramento parecem saturadas, mas entendemos que estes conceitos estão sempre se renovando, devido às grandes mudanças e à dinamicidade nas comunicações. Logo, há muito ainda para se refletir sobre este tocante. Achamos ainda mais relevante ligarmos estas teorias ao ensino das escolas públicas, pois, apesar do montante de discursos sobre esta área, ainda há uma grande lacuna entre a teoria e a prática. E é esta ponte necessária que pretendemos descobrir e estabelecer.

2. ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

2.1 CONCEPÇÕES DE TEXTO E PROCESSO DE LEITURA COMO PRODUÇÃO DE SENTIDO

Sabemos que a leitura é um hábito que se adquire e percebemos que os alunos das escolas públicas, em sua maioria, não desenvolveram este hábito - pelo menos no que se refere à leitura de textos escritos. Na maioria das vezes, enfrentamos situações nas quais os alunos não demonstram engajamento ou até mesmo sentem aversão à leitura como atividade escolar. Este desprestígio tem origens fora do âmbito escolar e posteriormente é reforçado na escola, pela prática descontextualizada, e sem um propósito social:

Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses (BRASIL, 2008, p. 90).

Segundo Aebersold e Field (1997), as influências no processo de leitura derivam das experiências: familiar, da comunidade, da escola, do meio sociocultural, e também de aspectos individuais. Ainda segundo os autores, cada leitor tem uma concepção diferente do processo de leitura que, para alguns pode ser prazerosa e para outros maçante e irritante (AEBERSOLD; FIELD, *op. cit.*). Dessa forma, o professor de língua estrangeira tem um desafio ainda maior: trabalhar esta atividade, vista de maneira negativa, com uma língua que eles têm pouco domínio.

Primeiramente, acreditamos que, para mudar esta visão da leitura na escola, que prioriza os aspectos linguísticos em detrimento da compreensão do sentido, é necessário ampliar o conceito de texto, e, conseqüentemente, também o de leitura. Esclarecer aos estudantes que a leitura é um processo indispensável para as nossas vidas, que a realizamos o tempo todo e até, por vezes, de forma inconsciente, uma vez que o texto não está limitado a um conjunto de palavras, e, no nosso caso de Língua Estrangeira, palavras essas muitas vezes desconhecidas. Assim, o texto deve ser entendido em seu sentido lato quando:

[...] designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos (FÁVERO; KOCH, 1994, p.25).

Adotando essa concepção de texto, fornecida por Fávero e Koch (1994), estamos expandimos as concepções do que é texto, que muitas vezes só é associada pelos alunos ao texto verbal escrito; portanto, estamos estimulando os alunos a refletirem que é possível interagir com textos de culturas estrangeiras, mesmo sem dominar todos os seus códigos verbais, já que mesmo os falantes nativos, inclusive, não dominam por completo sua língua. Costumamos exemplificar que isto ocorre com constância quando estão acessando a internet, jogando vídeo game, ouvindo música ou assistindo a um clipe de vídeo, por exemplo.

Precisamos nos atualizar com o conceito de leitura, e passar essa concepção aos alunos. Desta forma, uma definição adequada para o que é leitura no que se refere à produção de sentido pode ser observada nos PCNs:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificar letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

É relevante esclarecer aos educandos que a leitura é uma atividade subjetiva e interpretativa, diferente do processo de decodificação. Devemos, então, estimular o uso das estratégias de leitura durante esta atividade, já que as estratégias de seleção, antecipação e inferência é parte integral deste processo interpretativo, que é a leitura.

Posteriormente, com o surgimento da teoria de texto multimodal, esta concepção de leitura é ainda mais reforçada, como vemos nos OCEM:

Muitas vezes, numa página multimodal (isto é, contendo vários meios de comunicação: visual, escrito, sonoro), o leitor pode escolher entre apenas ouvir um texto sonoro ou assistir a um clipe de vídeo inserido na página, tornando complexa e multifacetada a experiência de “ler” (BRASIL, 2008, p. 105).

Este tipo de leitura em páginas multimodais já é algo indissociável nas nossas vidas e na vida dos nossos alunos. Com isto, ela deve estar presente nas atividades de leitura de sala de aula, sempre que possível. A escola não pode se tornar um mundo paralelo às realidades comunicativas dos nossos jovens. Deste modo, proibir totalmente o uso das novas ferramentas de comunicação, como os *smartphones* e *tablets*, não deveria ser uma postura adequada, mas, sim, regular o uso dessas tecnologias para um propósito educativo autêntico.

Com o advento da teoria de Letramento Crítico (doravante LC), o sentido de texto e leitura também é repensado, confirmando a necessidade de adotarmos uma noção mais ampla de seus significados. Segundo Edmundo, na perspectiva de LC:

[...] o conceito de texto não se restringe à produção escrita apenas, mas a qualquer unidade que faça sentido para uma dada comunidade discursiva, podendo ser escrito, oral, imagético ou hipertexto. Conseqüentemente, a noção de leitura também se alarga e é entendida como um processo interpretativo e a língua, nesse segmento, é concebida como discurso (EDMUNDO, 2010, p. 34-35).

A atividade de leitura em língua estrangeira deve respeitar essas novas concepções de texto e leitura, ou seja, devemos considerar, não só o texto escrito, mas todo seu entorno, formado pelos elementos não verbais, e até mesmo pelas informações que não estão presentes na página impressa ou virtual, no caso do conhecimento de mundo e hipertexto.

Findamos esta subseção, após apresentarmos os conceitos de texto e leitura atualmente, e verificamos que estes estão bastante associados ao projeto de letramento. Portanto, dedicaremos a próxima subseção para a reflexão sobre o Letramento e sua importância para a leitura em língua inglesa. Apresentaremos também duas subseções com considerações sobre dois aspectos importantes para a leitura nesse contexto, que são: os gêneros textuais e o conhecimento de mundo.

2.2 LETRAMENTOS, GÊNEROS TEXTUAIS E CONHECIMENTO PRÉVIO.

A concepção de letramento, segundo o programa pró-letramento (2007), surgiu na segunda metade da década de 1980, usada por especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação (BRASIL, 2007). Traduzida da palavra inglesa *literacy*, o termo busca:

[...] ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. (BRASIL, op. cit., p. 11).

O termo está em constante construção. Ele vem se expandindo e ganhando outras nomenclaturas de acordo com as mudanças de valores sociais e com o advento das novas tecnologias de comunicação, sendo apresentados sob diferentes óticas.

Assim, o termo 'letramento', como uma proposta educacional, vem sendo visto, analisado e res-significado a cada esfera acadêmica e seus desdobramentos ganhando novos sentidos. (EDMUNDO, 2010, p. 30).

Estas mudanças refletem no ensino de LI, mudando a forma de como são trabalhadas as atividades de leitura e escrita. A cada passo que se dá a essas discussões, e de acordo com o enfoque teórico do momento, vemos várias variantes do termo *letramento*: New Literacies, Multiletramentos, Letramentos Múltiplos, Multimodalidade, Letramento Crítico. Nossa intenção não é apresentar distinções entre os termos, nem de definir suas contribuições de maneira específica, pois entendemos que qualquer tentativa de resumir estes estudos seria bastante simplória, mas, sim, tencionamos buscar o seu sentido mais amplo. Com todas essas reformulações sobre o assunto, quando usamos o termo, é impossível atribuímos o mesmo sentido que a palavra tinha no seu primeiro uso, que era diferenciá-la do termo *alfabetização tradicional*, até o presente momento.

No passado, muitos estavam acostumados a pensar o letramento como se fosse a mera aquisição de uma tecnologia (a tecnologia da escrita alfabética) completamente desvinculada de uma língua ou de uma cultura específicas e, mais ainda, desvinculada de questões sociais, como a inclusão ou a exclusão. (BRASIL, 2008, p. 99).

O termo *inclusão*, referido nos OCEM (BRASIL, 2008), que se alinha com à proposta de letramento, se refere ao projeto de inclusão digital e social, onde o ensino de leitura em Língua Estrangeira (doravante LE) deve trabalhar na formação do senso de cidadania. Assim, esta concepção: “envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais; que o ensino de Línguas Estrangeiras não atua sozinho nessa engrenagem” (BRASIL, *op. cit.*, p. 98). Então, o ensino de LE deve fornecer além dos conhecimentos linguísticos e instrumentais, atuar com propósitos autênticos⁴, atendendo as necessidades dos indivíduos cidadãos.

Conforme Donald *et al.* (2005, p. 2), com o advento da internet são necessárias novas habilidades de comunicação, além dos parâmetros de leitura tradicionais. Então, para preparar os alunos para o futuro no quesito de leitura e letramento, concordamos com esses autores de que também é necessário considerar esses novos critérios de letramento trazidos pelo advento da internet e pelo contexto de mundo globalizado. Para referir-se a esse novo contexto, alguns autores, como Donald *et al.* (*op. cit.*, p. 2), usam o termo *New Literacies*:

Sugerimos que a Internet requer novas formas de leitura, escrita e habilidades de comunicação, além das competências de letramento básicas, que eram nessessarias no livro tradicional e em outros materias impressos. Nós nos referimos a essas novas

⁴ Usamos o termo: propósitos autênticos, baseada na nossa leitura sobre a visão de Nuttall (1982), sobre o significado da palavra *authentic* em Inglês. Assim, quando usamos o temo citado, queremos dizer que: o ensino de leitura em LE não deve apenas preocupar-se com a aprendizagem da língua em si, mais com os usos que damos a ela, não só em sala de aula, contexto artificial, mas na vida real, fora da sala de aula, onde os alunos possam interagir, colocando seu ponto de vista sobre a leitura.

habilidades de comunicação que a Internet requer como *novos letramentos*⁵. (DONALD *al.*, *op. cit.*, p. 2).

Assim, ainda segundo Donald *et al.* (2005), o contexto da comunicação na era da informação ganha ainda mais importância. Deste modo, as escolas também devem oferecer a oportunidade para desenvolver alunos multilíngues, uma vez que o mundo globalizado “[...] oferece oportunidades especiais para os alunos multilíngues⁶” (DONALD, *op. cit.*, p. 2).

Outras vertentes que defendem a proposta de letramento, citadas anteriormente, incluem: o letramento crítico, que é definida por Edmundo (2010, p. 34-35) como uma proposta de “problematização dos textos como forma de refletir sobre os sentidos construídos e de (re)conhecer e (re)elaborar as construções discursivas de si e dos outros no processo de leitura”. Deste modo, no que se refere à leitura em LI sob o aspecto de LC, não adianta apenas a decodificação e a interpretação, mas também, o julgamento do indivíduo sobre aquilo que lê, ou seja, a leitura se torna uma atividade ativa de construção e troca de conhecimentos.

Eis outro termo utilizado por teóricos da área de ensino de leitura em língua inglesa: Letramentos Múltiplos, o qual reforça o papel da escola na promoção da inclusão social. Pois este, segundo Rojo (2009):

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO 2009, p. 98).

Portanto, a escola no projeto de inclusão, deve trabalhar com a proposta de letramentos múltiplos, valorizando todas as variantes linguísticas e culturais. O educador da disciplina deve entender que a língua inglesa não é superior ou inferior a de seus educandos, como também, ela não tenta minimizar ou renunciar a identidade cultural local, pelo contrário, fazer compreender outra língua implica reforçar sua identidade, já que o educando pode dialogar e compreender outras culturas. Com a visão de letramentos múltiplos, o aluno irá compreender que existem várias maneiras de se comunicar e vários usos de uma língua, sendo esta valorizada ou não pela sociedade, mas todas com sua importância. Esta visão esta atrelada ao ensino de leitura em LI, a partir do uso de diversos gêneros textuais (que abordaremos na subseção seguinte).

5 No original: “We suggest that the Internet requires new reading, writing, and communication skills in addition to foundational literacy skills required within traditional book and print technologies. We refer to these new skills the Internet requires as ‘new literacies’” (*ibid.*)

6 No original: “[...] provides special opportunities for multilingual learners and schools in an increasingly globalized world” (2005, p. 2).

De forma prática, quando usamos a designação *letramento*, estamos considerando a evolução do seu termo de acordo com as teorias citadas anteriormente. De maneira geral, entendemos que este não está associado apenas às habilidades individuais, mas a um conjunto de relações socialmente definidas, assim como explica Soares (1998):

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, um prática social: o letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto sócio. (SOARES, 1998, p.72).

Entendemos que estas concepções que incluem às novas tecnologias da informação – inclusão digital, a inclusão social e o senso crítico de cidadania –, podem se fundir num conceito mais amplo de letramento, assim como é acentuado pelos OCEM:

O projeto prevê trabalhar a linguagem no que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo (BRASIL, 2008, p. 98).

Como é possível observar, ao dimensionar o *letramento* em várias nuances, fica evidente o entrelaçamento com o ensino de leitura, a partir da diversidade de gêneros textuais e os conhecimentos prévios ou conhecimentos de mundo dos aprendizes. Desta forma, comentaremos um pouco mais sobre esses dois aspectos presentes no projeto de letramento, nas subseções seguintes.

2.2.1 Gêneros Textuais

Para desenvolver no aluno as competências preconizadas pelos OCEM (BRASIL, 2008), que garantem a sua participação crítica seja no contexto escolar, seja no seu cotidiano, faz-se necessário cumprir com um trabalho que contemple a socialização de ideias, partindo da perspectiva da interação social – considerando-se a importância do acesso efetivo com a diversidade de gêneros textuais.

Nesse contexto, a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma

tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. (BRASIL, *op. cit.*, p. 28).

Segundo Marcuschi (2002, p. 2), o tema *gêneros textuais* não é novo; ele “vem sendo tratado desde os anos 60 quando surgiram a Linguística de Texto, a Análise Conversacional e a Análise do Discurso”. Ainda segundo o autor, recentemente, com o advento das tecnologias, surgiu um conjunto de novas características textuais, como as que se observam nos textos multimodais.

Com base em Silveira (2005), podemos entender os gêneros textuais como entidades discursivas socialmente consagradas. Eles estão contidos nos tipos textuais que podem ser: expositivos, argumentativos, narrativos, dissertativos, entre outros. Na prática, segundo Canvat (1996 *apud* SILVEIRA, 2005, p. 36): “ninguém escreve nem lê ‘textos narrativos’, ‘argumentativos’, ‘explicativos’, etc. em compensação [...]”. As pessoas leem uma notícias de jornais ou escrevem uma carta, por exemplo. Ou seja, uma das características principais do gênero textual, segundo Silveira (*op. cit.*) é a sua pronta identificação e reconhecimento. Em outras palavras, os gêneros textuais “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam algumas propriedades funcionais e organizacionais características, concretamente realizadas” (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

Os PCNs (BRASIL, 2000, p. 61-63) enfatizam a necessidade de refletir sobre o uso dos gêneros do discurso no ensino-aprendizagem de LE com o objetivo de tornar mais significativo o ensino da língua alvo, isto é, inserir as competências comunicativas num contexto real do aluno, o que poderia se configurar como uma possível solução para as práticas descontextualizadas que tornam a disciplina entediante e desmotivadora.

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O Contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelo interlocutor para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever (BRASIL, 2000, p. 21).

Além de consentir um ensino de leitura em LI contextualizado e mais significativo, o uso dos gêneros textuais torna-se também um elemento facilitador na tentativa de inferir sentidos ao texto em língua inglesa, uma vez que podemos identificar semelhanças estruturais e visuais entre a língua materna e a língua inglesa. Finalizamos esta subseção, destacando que os gêneros discursivos apresentam uma forma cada vez mais dinâmica e flexível, e que devemos repensar os conceitos tradicionais na relação com a leitura em língua inglesa, na medida em que trabalhar com as novas modalidades de gêneros é extremamente necessário.

2.2.2 Conhecimento Prévio

Os conceitos de gêneros textuais discutidos anteriormente se assemelham com as definições de Carrell (1984a *apud* AEBERSOLD; FIELD, 1997) sobre o termo em língua inglesa *formal schema* - que é o conhecimento prévio do leitor em relação à forma em que o texto está organizado, e sua estrutura retórica- este conhecimento faz com que o leitor diferencie um artigo de uma carta, por exemplo. Ainda em relação à perspectiva de conhecimento prévio, este pode ser formado pelo *linguistic schema* Carrell (1984a *apud* AEBERSOLD; FIELD, *op. cit.*) (conhecimento linguístico), que está relacionado à decodificação/reconhecimento das palavras e como elas se encaixam no contexto, e o *content schema* (CARRELL; EISTERHOLD et. al., 1983. *apud*. AEBERSOLD; FIELD, *op. cit.*), que se refere ao conhecimento cultural ou conhecimento de mundo.

A relação entre o leitor e o texto não acontece de forma passiva. Como afirma Harmer (1998, p. 70): “[a] leitura é uma ação extremamente ativa⁷”. Assim, para ter sucesso na leitura, é necessário compreender o que as palavras expressam, ver as imagens, entender os argumentos para elaborar nossa opinião, “e se os alunos não fazem dessa forma – então, estarão apenas “riscando” a superfície do texto, e rapidamente esquecerão o que foi lido⁸” (HARMER, *op. cit.*, p. 70). Esta interação entre o leitor e o texto é feita a partir do conhecimento de mundo de cada um.

Segundo Aebersold e Field (1997, p. 8), isto remete ao conceito de conhecimento prévio, que inclui “o que as pessoas previamente sabem sobre a história, a cultura, os hábitos, a política, os esportes e a música de determinado lugar, e isto irá ajudar a compreender melhor o conteúdo da leitura⁹”.

Trabalhar com a perspectiva de conhecimento prévio, em que também se incluem os gêneros textuais, é especialmente relevante para a leitura em língua inglesa, pois este conhecimento ajuda o aluno a preencher as lacunas na compreensão do texto, que podem ser causadas pelo baixo nível de entendimento linguístico na língua estrangeira (AEBERSOLD; FIELD, 1997; CELCE-MURCIA, 2000). Portanto, a leitura, prioritariamente, acontece a partir do modelo *Top-down*:

⁷No original: “Reading is an incredibly active occupation [...]” (1998, p. 70),

⁸No original: “[...] and if students do not do these things – then we only just scratch the surface of the text and we quickly forget it.” (*ibid.*) Grifo nosso.

⁹No original: “what people already know about the history, culture, habits, politics, sports, and music of any given place help them understand a reading about that topic.” (*ibid.*)

A falta de conhecimento pode ser compensada a partir das características contextuais e pelo conhecimento prévio e assim processar as novas informações, isto é referido como um processamento que vai das “macro estruturas” para as “micro estruturas”¹⁰ (CELCE-MURCIA, *op. cit.*, p. 13).

No modelo *Top-down*, o leitor traz uma série de conhecimentos sobre o que vai ler e, então, faz expectativas sobre o conteúdo do texto, e, no processo da leitura, ele vai verificando se essas expectativas se confirmam ou não (CELCE-MURCIA, 2000; GOODMAN, 1967 *apud* AEBERSOLD; FIELD, 1997). Este processo também é caracterizado pela conceito de *prediction* (inferência), como verificamos em Nutall:

O Senso e a experiência do leitor ajuda-o a prever com semelhança o que o escritor ira dizer posteriormente: Ele ira então a caminho do que será dito, descartando outros caminhos. Desta forma, Um leitor que consegue pensar junto com o escritor, encontrar o texto relativamente fácil: Certamente ele ira compartilhar muitos dos pressupostos do escritor.¹¹ (NUTALL, 1997, p. 11-12).

Verificamos que alguns estudos, que buscam definir estratégias de leitura em LE, se baseiam nos conceitos de conhecimentos prévios, como na utilização dos processos de *skimming* e *scanning*¹², que se baseiam no ativamento dos conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos ou conhecimentos culturais, na tentativa de fazer com que os alunos infiram o que está no texto em LE e, desta forma, tornem a interpretação mais acessível.

Antes de iniciar uma leitura detalhada do texto em LI, é importante “ativar” o *conhecimento de mundo* dos alunos, para isto, é possível utilizarmos a estratégia de *skimming*, observando e explorando alguns elementos familiares para os estudantes. Alguns destes elementos citados pelos PCNs, (BRASIL, 1998, p. 91) são: os títulos, os subtítulos, as figuras, os gráficos, os desenhos, o autor e a fonte do texto. Podemos também, ainda segundo os PCNs, (*op. cit.*) explorar os itens lexicais, a distribuição gráfica e a organização textual; ou seja, situar o texto ao seu gênero e ao seu propósito.

Numa perspectiva dialógica, entende-se que as reflexões em torno do texto e da sua especificidade têm como princípio a negociação de sentidos. Assim, o texto passa a ser

¹⁰ No original: “the lack of knowledge can be compensated by relying on contextual features and prior knowledge to process new information and it is referred to as Top-down processing.” (*ibid.*) Grifo nosso.

¹¹ No original: “The reader’s sense and experience helps him to predict what the writer is likely to say next: that he must be going to say this rather than that. A reader who can think along with the writer in this way will find the text relatively easy: clearly he shares many of the writer’s presuppositions.” (*ibid.*)

¹² *skimming* e *scanning* são duas habilidades de leituras distintas, o *skimming* significa: olhar o texto ou um capítulo de maneira rápida, com o objetivo de obter a ideia principal do conteúdo. E o *scanning* consiste em achar alguma informação particular no texto. (LITTLEJOHN; HICKS, 1998, p. 152) tradução nossa.

compreendido a partir de instâncias determinadoras, *schemas*, como os gêneros do discurso e o contexto situacional em que os enunciados se constroem, indicando certas finalidades.

2.3 O PROPÓSITO DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO

A leitura em LE é feita com diversos propósitos, como afirma Nuttall (1997, p. 2): “[a] leitura é usada como uma oportunidade para ensinar pronúncia, incentivar a fala de forma fluente e expressiva e assim por diante¹³”. Observamos que este aspecto da leitura, como oportunidade para ensinar pronúncia é bastante decorrente nas escolas de idioma, já que o principal objetivo delas é a fluente expressão oral da língua.

Devemos refletir, com relação ao nosso público alvo, os alunos das escolas públicas do ensino médio. Trabalhar a leitura focalizando a prática de pronúncia seria uma pedagogia adequada? De maneira geral, os alunos não se sentem confiantes em relação à oralidade da língua. De acordo com nossa vivência em sala de aula, é comum, principalmente, nos primeiros encontros com o professor, que os educandos se recusem a ler as respostas num trecho de um texto, por não saberem a pronúncia.

Assim, acreditamos caber ao professor incentivar a leitura e não inibir a participação deles por corrigir rigorosamente seus desvios de pronúncia. Não queremos aqui defender que a atividade de leitura, no tocante ao nosso público alvo, deva descartar os aspectos de pronúncia e da fluência na leitura em LI, mas, sim, cremos que a leitura seja mais significativa quando focalizada nas atividades cujo objetivo central seja a interpretação das ideias do texto, voltada para a promoção do letramento em língua inglesa e, assim, refletir em que aspectos as ideias do autor têm para acrescentar em nosso conhecimento, e se concordamos ou não com estas ideias.

Outro ponto importante a se considerar é a distinção que, tradicionalmente, se faz ao propósito da leitura em língua materna, no nosso caso, o português -, em relação ao ensino de LE. Enquanto em língua materna a leitura está mais associada à interpretação, em LE este propósito se volta basicamente para os aspectos pragmáticos, como conclui Nuttall:

Em LE a aprendizagem da leitura é muitas vezes utilizada para fins que são diferentes daqueles encontrados em língua materna. Por exemplo, observou-

¹³ No original: “*Reading is used as an opportunity to teach pronunciation, encourage fluent and expressive speaking, and so on*”. (*ibid.*)

se que a leitura em LE é frequentemente usado (erroneamente, e a maioria dos especialistas concorda) como uma forma de ensinar pronúncia. Porém o uso mais comum da leitura em sala de aula de LE é o de ensinar a língua em si. O texto típico do livro em LE é aquele que ajuda os professores a apresentar ou praticar itens linguísticos específicos - vocabulário, estruturas e assim por diante.¹⁴ (NUTTALL, 1997, p. 19).

Portanto, quando a leitura é usada como um pretexto para o ensino de gramática ou pronúncia, estamos perdendo a essência de seu propósito original, ou seja, estamos fugindo de seu uso autêntico, de interagir com as ideias do autor.

De acordo com Harmer (1998), é importante que os alunos estudem a maneira que o texto está estruturado, e quais os tempos verbais que foram utilizados. Porém, a mensagem do texto é tão importante quanto esses aspectos linguísticos. Nós, professores, devemos dar aos educandos a oportunidade de trabalhar o sentido da mensagem. “Os alunos devem ser incentivados a considerar o conteúdo do texto em que estão lendo, e não apenas atenta-se para língua em si¹⁵” (HARMER, *op. cit.*, p. 70).

Antes de começar a trabalhar as atividades de leitura, o professor deve definir os seus objetivos: como este texto deverá ser introduzido, quais atividades poderão ser trabalhadas, quais informações são importantes que os alunos compreendam e reflitam, quais pontos gramaticais deverão ser explorados para compreender melhor o texto. Deste modo, é possível desenvolver um propósito comunicativo para a leitura, e também assim, desenvolver o senso crítico do leitor. Nuttall (1982) afirma que:

A maneira como abordamos a atividade é fortemente influenciada pelo propósito da leitura. A procura rápida (scanning) de uma página na lista telefônica para encontrar um único nome é muito diferente da atenção que damos para cada palavra em um documento oficial.¹⁶ (NUTTALL, 1982, p. 3).

Não existe leitura sem propósito; quando lemos é porque queremos extrair alguma informação, ideia ou até mesmo um sentimento do texto. É esse propósito que determina a maneira com que nos voltamos para o texto, se vamos usar a habilidade de *scanning* ou tentar compreender o texto mais a fundo, como observamos segundo Nuttall (1982), Aebersold e

¹⁴No original: “*In FL learning reading is often used for purposes which are different from those found in mother-tongue leaning. For example, we noted that reading around is often used (mistakenly, most experts agree) as one form of pronunciation teaching. But the most typical use of reading in foreign class is to teach the language itself. The typical text in FL course book is one that helps the teachers to present or practice specific linguistics items – vocabulary, structures and so on.*” (*ibid.*)

¹⁵No original: “*Students should be encouraged to respond to the content of reading text, not just to the language*” (*ibid.*)

¹⁶No original: “*The way you tackled the task is strongly influenced by your propose in reading. The quick scanning of a page in the telephone directory to find a single name is very different from the careful attention you paid to each word in a legal document*” (*ibid.*) Grifo nosso.

Field (1997) e Harmer (1998). Portanto, é importante que o professor incentive os alunos a trabalhar a leitura com um propósito e, assim, utilizar uma estratégia adequada. Porém, o professor não deve se restringir em caracterizar tais estratégias e tão pouco apenas “persuadi-los das vantagens do *skimming* e *scanning*, mas também deve fazer com que percebam que a forma como eles leem é de suma importância”¹⁷ (HARMER, 1998, p. 70).

Uma das questões centrais abordada pelo OCEM (BRASIL, 2008) no que concerne ao ensino de língua estrangeira é que este deve ir além da capacitação de usar o idioma com a finalidade comunicativo-interpretativa, mas também de desenvolver o senso de cidadania. Os temas transversais e as concepções de letramento nas atividades de leitura podem ser bastante significativos para esse propósito. Assim, a atividade de leitura em LI, muito além de trabalhar as estratégias de leitura e os níveis interpretativos ou abordagens adequadas para resolver as questões de interpretação – da compreensão geral ou leitura textual¹⁸, dos pontos principais ou leitura temática¹⁹ e da compreensão interpretativa²⁰ –, deverá “segundo as teorias sobre letramento, desenvolver/voltar-se para a habilidade de construção de sentidos, inclusive a partir de informações que não constam no texto” (BRASIL, 2008, p. 93). Deste modo, o professor deve considerar um objetivo para a leitura que leve ao enriquecimento pessoal do aluno, na sua formação como cidadão, ou, em outras palavras, buscar trabalhar a leitura com um propósito autêntico.

Segundo Nuttall (1982), a falta de um propósito autêntico para a leitura em LE pode causar a ausência de motivação, e este é um problema de políticas educacionais, que nós professores não podemos ignorar.

Se os alunos não têm necessidade de usar a LE fora da sala de aula, então a única função da LE para eles parece ser: apenas aprende-la. (...) Isto é estéril e autodestrutivo e não devemos ficar surpresos se a motivação dos alunos for baixa²¹ (NUTTALL *op. cit.* p. 3).

¹⁷ No original: “ (...) persuade them of the advantages of *skimming* and *scanning*, but also to make them see that the way they read is vitally important” (*ibid.*) Grifo nosso.

¹⁸ Compreensão Geral é onde o leitor toma conhecimento do assunto do texto de um modo geral (visão global do assunto), Severino (2002, p. 145) nomeia esta abordagem de: leitura textual, geralmente esta leitura é usada como forma de preparação para uma leitura interpretativa.

¹⁹ A leitura temática segundo Severino (*op. cit.*) busca compreender as ideias que são apresentadas a respeito do assunto. Ou seja, o objetivo é identificar os pontos principais ou as ideias centrais e as explicações sobre o tema abordado, além de uma simples visão global.

²⁰ A Compreensão interpretativa é um termo usado por Severo (*op. cit.*). Nesta, é onde o leitor reflete sobre o texto e toma uma posição em relação às ideias abordadas, Este é um nível de compreensão correspondente ao entendimento mais detalhista da mensagem contida no texto. Estes níveis de leitura também podem ser alcançados progressivamente da macro para a micro estrutura como postula Celce-Murcia (2000) a partir do modelo, Top-down.

²¹ No original: “If the students have no need to use the FL outside the classroom, then the only function of the FL for them seems to be: to be learnt. (...) This is sterile and self-defeating and we ought not be surprised if student motivation is low” (*ibid.*)

Ainda de acordo com os preceitos de Nuttall (1982), entendemos que nada pode substituir a motivação fornecida pela real necessidade da leitura. Assim, é muito importante tentarmos dar um propósito útil para a leitura que vá além do estudo da língua e da sala de aula.

[...] você pode tentar dar-lhes materiais de leitura que reflitam os propósitos autênticos para os quais as pessoas *realmente* leem. Isso vai ajudar com que entendam que a leitura não é apenas um exercício linguístico, mas que este, envolve a obtenção do significado de um texto para algum propósito²² (NUTTALL, *op. cit.*, p. 3).

A partir destas considerações sobre o processo de leitura e de letramento, constatamos que o propósito da leitura em língua inglesa nas escolas públicas deve estar voltado para o uso autêntico da comunicação, ou seja, dar sentido à leitura, saindo de um contexto artificial de aprendizagem, e voltarmos para vida fora da sala de aula, assim como já sugeria Nuttall (1982), como evidenciamos nos OCEM (BRASIL, 2008), e anuindo também a abordagem do letramento crítico, de Edmundo (2010). É importante, então, considerarmos o uso de outros materiais, além do livro didático, em busca de fortalecer esta ligação da leitura com atividades realistas. Portanto, dedicaremos o próximo tópico para comentar sobre a possibilidade do uso de textos autênticos nessa proposta.

2.4 LEITURAS A PARTIR DE TEXTOS AUTÊNTICOS: SEGUIR OU NÃO SEGUIR, “EIS A QUESTÃO”

Nesta seção, faremos algumas considerações sobre as vantagens e desvantagens do uso de textos autênticos no ensino de inglês nas escolas públicas. Mas, primeiramente, entenderemos o seu conceito. Como todos os conceitos apresentados anteriormente, os materiais autênticos podem ser definidos por várias óticas. Basicamente, temos os defensores mais tradicionais do termo, como define Schubert (2010, p. 27): os “puristas da autenticidade”. Para estes “puristas”, a autenticidade está contida no texto. Outra ótica defende que a autenticidade de um material depende do contexto, da interação entre o leitor e o texto, como também de sua relevância para a vida social.

Schubert (2010) explica que entre os autores que apresentam uma definição mais tradicional está Grellet (1981), para quem a “autenticidade significa que nada do texto

22 No original: “(...) you can try to give them reading materials that reflect the authentic purposes for which people do read. This will help them realize that reading is not just a linguistic exercise but is involved with the getting of meaning out of a text for some purpose.” (*ibid.*) Grifo nosso.

original é alterado e também que sua apresentação e layout são preservados [...]” (GRELLET, *op. cit.*, p.79 *apud.* SCHUBERT *op. cit.*, p. 20). Esta mesma concepção é definida por Berwald (1986 *apud.* CARVALHO, 1993), e por Lee (1995 *apud.* SCHUBERT, 2010). Estes *puristas da autenticidade* reforçam a ideia de que, para o material ser considerado autêntico, este não pode sofrer nenhuma modificação, seja uma simplificação ou criado para ser ministrado para as aulas de línguas.

Um texto é considerado autêntico se ele não foi escrito com propósitos pedagógicos (i.e. não para ilustrar pontos específicos de uma língua), mas com um propósito comunicativo da vida real, onde o escritor tem uma determinada mensagem para passar para o leitor (LEE, 1995 *apud.* SCHUBERT, *op. cit.*, p.20).

Desta forma, um texto selecionado pelo professor ou de um livro didático que tenha sua origem fora do âmbito pedagógico, mesmo que mantida sua estrutura, mas que é colocado com a finalidade de ensinar a língua perderia sua autenticidade. Então, seguindo este pressuposto, seria bastante difícil trabalharmos com um material autêntico na escola, já que o próprio intuito de levar um texto autêntico para ser trabalhado no contexto artificial de sala de aula já deixaria de ser uma situação real do uso da língua. Portanto, a segunda vertente é a mais relevante para a proposta de letramento, como assim defendemos, pois considera que a autenticidade está na forma com que o texto é usado, e não no texto em si. Concordamos então com a definição de Widdowson (1978 *apud.* SCHUBERT, 2010), para quem a autenticidade está na forma com que a atividade é trabalhada, ou seja, como este material é usado. Da mesma maneira, conclui Schubert (2010):

O ponto central do termo autenticidade não se aplica aqui a nenhuma característica inerente ao material, mas sim à interação entre o usuário e o texto. A autenticidade, segundo essa vertente, pode se manifestar no ato de interpretação e pode ser julgada em termos do grau de interpretação do aluno. Este conceito tem implicações cruciais para o contexto pedagógico, pois sinaliza que o mais importante é o que fazemos com um texto e não o fato de ele ter ocorrido num ambiente real (SCHUBERT, *op. cit.*, p. 21).

O uso de materiais autênticos por si só não é suficiente para causar uma atmosfera favorável ao aprendizado. Não basta apenas selecionar textos que não foram adaptados, textos “reais”; devem ser observados se o seu nível deste material é adequado, pois, assim como afirma Peacock (1995), o material autêntico pode causar desmotivação se o aluno tiver dificuldades. O sucesso de uma aula depende da forma com que o texto é abordado – das atividades propostas – do envolvimento dos alunos com o tema, se este é realmente relevante

para o nosso público alvo. Nesse sentido, a tarefa desenvolvida deve ser autêntica, assim como define Schubert (2010):

[...] a autenticidade da tarefa no contexto educacional depende do reconhecimento pelo público-alvo de sua relevância comunicativa e prática para sua vida. A tarefa será autêntica quando ela despertar naturalmente no público-alvo seu interesse genuíno e servir a um propósito comunicativo natural e relevante para ele (SCHUBERT, op. cit., p. 21).

Um das questões sobre o ensino de leitura em LE, apontado por Harmer (1998), diz respeito à possibilidade de o texto dever ou não ser autêntico. De um lado, está a preocupação dos professores sobre o uso de materiais que parecem ser artificiais, com uma linguagem simplificada e incomum. A utilização de materiais autênticos, segundo Carvalho (1993 p. 118-119), “ajuda a recriar situações reais, a aprender a usar expressões dentro de determinados contextos e a absorver dados socioculturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico”.

Por outro lado, se optarmos por um material como, por exemplo, um texto de uma revista com um alto nível de complexidade, que certamente seria autêntico para os falantes nativos, os alunos provavelmente não seriam capazes de entender o texto na sua totalidade, pelo grande número de palavras desconhecidas, e por apresentar uma gramática complicada para eles (HARMER, *op. cit.*, p. 68-69). Por conta disso, a leitura poderia fracassar, assim acredita Harmer (*op. cit.*). Então “um equilíbrio tem que ser estabelecido, de um lado o Inglês real, e do outro as capacidades e o interesses dos alunos²³” (HARMER, *op. cit.*, p. 69).

Berardo (2006) também aponta alguns pontos negativos sobre o uso de materiais autênticos: além de poder conter uma linguagem, itens de vocabulário e estruturas complexas e difíceis, como já foi mencionado, estes podem ser excessivamente voltados a uma cultura específica, exigindo um bom conhecimento do contexto cultural; pode entrar em desuso muito rapidamente; o vocabulário pode não ser relevante para as necessidades imediatas dos alunos e requerer uma preparação especial consumindo muito mais tempo (BERARDO, *op. cit.*, p. 64-65).

Porém, acreditamos no uso adequado destes materiais, com base numa postura mais flexível sobre o conceito de autenticidade, tal como define Nuttall (1982, p. 03), por exemplo: “[u]samos o termo *autêntico* com o que concerne às preocupações não com a aprendizagem de línguas, mas com os usos que nós colocamos a leitura em nossas vidas diárias fora da sala de

²³ No original: “a balanced has to be structure between real English on the one hand and the student’s capabilities and interests on the other” (*ibid.*).

aula²⁴”. Os aspectos negativos sobre o uso destes materiais podem ser evitados. Desta forma, sobre o trabalho com textos não autênticos ou simplificados, para facilitar a compreensão do aluno, os OCEM entendem que:

[...] a teoria subjacente a esse procedimento “separa” os tempos verbais gramaticalmente, visando a facilitar a “compreensão” do texto, ou seja, nesse texto o aluno encontra apenas tempos verbais que já foram estudados. (Aliás, a respeito desse tipo de “compreensão”, trata-se de uma concepção antiga, que não mais condiz com o trabalho de leitura que pretende formar leitores independentes e críticos). Uma outra ilustração, desta vez sobre a redução, refere-se ao princípio que classifica os textos em fáceis ou complexos, ou seja, textos para estudantes iniciantes, intermediários ou avançados nos estudos de Línguas Estrangeiras. Assim, a leitura escolhida em função do nível linguístico avaliado nos textos, como se a leitura se resumisse ao que está impresso (BRASIL, 2008, p. 93).

Sobre essas dificuldades no uso deste tipo de material, teoricamente complexo, Berardo (2006) também aponta possíveis soluções para trabalhar os textos sem simplificá-los, que são: o ativamento de conhecimentos prévios através de discussão e a revisão do novo vocabulário, como já foi discutido neste trabalho nas perspectivas de *schemas* – os conhecimento prévios que incluem o conhecimento de mundo e de gêneros textuais; e com a realização de tarefas que são da competência dos alunos, como o uso das estratégias de leitura, fazendo uma abordagem autêntica e com propósitos definidos.

2.5 ATIVIDADES DE LEITURA EM LE ATRAVÉS DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

Observamos que as literaturas sobre o ensino de leitura em LE estão voltadas para a construção da cidadania, superando o estudo da língua de maneira fragmentada. Assim, dentro deste cenário, não é mais possível ensinar a língua em si, isolada de outros conhecimentos. Para garantir a efetivação destes novos parâmetros, é necessário que se estabeleça estratégias para atingir os objetivos na atividade de leitura em LI, o planejamento e a execução deste trabalho podem ser feitos através da sequência didática. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a SD é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Para estes autores, a SD objetiva-se no aperfeiçoamento e na prática dos gêneros textuais, da escrita e produção oral de maneira adequada em determinados contextos

²⁴ No original: “we use the term *authentic* to mean reasons that are concerned not with language learning but with the uses to which we put reading in our daily lives outside the classroom” (*ibid.*).

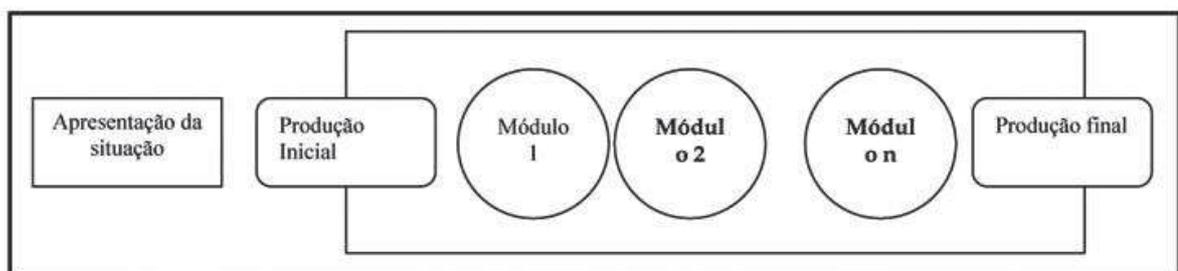
comunicativos. Assim, ainda segundo o autor, o aluno será capaz de adequar-se às diversas situações de comunicação. Em consonância a esta definição, Zabala (1998) define que a SD corresponde a um:

conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA *op. cit.*, p.18).

O trabalho de leitura em LI através da SD se mostra, portanto, como um modo sistemático e, principalmente, contextualizado de se trabalhar esta atividade. Neste modelo, o professor deve selecionar materiais de leitura diversos para trabalhar determinado tema ou gênero textual. Abrão (2009), em anuência a este pressuposto, propõe que uma SD siga uma tipologia específica, com mais de um gênero oral ou escrito, e permita que os educandos, por meio de diferentes atividades e exercícios, cheguem a uma produção final sobre o tópico trabalhado.

As etapas para a concepção de um trabalho como este são apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em uma sugestão de esquema para a produção de uma SD, como vemos na figura a seguir:

Figura 1: Esquema da Sequência Didática



(DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.98)

Entendemos que a primeira etapa deste esquema, i.e., a apresentação da situação, funciona como um *warm-up* – um aquecimento sobre o que será trabalhado, que tem como objetivo ativar os conhecimentos prévios do aluno. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esta etapa inicial da SD é onde os alunos arquitetam os aspectos das situações de comunicação e das atividades a serem trabalhadas na SD. Ainda segundo os autores, na apresentação da situação, o professor deve dar indicações que respondam a alguns questionamentos, como: Qual o gênero que será abordado? A que se dirige esta produção? E quem participa desta produção? Em nosso trabalho, trataremos desta etapa da SD na subseção 3.2, intitulada de “*Warm-up: ativação do conhecimento prévio do aluno*”.

O segundo passo do esquema apresentado é a produção inicial, em que os alunos respondem as questões propostas produzindo um primeiro texto escrito (no caso do nosso trabalho se voltar para a leitura em LI, optamos pela produção de textos escritos em língua materna), e, em um segundo momento, a exposição destas ideias oralmente para a turma. Desta forma, os alunos com maiores dificuldades na língua estrangeira também podem participar desta atividade. De acordo com os autores, a produção inicial é importante, pois aponta em que pontos o professor deve intervir. Na leitura em LI é fundamental que o aluno esteja integrado ao tema proposto para que possa inferir os significados dos vocábulos da língua estrangeira com mais sucesso.

Os módulos possibilitam aos alunos trabalharem com os problemas sobre o assunto apresentado. Em nossa SD, os alunos irão progredindo seus níveis de conhecimento sobre o tópico *Eating disorders*, e seus possíveis desdobramentos que serão apresentados posteriormente neste trabalho, a partir do processo de interpretação crítica dos textos e do debate de ideias entre os alunos. Além disso, aqui se incluem as explicações sobre os aspectos linguísticos e organizadores textuais pelo professor, e também o trabalho inerente aos alunos com o uso de dicionários, da inferência dos elementos tipográficos, entre outros recursos.

A produção final é a última etapa da SD; nela o educando deve sintetizar o que foi exposto. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esta é uma oportunidade de pôr em prática as noções apresentadas separadamente nos módulos. Ainda segundo os autores, esta atividade deve centrar-se no aluno. Acreditamos, portanto, que o educando deve utilizar os novos vocabulários da língua inglesa para a produção de um dos gêneros apresentados, com vistas à exposição de seu ponto de vista. Esta produção pode ser desenvolvida individualmente ou em parceria.

O Trabalho pedagógico a partir de SD – defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e também apontado por Marcuschi (2003) como uma forma positiva de superar as dificuldades de aprendizagem na língua –, apesar de estar situado como uma metodologia para o ensino de língua materna, esta pode contribuir também para o ensino da língua inglesa. Pois, assim como destaca Marcuschi (2003), a SD contribui para que o aluno possa lidar com situações reais da vida diária, na medida em que os gêneros selecionados devam estar relacionados à vida real do aluno. Como já foi mencionado, o ensino de língua inglesa não pode ficar separado destes pressupostos que trabalham a língua aliada ao projeto de letramento.

3. PROPOSTA DE APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOB A PERSPECTIVA DE LETRAMENTO COM O ENFOQUE NO MATERIAL AUTÊNTICO

Optamos por uma proposta de sequência didática, que pode ser aplicada no Ensino Médio, ao invés de um plano de aula ou de uma atividade de leitura isolada, por pensarmos que ela condiz com a proposta de letramento, uma vez que, com o uso de uma SD, é possível visualizar como o tópico da atividade de leitura é explorado de uma forma mais completa, e não apenas por uma única tarefa, ou uma única aula, pois é por meio de uma sequência de atividades que o nível de conhecimento sobre a temática trabalhada, em sala de aula, pode ir se “acalorando”.

Assim como Harmer (1998) descreve em um dos seus seis princípios da prática de leitura – “bons professores exploram o assunto do texto como um todo”:

Não faz sentido apenas levar os alunos a ler algo e, em seguida, abandonar esta leitura para passar para outra coisa. Bons professores integram a leitura do texto em sequências atraentes de aulas, usando o tema para discussão e outras futuras atividades [...] ²⁵ (HARMER *op. cit.*, p. 71).

Os conteúdos apresentados nesta SD envolvem: discussões críticas sobre o tema gerador “Eating disorders” e todo seu eixo temático. Podem se relacionar com o tema principal questões como: anorexia, bulimia, obesidade – entre outras disfunções alimentares, hábitos alimentares saudáveis e prejudiciais, a pressão social para ter um corpo perfeito, o culto à beleza, os padrões de beleza, o papel da mídia no culto ao corpo perfeito, entre outros.

Queremos sugerir que, de acordo com os avanços das discussões e as interpretações dos alunos, as temáticas podem seguir outras direções, mais ligadas ao tema gerador. Desta forma, propomos neste trabalho que os módulos, etapas esquematizadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desta SD sejam flexíveis. Acreditamos que o professor não deva ser rígido em seguir uma sequência metódica demais, e que possa buscar novos materiais que julgue adequado para trabalhar, de acordo com os posicionamentos dos alunos, que podem mesmo chegar a sugerir o trabalho com outros materiais em LI, como uma letra de música que tenha ligação com o tema, um vídeo, uma reportagem, uma postagem nas redes sociais. Ou seja, é

²⁵ No original: “It doesn’t make sense just to get students to read it and then drop it to move on to something else. Good teachers integrate the reading text into interesting class sequences, using the topic for discussion and further tasks [...]” (*ibid.*).

preciso um plano inicial, mas também devemos estar preparados para mudanças se necessário; não devemos nos focar em nossos interesses, mas, sim, nos da turma.

Na nossa SD, almejaremos trabalhar com a ativação do conhecimento prévio do aluno com ativadores visuais relacionados ao tema – como imagens e vídeo. Desta forma, as atividades de leitura seguintes, com textos verbais poderão ser mais bem contextualizadas. Essa etapa inicial da SD é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como *apresentação da situação*. Em seguida, tencionamos resolver algumas questões sobre os gêneros que introduzem a SD; segundo os autores supracitados, isto faz parte da produção inicial. Durante a execução das atividades de leitura, é importante elucidarmos ou reforçarmos os conceitos de gênero e tipo textual, fornecendo explicações sobre determinados aspectos gramaticais, e outros conhecimentos relacionados aos conceitos de *formal schema e linguistic schema* de Carrell (1984a *apud* AEBERSOLD; FIELD, 1997). Para o desenvolvimento das atividades principais de leitura, buscamos fazer uso das estratégias de leitura e compreensão textual, tais como o *prediction, skimming, e scanning*, identificar as palavras cognatas e fazer inferências, além de outras pistas tipográficas.

De maneira geral, podemos identificar as etapas definidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em nossa SD, pois buscamos de forma progressiva: primeiro, apresentar o problema a ser trabalhado; segundo, discutir o problema através de questionamentos a partir de um debate de ideais iniciais; posteriormente, progredir nas discussões e elucidar os questionamentos a partir da interpretação de textos multimodais através de módulos, com o intuito de buscar novas informações, interagindo com os conhecimentos prévios, e, assim, fazer uma síntese dos textos propostos. Desta forma, é possível relacionar/ligar o tema com outros assuntos relevantes, por exemplo: preconceito, *bullying*, padrões de beleza, sociedade e mídia, entre outros, temas estes que podem ser trabalhados em SDs posteriores. Os módulos da presente SD são: *módulo 1*- atividades relacionadas ao texto informativo: “The differences between anorexia and bulimia²⁶”; *Módulo 2* – questões interpretativas sobre o artigo “Children as Young 10 feel pressure to have a ‘perfect body’²⁷”; e *módulo 3* – reflexões sobre o texto “The silent victims: More men have eating disorders than ever before²⁸”. Como já frisamos, nesta nossa proposta, poderá é possível considerar os textos inicialmente programados para a SD, ou seguir em outras direções, as quais fiquem mais próximas das

²⁶ Tradução possível para o título: “*As diferenças entre anorexia e bulimia*”.

²⁷ Tradução possível para o título: “*Crianças a partir de 10 anos se sentem pressionadas para ter um 'corpo perfeito'*”.

²⁸ Tradução possível para o título: “*As vítimas silenciosas: Mais homens têm distúrbios alimentares do que nunca antes*”

discussões que se formarem no contexto real de sala de aula. Finalmente, na última etapa da SD, que pode ser usada como um recurso avaliativo, os alunos interagem sintetizando os conhecimentos produzidos com as atividades de leitura, através de uma produção final.

3.1 A IMPORTÂNCIA DE TEMAS RELEVANTES NO ENSINO DE LEITURA: POR QUE TRABALHAR O TEMA “EATING DISORDERS”?

Na perspectiva tradicional de ensino de línguas, os conteúdos são classificados a partir das estruturas gramaticais, das mais elementares às mais complexas, como já foi discutido. Nos últimos anos, no entanto, o ensino de língua vem sendo objeto de discussão e constante crítica por priorizar questões estruturais nas atividades de leitura. Os estudos linguísticos, como foi verificado, têm posto em evidência as falhas de tal prática, atentando para o caráter mais reflexivo da língua, através da qual as atividades devem se voltar para o aspecto discursivo do uso da linguagem, com uma perspectiva de ensino contextualizada. Desta forma:

[...] o planejamento de curso para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles como: Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais (BRASIL, 2008, p. 111-112).

Partimos dessa orientação para a formulação de nossas atividades de leitura, além de seguir uma tendência sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem, cujas atividades que articulam as ações pedagógicas consistem nas interações entre professor, alunos e os conteúdos educativos em geral, para a formação do cidadão. Seguindo esta perspectiva de ensino: “[a] escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo” (BRASIL, *op. cit.*, p. 114).

Pois, assim como salienta Harmer (1998, p. 70), “[o]s alunos ficam empolgados e compreendem muito mais o tópico ou a tarefa, quando o que é trabalhado desperta o interesse deles²⁹”. Ainda segundo o autor, quando os alunos não se comprometem com a leitura, e não demonstram interesse pela atividade, o texto não tem serventia nenhuma. Assim sendo, a

²⁹ Tradução aproximada do original: “*when they are really fired up the topic or the task, they get much more from what is in from of them*”

escolha do assunto da atividade mais adequado pode fazer toda a diferença na leitura. Além disso, se o exercício relacionado ao texto for apenas com o intuito de verificar o conhecimento da língua, ou as perguntas de interpretação forem sem propósito, os alunos podem perder o entusiasmo sobre a atividade. Ou seja, textos autênticos devem ser trabalhados com atividades autênticas.

Deste modo, o tema “eating disorders”, apresentado nesta SD, trabalhado de forma adequada à nova postura de ensino a partir das teorias de letramento, pode se configurar como coerente.

As disfunções alimentares provocam doenças como bulimia e a anorexia. A obsessão pelo corpo perfeito faz com que os jovens recorram muitas vezes ao uso de medicamentos para emagrecer e anabolizantes, pondo em risco sua saúde. Esta busca por um corpo perfeito ocorre principalmente na adolescência. Logo, o tema é bastante relevante para a faixa etária dos educandos do Ensino Médio.

Neste período, a imagem do corpo é um fator importante na formação da identidade, personalidade e aceitação no âmbito escolar e social. Quando os adolescentes não correspondem ao estereótipo de beleza, criado pela sociedade enfrentam dificuldades de inclusão no meio escolar. Desta maneira, passam a viver excluídos e isolados, sentindo-se excluídos e isolados, sentindo-se diferentes, com vergonha de se mesmo, simplesmente por não satisfazerem o padrão de beleza imposto (RICARDO; RICARDO, 2013, p. 2).

Sobre o papel da escola diante deste problema, Ricardo e Ricardo (2013 p. 2) defendem que: “[d]evemos voltar nossos olhares para o ambiente escolar onde as crianças e os adolescentes estão passando por inúmeras e intensas transformações [...]”

Como já foi evidenciado, a escola tem um papel muito importante na formação dos alunos, não apenas em termos de conhecimentos didáticos, mas também para a formação da identidade e personalidade e da consciência de seu papel social. Trabalhar com temas como este, i.e., disfunções alimentares, faz com que eles percebam que os conteúdos podem estar relacionados com sua realidade, também fora do âmbito escolar, dando um propósito real para as atividades de leitura em LE.

3.2 ATIVAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO DO ALUNO

Como já foi mencionado neste trabalho, as atividades de leitura podem ser iniciadas através de um *warm-up*, atividade de aquecimento, ou atividade de pré-leitura. Esta primeira

etapa tem o objetivo de ativar o conhecimento prévio sobre o tema e causar expectativas sobre o assunto que segue. Buscamos aqui, sobretudo, a motivação e o engajamento nas atividades de leituras posteriores. Como esta não é a atividade principal, não é interessante que ela perca durante toda a aula, tornando-se algo tedioso. Esta etapa deve se iniciar com a observação e com uma análise comparativa entre duas imagens, como observamos a seguir:

Figura 2: Cartum sobre obesidade

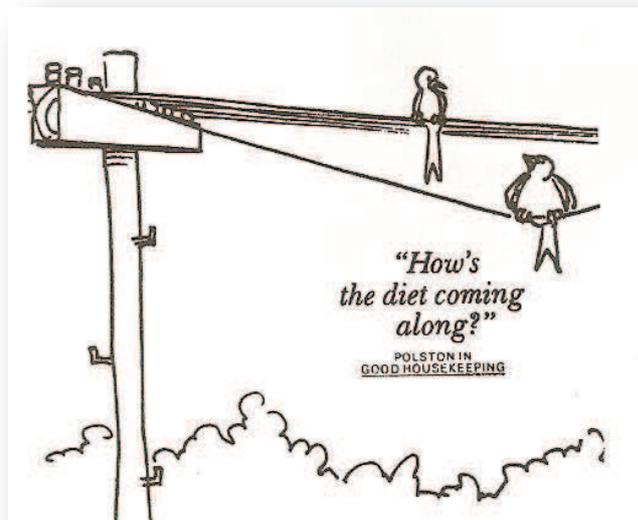


Imagem da revista Reader's Digest, retirada do livro New Password English, da editora Ática, volume único, 2001, p. 12.

Figura 3: Ilustração sobre anorexia.



Ilustração de Luigi Roccodo, retirada do livro English for all. Vol. 2, São Paulo: Saraiva, 2010, p. 45.

A partir dessas imagens são feitos questionamentos para que eles interpretem e façam um comparativo entre os textos um e dois. O primeiro texto a ser apresentado é um *cartum* sobre obesidade. Poderíamos iniciar a aula discutindo certas características do gênero, como o diálogo entre a linguagem verbal e não verbal, a figura de linguagem presente, i.e., ironia; e sua finalidade ou propósito comunicativo. Posteriormente, partiríamos para o texto verbal “*How’s the diet coming along?*” – “Como está indo sua dieta?” –; poderíamos indagar: “quem faz esta pergunta e por quê?”. O professor guiaria os alunos na resposta com o intuito de perceber que a pergunta se trata de uma ironia, pois a dieta do passarinho não está dando certo, como é possível perceber ao analisar o peso do passarinho fazendo o fio descer, em contraste com outro passarinho cujo peso não faz pender o fio do poste.

Poderíamos questionar também se o que acontece na charge está presente no nosso cotidiano, se as pessoas com excesso de peso sofrem discriminação e se isto também ocorre na situação oposta, com pessoas magras demais. Desta forma, as perguntas poderiam sair do âmbito apenas interpretativo, onde as informações estariam contidas no texto, e se voltarem para o contexto mais crítico.

Em seguida, ao apresentar o segundo texto – a ilustração sobre anorexia –, poderíamos comparar as duas imagens, questionando sobre o que elas têm em comum, e indagando se só as pessoas que estão acima do peso é que sofrem discriminação. Quando questionados sobre as diferenças entre os textos, verificamos que a personagem que sofre “chacota” no texto um é obesa, e a do texto dois, é magra demais. Então, existiria um padrão estético a ser seguido?

Iniciariamos, com isso, o tema “eating disorders” com a apresentação de um pequeno vídeo, retirado da internet. Antes de exibi-lo, é pertinente fazer uma breve apresentação sobre este, com os seguintes pontos: dizer que o vídeo tem relação com o tema que já teria sido apresentado; comentar em relação ao seu gênero, pois o vídeo é uma adaptação de uma campanha publicitária; levar os alunos a refletirem que este gênero não tem o objetivo apenas de vender um produto, mas também pode “vender” uma ideia; esclarecer, questionar e fazer refletir que os produtores deste tipo de mídia geralmente são entidades sociais sem objetivo financeiro ou ainda instituições governamentais. É importante não revelar o conteúdo central do vídeo, mas, sim, deixar que os alunos deduzam qual é o objetivo do mesmo.

O vídeo, com a trilha sonora da música “*how could this happen to me*” da banda *Simple Plan* inicia-se com uma jovem menina, olhando admirada anúncios publicitários espalhados pela cidade, vitrines das lojas e programas de TV, todos com belas modelos. Em seguida, é apresentado vários flashes de comerciais de medicamentos e pessoas na academia,

até que aparece uma garota perdendo peso e outras fazendo várias procedimentos cirúrgicos, e, finalmente, surge uma jovem insatisfeita com seu corpo olhando-se no espelho.

Figura 4 – Vídeo sobre anorexia



Imagem retirada de um trecho do vídeo sobre anorexia disponível no site:
<<http://www.metacafe.com/watch/746605/anorexia>> acessado em: 24/08/2012

Acima observamos um dos trechos do vídeo, que chama mais atenção, onde a personagem vê sua autoimagem de forma distorcida: no espelho ela se vê acima do peso e na realidade seu corpo está esquelético, mostrando um sintoma forte da anorexia. Posteriormente, o vídeo apresenta as seguintes frases: “em nome da beleza perdem-se quilos...”, ilustradas com imagens de modelos anoréxicas; “... perde-se saúde e perde-se a VIDA”, com imagens de blogs, notícias e artigos sobre o assunto; “em busca de uma beleza que sequer existe...”, demonstrando todo o processo de “photoshop” que as modelos passam até sair nos outdoors. O vídeo termina com a imagem inicial da menina olhando os anúncios.

Alguns questionamentos podem ser levantados no final da apresentação do vídeo:

- Quais as partes do vídeo que lhe chamou mais a atenção? Por quê?
- O vídeo alerta sobre um grave problema que atinge principalmente os adolescentes. Que problema é esse?

- O que é mídia para você? E qual a relação entre a mídia e o problema apresentado no filme?
- Na sua opinião, existe um padrão de beleza imposto pela mídia e/ou pela sociedade?
- Que padrão estético é este? Ele é igual para meninos e meninas?
- Quem está fora do padrão de beleza sofre preconceitos? Quais?

O objetivo com este vídeo é fazer com que os alunos reflitam sobre o apelo da mídia pelo “corpo perfeito” e qual a influência que ela exerce nos jovens, bem como as consequências advindas das doenças causadas pelas disfunções alimentares, a partir da interpretação dos textos verbais em língua inglesa, das imagens e das discussões em sala de aula.

Depois de apresentarmos a situação, e de fazer uma produção inicial, a partir dos questionamentos levantados sobre os textos apresentados, seguiríamos para os desenvolvimentos dos módulos da SD de acordo com a perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que denominamos de atividades principais de leitura na subseção seguinte. Com estes textos separados em módulos, trabalharemos os desdobramentos do tema central com atividades crítico-interpretativas usando os estudos de gêneros e esclarecendo aspectos linguísticos da língua inglesa.

3.3 ATIVIDADES DE LEITURA E A INTERAÇÃO COM O TEXTO

No contexto do ensino de língua inglesa, na sala de aula da escola pública, verificamos a necessidade de promover a interação entre os alunos nas atividades de leitura, pois esta não se resume apenas a uma interação entre o aluno e o texto, mas, sim, entre aluno-aluno, aluno-professor e aluno-texto.

Quando o contato do aprendiz está restrito à sala de aula, nem sempre são oferecidas condições ideais para a interação, de acordo com Paiva (1999, p.363). Como educadores, sabemos que a interação entre os aprendizes de inglês poderia estimular o desenvolvimento da aprendizagem. Para isso, nós, professores, deveríamos propiciar interações significativas, em que o aluno pudesse exercitar sua postura crítica.

Conseqüentemente, as atividades e os questionamentos com textos iniciais, apresentados nesta SD no momento de pré-leitura cumprem seu papel educacional, pois,

além de ativadores dos conhecimentos de mundo por parte dos aprendizes, as atividades propostas instigam o envolvimento e a interação com os textos de forma crítica. Nossa preocupação é continuar com esta interação nos textos basicamente verbais, mantendo as atividades em um nível mais que linguístico e interpretativo, aumentando, com isso, o contato com os textos em inglês e mantendo o nível de autenticidade nas leituras seguintes dos módulos desta SD.

Sabemos que as escolas públicas enfrentam uma limitação maior em termos de recursos didáticos e tecnológicos. Porém, com a revolução tecnológica, os microcomputadores e a internet estão chegando a estes espaços, mesmo que seja de forma limitada e tardia. Isto pode propiciar um grande avanço na diversidade de recursos didáticos das aulas, no nosso caso, propiciar uma leitura mais dinâmica e significativa, pois, de acordo com Moran (2004), a internet representa para o professor a oportunidade de trocar experiências, de apropriar-se dos recursos da rede para preparar melhor sua aula, e compartilhar do conhecimento de outros colegas, na medida em que a internet é a revolução tecnológica mais integradora (MORAN, *op. cit.*). Portanto, a sua utilização seria válida e desejável, uma vez que é capaz de proporcionar maior interação intercultural, como assim argumenta o autor.

Participando, de tal maneira, de discussões significativas acerca de problemas globais, nosso tema “eating disorders” se encaixa adequadamente como um exemplo de problema que vai muito além do nível local. O texto seguinte: *The differences between anorexia and bulimia* foi retirado de um site e pode ser encontrado de forma resumida no livro didático *English For All* (2010), o que não tira seu aspecto de autenticidade, de acordo com a ótica de Schubert (2010). Contudo, havendo disponibilidade na escola, seria mais significativo trabalhar este texto on-line no laboratório de informática, ou na sala de aula através de *tablets*. Mas, caso não haja possibilidade de se utilizar o recurso da internet, o professor, com um pequeno conhecimento nessa tecnologia, poderia inserir o site nos computadores e trabalhá-lo off-line, ou imprimir o texto com seu layout original.

Essa atividade de leitura tem como objetivo esclarecer sobre as características dessas doenças e diferenciá-las. O texto original da internet, além disso, traz informações sobre as chances de cura e do tratamento, entre outras informações. Antes de iniciar a leitura propriamente dita, é interessante estabelecer primeiramente uma visão global sobre o texto. O livro didático *English For All* apresenta uma pequena atividade bastante pertinente, que tem este propósito, como podemos verificar na imagem IV. O professor deve esclarecer que para

responder estas questões iniciais não é necessário ler o texto palavra por palavra, basta verificar o título, os parágrafos que estão em negrito, e a fonte no final da página.

Figura IV – Exercício de pré-leitura do livro

<p>Take a look at the text and mark the correct options according to your guess:</p> <p>1. This text must</p> <p><input type="checkbox"/> talk about the characteristics of bulimia and anorexia.</p> <p><input type="checkbox"/> compare healthy habits and unhealthy habits.</p> <p><input type="checkbox"/> explain the similarities between bulimia and anorexia.</p> <p><input type="checkbox"/> define both of them.</p> <p>2. What is the source of this text?</p> <p><input type="checkbox"/> A book.</p> <p><input type="checkbox"/> A magazine.</p> <p><input type="checkbox"/> A site.</p>

English for all. Vol. 2, São Paulo: Saraiva, 2010, p.45.

Após o exercício de pré-leitura, visto acima, segue-se com a leitura do texto através de perguntas de interpretação de múltipla escolha, referentes ao exercício de interpretação do livro (ver Anexo VI). Estas questões podem ajudar na maneira com que o aluno se dirige ao texto, pois ele irá usar estratégias na sua leitura, que incluem: observar os cognatos, as palavras-chave, e inferir o significado de acordo com o contexto, para identificar quais as respostas mais coerentes. Provavelmente após esta atividade, o objetivo do texto citado anteriormente será alcançado. Posteriormente, levamos a possibilidade de usar o texto na sua fonte original, tal como fornecido pelo site *Avalon Hills*. Assim, poderíamos usar outros recursos verbais e não verbais para estabelecer uma visão global sobre este. Ademais, também poderíamos levantar outras perguntas referentes ao texto e ao conteúdo do site. Vemos abaixo uma visão geral do site mencionado, em anexo (ver Anexo I) encontramos o seu conteúdo completo.

Figura V – Parte da página do site Avalon Hills



The image shows a screenshot of the Avalon Hills website. At the top, there is a header with the Avalon Hills logo and a photograph of two young people in a small boat on the water. Below the header is a navigation menu with links: programs, financial, facilities, about us, blog, photos, and contact us. The main content area features an article titled "THE DIFFERENCES BETWEEN ANOREXIA AND BULIMIA". On the left side of the page, there is a sidebar with a list of other articles, including "EATING DISORDERS AND THE HOLIDAYS", "EATING DISORDERS", "COMMON BULIMIA SYMPTOMS", "HELPING A LOVED ONE WITH AN EATING DISORDER", "DIFFERENCES BETWEEN ANOREXIA & BULIMIA", "ANOREXIA NERVOSA TREATMENT", "EATING DISORDERS CAN AFFECT ANYONE", "HOW TO IMPROVE YOUR BODY IMAGE", "COMMON ANOREXIA SYMPTOMS", and "BULIMIA CLINIC".

THE DIFFERENCES BETWEEN ANOREXIA AND BULIMIA

The distinctions between eating disorders can be confusing. While anorexia and bulimia may have some issues in common, other factors make them distinct. For parents, understanding the differences can be crucial, as early detection and proper treatment significantly improve the chances a child will recover. Following is information to help distinguish between the two.

Definition:
Anorexia is more common in teenagers, while bulimia is more often seen in women in their 20's. However, don't make the mistake of thinking there is a set age for either of these diseases. Here are differences between anorexia and bulimia based on the American Psychiatric Association's definition:

Bulimia Nervosa

- Recurrent episodes of binge eating (minimum average of two binge-eating episodes a week for at least three months).
- A feeling of lack of control over eating during the binges.
- Regular use of one or more of the following to prevent weight gain: self-induced vomiting, use of laxatives or diuretics, strict dieting or fasting, or vigorous exercise.
- Persistent over-concern with body shape and weight.

Anorexia Nervosa

- Refusal to maintain weight that's over the lowest weight considered normal for age and height.
- Intense fear of gaining weight or becoming fat, even though underweight.

Disponível em: < <http://www.avalonhills.org/info/bulimia-anorexia-difference.html> > acessado em agosto de 2013.

O texto on-line, como foi mencionado, abre a possibilidade de trabalharmos outras questões do nível de interpretação, além das presentes no exercício do livro (ver Anexo II), pois ele traz outras informações relevantes sobre o tema, como também dá um suporte maior para as respostas. O exercício pode ser iniciado com a observação da ilustração do site, onde se pode concluir que o seu conteúdo é direcionado aos jovens; posteriormente, pode-se observar que o texto trata da diferença entre a anorexia e a bulimia. Além das perguntas do exercício citado, outros questionamentos poderiam ser levantados, como:

- Quais outras importantes informações podemos encontrar no site?;
- O que é o *Avalon Hills* e qual o propósito do site?;
- O site se destina apenas a adolescentes? Qual seu público alvo?;

- Você se identifica com os adolescentes das imagens?;
- Alguém com alguns dos problemas mencionados no artigo conseguiria achar uma solução por meio deste?;
- Em que consiste o tratamento das doenças citadas? Este é igual em ambos os casos?;
- Se você percebesse que alguém que você gosta tem algum desses problemas, o que você faria para ajudá-lo? O site lhe ajudou na resposta? Por quê? Em que seção?;

Alguns possíveis problemas podem surgir ao usar o texto de sua fonte original, como já foram debatidas anteriormente, além do fato de que usar questões abertas requer um nível de interpretação e um tempo maior que as questões de múltipla escolha. Mas estes questionamentos referentes à dificuldade das atividades podem ser amenizados com uma metodologia mais prudente, como as implicações da divisão das tarefas em grupos, e respostas coletivas em forma de debate. Afinal, um mesmo texto pode ter várias interpretações de acordo com as individualidades de cada leitor, assim pensam Aebersold e Field (1997), bem como Harmer (1998). Quando a atividade de leitura é feita em conjunto, há uma rica troca de experiências fortalecida pelo conhecimento prévio que cada leitor traz sobre o tópico da leitura.

Tendo em vista que o uso de novos gêneros ligados à multimodalidade é uma recomendação das OCEM, outra atividade que consideramos pertinente, usando materiais autênticos oriundos da internet, apresentado em nossa SD, se resume da seguinte forma: para promover a autonomia e o contato com textos autênticos em língua inglesa, o professor poderia formar grupos e solicitar que cada um desses grupos analisasse um texto de um site proposto. O desafio é identificar o assunto principal do texto verbal ou visual e destacar trechos, escolhidos por eles, para expor e debater na sala de aula. O professor conduziria as discussões, guiando os alunos a observarem outros pontos importantes presentes no texto que, por ventura, passem despercebidos.

Um dos textos sugeridos aqui para ser trabalhado no módulo seguinte é o artigo do site *The Telegraph*: “*Children as young as 10 feel pressure to have a ‘perfect’ body*”, apresentado a seguir (Figura VI).

Figura VI – Parte da página do site The Telegraph

The screenshot shows the top portion of the Telegraph website. At the top right is a search bar and the date "Friday 19 July 2013". Below is a navigation menu with categories like Home, News, World, Sport, Finance, Comment, Blogs, Culture, Travel, Life, Women, Fashion, Tech, Dating, Offers, and Jobs. A secondary menu lists sub-categories such as Health, Property, Gardening, Food, History, Relationships, Expat, Puzzles, Announcements, and Shop. The main article headline is "Children as young as 10 feel pressure to have a 'perfect' body". Below the headline is a sub-headline: "Children as young as 10 feel under pressure to have a 'perfect' body, putting themselves at risk of going on to develop problems such as anorexia or using laxatives to lose weight, a new study warns." A photograph shows a young girl in a blue dress being measured by a woman. To the right of the photo are social media sharing buttons for Print, Share (13), Facebook (12), Twitter (1), Email, and LinkedIn (0). Below the photo is the author's name, "By Kate Devlin, Medical Correspondent", and the date "8:00AM BST 27 Aug 2009". On the right side of the page, there is an advertisement for "Telegraph Garden Club" and a "More From The Web" section featuring "Today's Credit Cards" with a table of offers.

Card	Annual Fee	Action
American Express Qantas American Express Discovery Card	\$0.00	GO
St George Vertigo	0.00% for 3 months	GO
Bankwest Breeze	0.99%	GO

Disponível em: < <http://www.telegraph.co.uk/health/children.html> > acessado em julho de 2013.

Um ponto importante quando trabalhamos com textos de sites da internet no microcomputador ou até mesmo de forma impressa é considerarmos todos os seus elementos: barras de menus, de pesquisa, comentários, publicidades, links de sites externos, entre outros elementos, pois, desta forma, estamos de certo modo trabalhando com uma forma de selecionar o que é relevante e, assim, aprender a desconsiderar os elementos que não são de nosso interesse, fatores estes recorrentes num texto multimodal, cheio de recursos visuais e “armadilhas”, que podem desviar do nosso propósito inicial.

Nesta figura é interessante observar a barra de menus, que mostra como se chega ao tema do artigo proposto, onde os assuntos são classificados em grupos, do tema mais abrangente, “Life”, e gradualmente vai se afinando, “Health”, depois “Health Advice” e posteriormente até “Children’s Health”. É interessante levarmos tudo isto em consideração, pois, assim, os alunos podem, além de aumentar o vocabulário em LI, perceber como os temas

são interligados e como podemos encontrar determinado assunto em uma página da internet, i.e., web site.

Nesse artigo percebemos que a preocupação com a beleza começa cada vez mais cedo, pois parece que quanto mais rápido se chega ao modelo de corpo perfeito maior a aceitação social. Chamamos a atenção para a imagem que ilustra este artigo: uma criança observando sua autoimagem preocupada com suas medidas. Essa ilustração, além de ajudar a esclarecer a mensagem do texto verbal, nos remete a uma intertextualidade, como o vídeo apresentado no começo da didática (ver Figura III, p. 41), remetendo todas as leituras e as reflexões sobre a influência da mídia nas “eating disorders”, enriquecendo ainda mais a atividade.

Acreditamos que na proposta de letramento as atividades de leitura devem ser realizadas através do nível de interpretação crítica. Desta forma, evitamos perguntas que remetem a respostas prontas. Os alunos devem se basear no texto para enriquecer e ajudar a formar sua opinião e não simplesmente extrair informação de modo automático. Vemos em seguida algumas sugestões de questionamentos sobre o texto citado (ver Anexo II):

- Quais as diferenças entre os sites *Avalon Hills* e o site *The Telegraph*, em termos de categoria, público alvo e formato?;
- Qual dos dois sites podemos considerar ser um texto jornalístico, quais são essas características?³⁰;
- Considerando as imagens dos sites *Avalon Hills* e o *The Telegraph*, qual dos dois ilustra melhor o assunto apresentado. Qual a importância da ilustração em um portal de notícias?;
- As informações contidas no texto do site *The Telegraph* são confiáveis? Quais elementos presentes no texto que justificam sua resposta?;
- Que informações importantes a pesquisa da universidade de Harvard e Alberta, revelam para os leitores?;
- Apesar de a pesquisa ter sido realizada no Canadá, esse artigo poderia interessar aos leitores brasileiros? Explique;
- Em relação aos resultados da pesquisa, faça um comparativo entre *boys* e *girls*, *pupils from rural areas* e *urban areas*;

³⁰Para que os alunos possam responder essa pergunta, subentendesse que eles já tenham estudado as características de textos jornalísticos.

Outra sugestão de leitura é o texto: “*The silent victims: more men have eating disorders than ever before*” do site *The Atlantic*, que poderia ser trabalhado como sugestão de atividade de leitura desta SD. É pertinente que nesta etapa o texto possa apresentar um conteúdo que se possa trabalhar com atividades que, além de explorar os novos conhecimentos do texto, sempre remetam a questões trabalhadas anteriormente.

Figura VI – Parte da página do site *The Atlantic*

The Atlantic

Suburbs Might Be Just as Green as Cities | What's Behind the Natural-Gas Boom? | You'd Need Nerves of Steel to Ride These Things | Or Perhaps You Are Too Stupid to Learn French

Politics | Business | Tech | Entertainment | Health | Sexes | National | Global | China | Video | Magazine

Special Reports | In Focus | Events | E-books | Newsletters | Update: Since November 2011, People Have Said 'Sneak Peak' on Twitter 346,541 Times

The Silent Victims: More Men Have Eating Disorders Than Ever Before

REBECCA WAGNER | APR 5 2012, 2:02 PM ET

You know the stereotype: A girl, inspired by her Barbie dolls, wants to achieve the "perfect" figure. But what about boys and G.I. Joe?

7
+1
30
in Share
More ▾

Dirk Ercken/Shutterstock

Teen girls aspiring to look like their favorite celebrity or women starving themselves for weeks trying to fit into their favorite dress are the stereotypical images people think of when they hear about eating disorders. But an eating disorder is a disease that does not discriminate, and a growing number of men

Are the Rich Getting Too Much of the Economic Pie?
Inequality explained in pie charts (made of actual pie)

see why more businesses than ever are using Box.

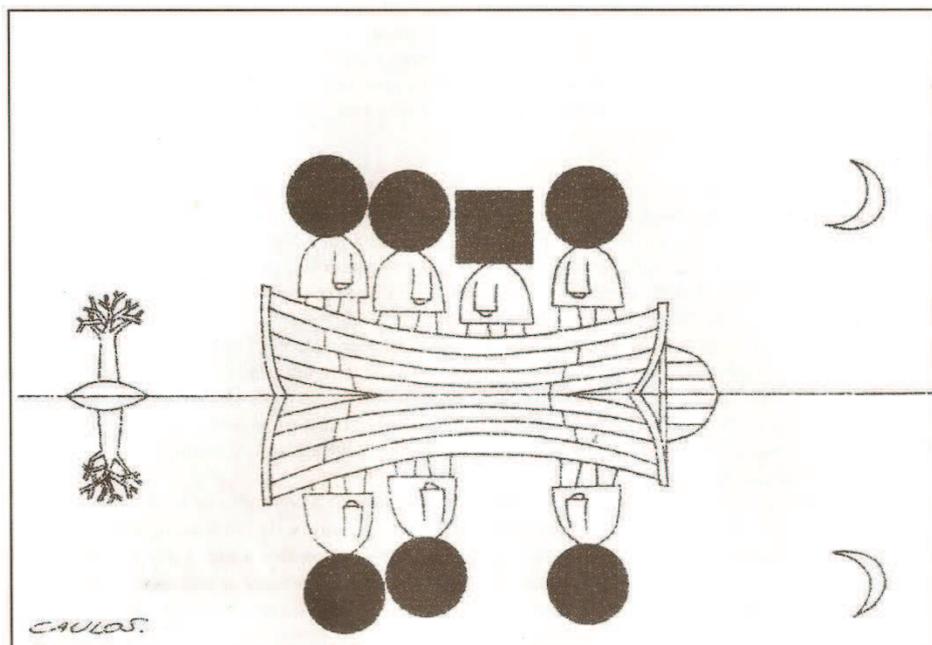
here's what people are saying about Box:
"Box has increased productivity enormously - so more worrying about..."

Disponível em: <<<http://www.theatlantic.com/health/archive/2012/04/the-silent-victims-more-en-have-eating-disorders-than-ever-before>>> acessado em julho de 2013.

Destacamos dois fatores importantes no desenvolvimento deste módulo. Primeiramente, como o tema já estaria sendo explorado, os alunos poderiam identificar um maior número de vocabulário conhecido, facilitando a interpretação do texto. Segundo, como verificamos, tanto o tema como a imagem que o ilustra também nos remete à intertextualidade com os textos anteriormente apresentados, resgatando as discussões feitas na apresentação da situação desta SD, com o cartum sobre obesidade (ver Figura II, p. 39), e a ilustração sobre

anorexia (ver Figura III, p. 39). O objetivo é levar os alunos à conclusão de que os padrões de beleza excluem pessoas acima do peso como também pessoas magras demais e que o problema não atinge apenas o gênero feminino, mas também cada vez mais os homens, e o fato de estar fora deste padrão de beleza imposto pela sociedade pode gerar preconceitos. A imagem de *Dirk Ercken* que ilustra o artigo é bastante simples, porém muito expressiva, e poderia ser explorada com questões comparativas com esta imagem de Caulos que também é bastante significativa:

Figura VII – Só dói quando eu respiro.



(Caulos. Só dói quando eu respiro, Porto Alegre. L&PM. 1976)

Os desenhos apresentam aspectos distintos e semelhantes: a ilustração do texto *The silent victims* é mais específica, e mostra que as pessoas que estão fora do peso ideal são excluídas, como percebemos pelo distanciamento dos últimos dois *bonecos* em relação aos demais *bonecos* com padrões idênticos. Já a imagem de Caulos é mais abrangente e significativa, e nos remete a outras formas de preconceito e da exclusão que estes fatores trazem, como os das pessoas que tem algum tipo de deficiência físico ou mental, ou até mesmo alguém que tem uma cultura diferente dos demais. Além do preconceito, esta imagem também nos remete a questões de autoaceitação e de autoestima, já que o boneco com a cabeça quadrada não é refletido no espelho d'água. Esta interpretação é justificada pelos debates dos textos apresentados nesta SD.

Na pesquisa por materiais para a nossa SD, verificamos vários outros textos que poderiam ser utilizados como outras sugestões de leituras. Estes materiais compreendem vídeo-documentários e outros gêneros de textos visuais encontrados em sites como *Youtube* e *Metacafe*. Por fim, para concluirmos esta sequência de atividades, outras habilidades, como a escrita (produção de um dos gêneros apresentados), poderiam ser inclusas nesta sequência como: a produção e a postagem de um comentário na língua inglesa em um dos sites relacionados ao assunto, a confecção de cartazes ou até mesmo a produção de um blog sobre este tema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo a concepção de ensino e aprendizado estava baseada na visão de que o educando era um recipiente vazio, que necessitava ser preenchido de conteúdos, desconsiderando os conhecimentos de mundo do aluno. Sabemos que a aprendizagem é um jogo de negociações entre as nossas antigas concepções e o novo conhecimento. Assim, de acordo com os estudos atuais, observamos que a preocupação central no que se refere à descrição dos processos cognitivos e linguísticos relativos ao ato da leitura é enfatizar que estes não ocorrem apenas pela decodificação, na tradução de grafia-som, mas, sim, principalmente, através dos processos descendentes, “top-down processing” (CELCE-MURCIA, 2000), compreendendo então que a decodificação por si só é inútil.

A partir destes estudos, defendemos o ensino a partir de textos significativos, dando grande importância à interação professor-aluno, e aluno-aluno, reconhecendo os pressupostos da teoria sociointeracionista de Vygotsky como imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem da leitura em língua inglesa. É indispensável também que o professor teorize mais sobre temas relacionados ao seu objeto de estudo, i.e., língua estrangeira, visando ao desenvolvimento e aprimoramento de práticas educativas que possibilitem resultados comportamentais e cognitivos positivos tanto na aprendizagem quanto no ensino da língua estrangeira. Incontestavelmente, a leitura é uma habilidade fundamental para a aprendizagem de qualquer objeto de estudo. Entretanto, é importante que o professor tenha claro que tipo de leitura deve ser desenvolvido.

Normalmente, a leitura é vista como atividade oral e silenciosa, e, em se tratando de língua estrangeira, é evidenciada a tradução literal do texto, com uso demasiado do dicionário. Devemos procuramos quebrar com esta tradição de ensino de LE, buscando pela compreensão de novos modelos pedagógicos, como a proposta de letramento, e abranger as concepções de leitura, texto e materiais autênticos de forma mais ampla, pois a adaptação se faz necessário devido às mudanças na comunicação pelo surgimento das novas tecnologias da informação.

Para que se execute uma aprendizagem significativa, com todos os pressupostos vislumbrados pelo projeto de letramento, é necessária a busca por um modelo de sistematização; para que seja possível organizar e reorganizar as atividades de leitura, de modo que inclua uma diversidade de gêneros e permita o empenho individual e coletivo na realização destas atividades, por meio da prática de leitura e da discussão de ideias em aulas dialogadas. Assim, com a SD, é possível desenvolver um trabalho mais completo, possibilitando a organização destas atividades em etapas interligadas por um tema específico

e seus desdobramentos, propiciando aos alunos a formação de ideias, conceitos e a ampliação de informações sobre o tema proposto. e, finalmente, na última etapa, promover a formulação de uma síntese do que foi exposto por meio de uma produção escrita ou oral.

É importante ressaltar a função da leitura em LE no tocante ao nosso público alvo – o ensino médio – como forma de construir conhecimento, informar, motivar, mas, acima de tudo, formar leitores críticos que possam interagir com diferentes culturas e códigos; inclusive, encaminhá-los de modo que possam compreender seu papel como cidadão, reconhecendo e fortalecendo sua identidade cultural. Assim, a aprendizagem passa a ser vista como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura, na medida em que ampliam sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo, pois, sua formação, assim preconizam os OCEM (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, os professores de LE correspondem a uma parte integrante e fundamental desse processo, pois somos nós que oportunizamos a aprendizagem de diferentes estratégias e competências, as quais podem levar os alunos ao conhecimento de uma nova visão da língua inglesa. Portanto, passamos a ser um mediador, e o aluno, com suas habilidades cognitivas, dentro de um processo sociointeracional, passa a ser o centro da sua aprendizagem.

Logo, cabe a nós, professores de LE, favorecer esse processo de construção do significado, por meio de atividades de leituras expressivas, onde o importante não é se prender a uma determinada teoria, e a regras de “não poder fazer” ou “não poder usar”, mas, sim, conhecer e considerar “o que é mais adequado” e o que é “mais prudente” para cada realidade, pois o ensino de leitura não deve se pautar em “fórmulas” a serem seguidas, mas em parâmetros que propiciem uma atmosfera autêntica para o desenvolvimento de atividades de leitura significativas.

Os materiais autênticos ou os textos autênticos podem ajudar nesta perspectiva, pois eles são multidisciplinares, levando ao debate e à reflexão em diversas áreas do conhecimento. Porém, eles devem ser trabalhados a partir de um propósito autêntico, ou seja, a partir de atividades que priorizem a interação, a habilidade comunicacional e a relevância para a vida, indo muito além da sala de aula. Se o propósito de leitura for apenas compreender estruturas linguísticas, não importa se o texto é autêntico ou pedagógico, relevante ou não, pois certamente a leitura perderá boa parte de seu valor.

Os estudos a respeito do uso de materiais autênticos em LE podem se aliar à proposta de letramento. Estes materiais não devem substituir as atividades e os textos didáticos, mas, sim, devem ser trabalhadas em parceria. A atividade pedagógica tem seu propósito prioritário de dar suporte para que os alunos consigam interagir com textos autênticos, elas também podem desenvolver um propósito significativo para a leitura, ou, como alguns autores nomeiam, um propósito autêntico.

Por fim, ao pensar numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades linguísticas, pensarmos em competências a serem utilizadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que, de fato, justificam essa aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Laura Garcia; REGO, Maria Paula Amaral do. **Sequências didáticas e produção de material: contribuições para a educação linguística focada na transposição didática.** In: Seminário do GEL, 57., 2009, Ribeirão Preto (SP): GEL, 2009. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=6054-09>>. Acesso em: ago. 2013.

AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. What is reading? In _____. **From Readers to Reading Teachers: Issues and strategies for second language classrooms.** USA: Cambridge, 1997, p 5-20.

ALMEIDA, Cassia. **Brasileiro passa muito tempo longe dos livros.** O globo. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/brasileiro-passa-muito-tempo-longo-dos-livros-9437982>> Acessado em: ago.2013.

AVALON HILLS, **The Differences Between Anorexia And Bulimia.** Disponível em: <<http://www.avalonhills.org/info/bulimia-anorexia-difference.html> > acessado em agosto de 2013.

BERARDO, Sacha Anthony. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. **The Reading Matrix**, Vol. 6, No. 2, September 2006 Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>> Acesso em: jul.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (5ª a 8ª séries).** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Guia Geral do Pró-Letramento. Brasília, 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Portuguesa (5ª a 8ª séries).** Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 69-70.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimento de Línguas Estrangeiras.** Ministério da Educação e Cultura. Volume 1. Brasília, 2008. p. 87-123.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEB, 2000.

CARVALHO, Ana Amélia Costa da C. A. S. de. Materiais Autênticos no ensino das línguas estrangeiras In: _____ **Revista Portuguesa de educação.** Portugal. Universidade do Minho 1993, p.117-124. Disponível em:

<[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6\(2\),117-124\(AnaAmeliaAmorimCarvalho\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6(2),117-124(AnaAmeliaAmorimCarvalho).pdf)> Acesso em: jul.2013.

CELCE-MURCIA, Marianne.; OLSHTAIN, Elite. **Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CUNHA, Maria A. Antunes. **Análise introdutória da pesquisa III Retratos da Leitura no Brasil**. Brasília, 28 de março de 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/3182.pdf>> Acesso em: ago. 2013.

DIAS, Maria H. Moreira; ASSIS-PETERSON, Ana A. de. **O Inglês na escola pública: Vozes de pais e alunos**. Polifonia Cuiabá EdUFMT V. 12 N. 2 p.107-128, 2006. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/270.pdf>> Acesso em: jul.2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DONALD J. Leu, Jr.; et al. (org.) **Developing New Literacies Among Multilingual Learners in the Elementary Grades**, University of Connecticut, 2005 Disponível em: <http://www.newliteracies.uconn.edu/pub_files/Developing_new_literacies_among_multicultural.pdf> Acesso em: jul.2013.

EDMUNDO, Eliana Santiago. **O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós graduação em Letras: Estudos Linguísticos, 2010. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24961/DISSERTACAO%20ELIANA%20SANTIAGO.pdf?sequence=1>> Acesso em: jul.2013.

EUN, Eliana. MORAIS, Maria Clara Prete de. NEUZA, Bilia Sansanovicz . **English for all**. Volume 2, São Paulo: Saraiva, 2010.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.

HARMER, Jeremy. How to teach reading In _____. **How to teach English: An introduction to the practice of language teaching**. England: Longman, 1998, p 68-78.

LEFFA, V.J. **Como produzir materiais para o ensino de línguas** In: Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 1 ed. Pelotas : Educat, 2003, v.1, p. 13-38.

LITTLEJOHN, Andrew.; HICKS Diana. A to z of methodology: fur articles on language teaching In: **English for Schools, Teacher's Book**, Volume 4, Cambridge University Press, 1998, United Kinfown, Cambridge. P. 152.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 2002. Texto disponível em DOC no site: <<https://twiki.ufba.br>> Acesso em: ago. 2013.

_____. **Linguagem e Aprendizagem significativa.** Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Maragogi – AL, 2003. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/linguagem.pdf>> Acesso em: jul.2013.

MARQUES, Amadeu. **New Password English**, São Paulo, Editora Ática, volume único, 2001, p. 12.

MORAN, José Manoel. **Desafios da internet para o professor.** 2004. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/desf_int.htm> Acesso em: jul.2013.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora da UnB, 1999.

NUTTALL, Cristine. **Teaching reading Skills in a foreign language.** London: Heinemann, 1982, p 1-22.

PAIVA, V. L. M. O. **Diários on-line na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador.** Fundamentos e dimensões da análise do discurso. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999. p. 359-378.

PEACOCK, Matthew. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. In: _____. **Oxford Journals: ELT Journal**, vol. 51, nº 2, p 144-156, 1995. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/51/2/144.full.pdf>> Acesso em: jul.2013.

PERIN, Jussara O. R. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal.** Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 143-157.

RICARDO, Magda Souza; RICARDO, Ricardo G. A autoimagem está sendo distorcida. In: _____. **Revista Mundo Jovem** Edição Nº 438, Jul.2013 p2.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22. Ed. Ver. Ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual: Concepção Socio-retórica.** Maceió: EDUFAL, 2005.

SCHUBERT ,Bianca Pimentel Berk. **A autenticidade do material didático para o ensino de inglês com língua estrangeira.** Linguagens e Diálogos, v. 1, n. 2, p. 18-33, 2010 Disponível em: < <http://www.doaj.org/doaj?func=fulltext&aId=1075122.>> Acesso em: jul.2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2006.

THE TELEGRAPH. **Children as young as 10 feel pressure to have a 'perfect' body.** Disponível em: <<http://www.telegraph.co.uk/health/children>> acessado em julho de 2013.

THE ATLANTIC. **The Silent Victims: More Men Have Eating Disorders Than Ever Before.** Disponível em: <<<http://www.theatlantic.com/health/archive/2012/04/the-silent-victims-more-en-have-eating-disorders-than-ever-before>>> acessado em julho de 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Sequência Didática 67

APÊNDICE 1 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sequência Didática

TEMPO ESTIMADO: 4 aulas de 50min, 2 encontros.

TEMA: EATING DISORDERS

GÊNEROS TEXTUAIS: Artigo, Campanha Publicitária (propaganda), textos da internet (comentários), fotografias e Vídeo-documentário.

OBJETIVOS:

- ✓ Aumentar o conhecimento e o vocabulário de termos relacionados à disfunção alimentar.
- ✓ Discutir e refletir sobre as causas e consequências do tema em destaque.
- ✓ Disponibilizar habilidade de interpretação textual e letramento.
- ✓ Proporcionar o discurso crítico sobre o tema.

MATERIAIS (TEXTOS):

- **Texto1:** ilustração sobre anorexia, retirada do livro: English for all. Volume 2, pg 45.
- **Texto 2:** Cartum retirada do livro: Password da editora ática, volume único ano de 2001, na pagina 12.
- **Texto 3-** vídeo sobre anorexia retirado do site <<http://www.metacafe.com>>
- **Texto 4** – Texto informativo as diferenças entre anorexia e bulimia nervosa, retirado do livro English for all, ou do site Avalon Hills, disponível em: <<http://www.avalonhills.org/info/bulimia-anorexia-difference.html>>
- **Textos para apresentação/discursão em grupo:**
- Texto: *Children as young as 10 feel pressure to have a 'perfect' body* retirado do site telegraph disponível em: <<http://www.telegraph.co.uk/health/children>>
- Texto *The silent victims: more men have eating disorders than ever before* do site The Atlantic disponível em: <<http://www.theatlantic.com/health/archive/2012/04/the-silent-victis-more-en-have-eating-disorders-than-ever-before>>
- Vídeo-documentário da BBC sobre as disfunções alimentares disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5zOh9DSsxJQ>
- Música: *How Could This Happen To Me* – Simple Plan

RECURSOS METODOLÓGICOS:

- Laboratório de informática (se estiver disponível)
- Materiais impressos
- Vídeos
- Show de slides
- Quadro e marcador

APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS:

- ✓ Apresentar sucintamente o tema a ser discutido através de imagens.
- ✓ Estabelecer uma conexão entre os textos - ilustração sobre anorexia- e o texto 2-cartum.
- ✓ Assistir o vídeo e posteriormente discutir alguns questionamentos.
- ✓ Breve debate sobre o tema.
- ✓ Introduzir o texto principal, que estará no *hand-out* ou através do laboratório de informática, fazendo perguntas aos alunos.
- ✓ Trabalhar os elementos pré-textuais, estabelecer uma visão geral do texto. incluído o gênero e o propósito.
- ✓ Trabalhar as atividade de interpretação usando as estratégias de leitura - *scanning*, buscando informações específica no texto.
- ✓ Comparar as respostas oralmente discutindo o tema e indagar como foi possível chegou a estas respostas/opiniões.
- ✓ Atividade de interpretação em grupo.
- ✓ Apresentação e discursão os demais textos trabalhados em grupos
- ✓ Produção final.

Introduzir um novo assunto com perguntas que ligam o tema anterior com o próximo conteúdo temático.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Texto integral do site Avalon Hills	58
ANEXO 2 - Texto integral do site The Telegraph	61
ANEXO 3 - Texto integral do site The Atlantic	63
ANEXO 4 - exercícios de interpretação no livro	65

ANEXO 1 – TEXTO INTEGRAL DO SITE AVALON HILLS



THE DIFFERENCES BETWEEN ANOREXIA AND BULIMIA

The distinctions between eating disorders can be confusing. While anorexia and bulimia may have some issues in common, other factors make them distinct.

The distinctions between eating disorders can be confusing. While anorexia and bulimia may have some issues in common, other factors make them distinct. For parents, understanding the differences can be crucial, as early detection and proper treatment significantly improve the chances a child will recover. Following is information to help distinguish between the two.

Definition:

Anorexia is more common in teenagers, while bulimia is more often seen in women in their 20's. However, don't make the mistake of thinking there is a set age for either of these diseases. Here are differences between anorexia and bulimia based on the American Psychiatric Association's definition:

Bulimia Nervosa

- Recurrent episodes of binge eating (minimum average of two binge-eating episodes a week for at least three months).
- A feeling of lack of control over eating during the binges.
- Regular use of one or more of the following to prevent weight gain: self-induced vomiting, use of laxatives or diuretics, strict dieting or fasting, or vigorous exercise.
- Persistent over-concern with body shape and weight.

Anorexia Nervosa

- Refusal to maintain weight that's over the lowest weight considered normal for age and height.
- Intense fear of gaining weight or becoming fat, even though underweight.
- Distorted body image.
- In women, three consecutive missed menstrual periods without pregnancy.

Signs & Symptoms:

While both disorders focus on an obsession with thinness, anorexics display noticeable, often severe weight loss while bulimics usually maintain a healthy weight. Here are other signs and symptoms of these two eating disorders:

Anorexia

- Avoids eating
- Exercises excessively
- Weighs food and counts calories

- Wears baggy clothes
- Takes diet pills
- Has dry skin and thinning hair
- Has fine hair on other parts of body
- Acts moody or depressed
- Feels cold
- Has frequent sensation of dizziness

Bulimia

- Has a puffy face
- Exercises excessively
- Has swollen fingers
- Has cuts and calluses on the back of the hands and knuckles
- Discoloring or staining of teeth
- Goes to the bathroom a lot after eating (to purge)

Health Issues:

Both disorders can cause severe health issues. Bulimia damages the digestive system and can affect electrolyte balances, which in turn damages organs. The starvation of anorexia causes the body to slow down to preserve energy, which in turn has adverse consequences. In extreme cases, both can lead to death.

Other health issues include:

Anorexia

- Reduction of bone density
- Cessation of menstrual periods
- Fatigue
- Depression
- Irregular heart rate, leading to possible heart failure

Mild anemia

- Muscle loss
- Possible kidney failure due to dehydration

Low blood pressure Bulimia

- Possible rupture of the esophagus due to frequent vomiting
- Fatigue
- Depression
- Stomach pains
- Irregular heart rate, leading to possible heart failure
- Constipation

Tooth decay from stomach acid Treatment: When seeking treatment, parents may find their child resists admitting they are ill. In dealing with a child suffering from an eating disorder, treatment for involves a team of specialists: doctors, dieticians, and therapists. Self-help groups and treatment

centers are also effective. Following are treatment goals and options for anorexia and bulimia, based on recommendations from the National Institute of Mental Health:

The treatment:

Anorexia:

- Restore weight loss
- Treat psychological issues such as depression, self-esteem, and interpersonal conflicts
- Achieve long-term recovery and remission. The use of anti-depressants for treating anorexia should be considered only after weight gain has been established.

Bulimia:

- The main goal in the treatment of bulimia is to eliminate bingeing and purging.
- Establish healthy and consistent eating habits, i.e. three meals a day at regular times
- Encourage healthy, not excessive, exercise
- Treat psychological issues such as mood or anxiety disorders The use of anti-depressants for treating bulimia has been shown to be helpful for those with bulimia and may help prevent relapse.

Disponível em: <<http://www.avalonhills.org/info/bulimia-anorexia-difference.html> > acessado em agosto de 2013.

ANEXO 2 – TEXTO INTEGRAL DO SITE THE TELEGRAPH

Children as young as 10 feel pressure to have a 'perfect' body

Children as young as 10 feel under pressure to have a “perfect” body, putting themselves at risk of going on to develop problems such as anorexia or using laxatives to lose weight, a new study warns.



Children as young as 10 feel under pressure to have a perfect body Photo: GETTY



By [Kate Devlin](#), Medical Correspondent
8:00AM BST 27 Aug 2009

[Comment](#)

8:00AM BST 27 Aug 2009

The increasing number of children suffering from weight problems is partly to blame for the trend, researchers said.

They found that even while still at primary school girls were more likely to be happy with their bodies when they were slim.

For boys the issue was more complex and they felt unhappiest if they thought they were too skinny or too fat.

The team behind the study warn that young children who feel themselves under pressure to be a perfect weight are at risk of going on to use risky dieting techniques, such as vomiting, fasting, or using diet pills or laxatives.

Pupils in rural areas were the most likely to feel dissatisfaction about their body, the study also found.

Related Articles

- [Proportion of births outside marriage 'has risen to highest ever level'](#) 24 Sep 2009
- [Tall people 'lead happier lives'](#) 09 Sep 2009
- [Inspiring a nation of runners: the Vitality Run Series](#) PruHealth

The researchers, from Harvard University and the University of Alberta, Canada, believe that more distractions in urban areas mean children feel less unhappy about their body shape.

The study interviewed 4,254 schoolchildren aged between 10 and 11.

The pupils were asked to indicate how much they agreed with the statement “I like the way I look”.

Almost one in 13 answered “never or almost never”, the study found.

Dr Bryn Austin, from Harvard, who led the study, said: “There is a well-established relationship between poor body satisfaction and increased risk of disordered weight control behaviors, including vomiting, fasting and use of laxatives and diet pills for weight control.”

Overweight and obese children were more likely to be unhappy with how they looked, the study found.

While 5.7 per cent of girls of a normal weight had poor body image that figure rose to 10.4 per cent and 13.1 per cent for those who were overweight and obese.

The difference was less dramatic in boys, 7.6 per cent of those with a normal weight disliked their bodies, compared to 8.4 per cent and 8.1 per cent of overweight and obese boys.

Dr Austin added: “Poor body satisfaction among males with a low Body Mass Index may reflect the cultural ideal for males to attain both muscularity and leanness; whereas, among females, thinness remains the culturally defined ideal body shape.”

Official figures show that on average one in 10 children are obese by the time they start primary school.

Obesity is defined using the Body Mass Index, calculated by dividing a person's weight in kilograms by their height in metres squared.

A score of between 20 and 25 is considered normal, while above 25 is overweight and above 30 obese.

The findings were published in the journal *BMC Public Health*.

Disponível em: <<http://www.telegraph.co.uk/health/children>> acessado em julho de 2013.

ANEXO 3 - TEXTO INTEGRAL DO SITE THE ATLANTIC

The Silent Victims: More Men Have Eating Disorders Than Ever Before

REBECCA WAGNER/APR 5 2012, 2:02 PM ET

You know the stereotype: A girl, inspired by her Barbie dolls, wants to achieve the "perfect" figure. But what about boys and G.I. Joe?



Dirk Ercken/Shutterstock

Teen girls aspiring to look like their favorite celebrity or women starving themselves for weeks trying to fit into their favorite dress are the stereotypical images people think of when they hear about eating disorders. But an eating disorder is a disease that does not discriminate, and a growing number of men are now afflicted with this illness. The National Eating Disorder Association reports that one million men suffer from an eating disorder, but only 10 percent of those men seek treatment.

As the eating disorder coordinator at [The Menninger Clinic](#), one of the nation's leading psychiatric hospitals, I realize that societal, family, and peer pressures are factors that can lead to unhealthy eating habits for men. Men, in turn, want to strive to appear more muscular, athletic, and attractive. Where Barbie and similar dolls have long been considered negative role models for young girls, there is now increased debate about the negative impact of male action figures on young boys. Some researchers believe most male action figures, like G.I. Joe, promote a hyper-muscular physique that is associated with supreme masculinity. Additionally, some men's sports, such as gymnastics and diving, expect a particular body type.

Some researchers believe most male action figures, like G.I. Joe, promote a hyper-muscular physique that is associated with supreme masculinity.

THE SIGNS

Research shows that these feelings have led many young men to begin using external agents like steroids and over-the-counter supplements to fix an internal problem -- body dissatisfaction. These men are also over-exercising and engaging in other maladaptive behaviors to manage their weight, including restricting, binge eating, and purging.

Although the use of food and diet supplements is widely practiced, many individuals may not consider the harmful impact of this behavior. People frequently ignore the fact that supplements, which are not

evaluated by the Food and Drug Administration (FDA), often create side effects such as weight gain related to water retention, muscle cramps, dehydration, heat intolerance, nausea, vomiting, dizziness, and diarrhea. In extreme cases, supplements can also cause renal failure. I recently encountered a young man who had to have a kidney transplant because he was overusing creatine and protein supplements. This does not mean that all supplements are bad; however, due to their associated side effects, men should consult with their primary care doctor before taking them.

SEEKING HELP

Just like there's a stigma associated with women dealing with eating disorders, a stigma -- perhaps worse -- exists for men. Many men find it particularly difficult to seek help because they feel uncomfortable, embarrassed, or ashamed about identifying themselves as having an eating disorder. In a society where men are always expected to be strong, they may feel weak for admitting that they have the disease, which may preclude them from seeking help.

The medical and psychiatric community also plays a role in this. Nationwide there are very few programs that specialize in helping males address unhealthy eating behaviors or body dissatisfaction. Although the majority of the patients admitted to The Menninger Clinic with eating disorders are female, we have even seen an increase in males in our program.

In order for more males to feel comfortable with seeking treatment, they have to have greater access to programs that are prepared and willing to treat men with eating disorders while recognizing that the way the disease affects them may be different from how it affects women.

It is important that physicians, psychiatrists, and the society as a whole recognizes that, like cancer or other ailments, men and women alike are at risk for eating disorders. We must continue to improve our understanding of factors that impact the development and maintenance of eating disorders and body dissatisfaction for males while also increasing support and treatment options for these often silent victims.

With Menninger's Chelsea MacCaughelty, Kimberly Morgan, and Hannah Szlyk.

Disponível em: <<<http://www.theatlantic.com/health/archive/2012/04/the-silent-victis-more-en-have-eating-disorders-than-ever-before>> acessado em julho de 2013.

ANEXO 4- EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO NO LIVRO



COMPREHENSION

A Read the text and mark **T** (true) or **F** (false).

1. (F) A distinção entre bulimia nervosa e anorexia nervosa é bem clara.
2. (F) A bulimia nervosa é mais comum entre os adolescentes.
3. (T) Quanto mais cedo forem detectadas essas doenças, maiores serão as chances de recuperação.
4. (T) Ambas as doenças têm pontos em comum e diferenças.

B Read the statements below and number them accordingly.

Bulimia nervosa (1)

Anorexia nervosa (2)

- (2) Mesmo sendo magro, há um medo excessivo de ganhar peso.
- (1/2) A preocupação com a forma física é excessiva e constante.
- (2) Este distúrbio alimentar pode levar a mulher a ter irregularidades menstruais.
- (1) Compulsões alimentares são frequentes.
- (2) Ao se olhar no espelho, o indivíduo não vê a realidade e tem a ilusão de estar acima do peso.
- (1) Durante a alimentação, o indivíduo perde o controle da quantidade de alimento ingerido.
- (1) O indivíduo adota frequentemente maneiras alternativas de emagrecimento, como o uso de laxantes e a provocação de vômitos pós-alimentares.
- (2) O indivíduo não se permite ter um peso maior do que o mínimo adequado para a sua idade e altura.

Responda em português.

Respostas pessoais.

- A** Você se preocupa com a quantidade e a qualidade da sua alimentação? Explique.
- B** Você gosta de ler assuntos relacionados à alimentação? Por quê?
- C** Você acha que problemas relacionados à alimentação acometem igualmente homens e mulheres? Justifique.
- D** Quais as implicações sociais do “culto ao corpo”?
- E** O que você sabe sobre outros distúrbios alimentares além da anorexia nervosa ou da bulimia nervosa? Você saberia citar alguns sintomas físicos e emocionais relacionados a essas doenças? Você pode consultar os *sites* indicados a seguir.
www.anorexiabulemiacare.co.uk/disorders
www.bulemiaandanorexia.com/index17.php
www.youngwomenhealth.org/eating_disorders.html