



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS INGLÊS**

**ADRIANO AMARO DA SILVA BRITO**

***GRADED READERS* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE  
LEITURA EM LI**

**GUARABIRA  
2019**

ADRIANO AMARO DA SILVA BRITO

***GRADED READERS* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE  
LEITURA EM LI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Licenciatura plena em Letras Inglês.

**Orientador:** Profa. Ma. Ana Carolina Dias da Costa

GUARABIRA  
2019

É expressamente proibido 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 do trabalho.

B862g Brito, Adriano Amaro da Silva.  
Graded readers como ferramenta pedagógica para o Ensino de Leitura em LI [manuscrito] / Adriano Amaro da Silva Brito. - 2019.  
74 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2019.  
"Orientação : Profa. M<sup>a</sup>. Ana Carolina Dias da Costa, Departamento de Letras - CH."  
1. Graded readers. 2. Leitura. 3. Escola. I. Título  
21. ed. CDD 372.4

ADRIANO AMARO DA SILVA BRITO

*GRADED READERS* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO  
DE LEITURA EM LI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Licenciatura plena em Letras Inglês.

Aprovado em: 19/11/19

**BANCA EXAMINADORA**

Ana Carolina Dias da Costa  
Prof. Ma. Ana Carolina Dias da Costa (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Auricélio Soares Fernandes  
Prof. Me. Auricélio Soares Fernandes  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Jenison Alisson dos Santos  
Prof. Me. Jenison Alisson dos Santos  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu pai e à minha mãe, pelo apoio,  
assistência e, principalmente, amor, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado forças para continuar e chegar até esse momento de minha vida, foram 4 anos de muito esforço e dedicação e tenho certeza que eu não teria chegado até esse presente momento sem Deus em minha vida “Sois o meu Deus, venho agradecer-vos. Venho glorificar-vos, sois o meu Deus” (Salmos 117, 28).

Agradeço aos meus pais Maria e José, que são a minha fortaleza, por toda a educação que me deram, por estarem sempre ao meu lado me apoiando e aconselhando em cada decisão tomada, e, principalmente, por me darem todo o amor, carinho e atenção. Sei que eles não compreendem muito sobre a vida escolar e acadêmica, mas eles sempre fizeram de tudo para que eu tivesse uma boa educação, para um dia conseguir alcançar meus objetivos, amo vocês. Agradeço também à minha irmã Rayane, por estar sempre ao meu lado, por ser essa pessoa linda e maravilhosa que é e por ter me dado um lindo sobrinho, Santiago, lembro que quando iniciei essa jornada ele era apenas um bebê e hoje é essa criança linda que alegra os nossos dias. Agradeço aos meus tios Josefa e Antonio, por diversas vezes terem me auxiliado quando precisei.

Agradeço à minha orientadora Ana Carolina por toda a atenção que teve comigo durante todo o período de escrita, eu não teria alcançado metade de tudo que fiz sem suas orientações e incentivos. Você é o exemplo de profissional no qual me inspiro e sempre terá a minha admiração. Guardarei em meu coração e em minha mente tudo o que eu aprendi. Muito obrigado também ao professor Auricélio, por ter contribuído com minha formação. A literatura não é a minha área, mas todo o aprendizado e interesse por ela, eu agradeço a você. Agradeço também aos demais professores que estiveram presentes em minha formação, com certeza sairei com um grande aprendizado, esse que será utilizado em minha vida profissional.

Agradeço à CAPES, pois graças ao Programa de Residência Pedagógica foi possível adquirir conhecimentos e experiências com a iniciação à docência. Foram momentos indispensáveis para a minha construção como profissional.

Ao meu grupinho de sala, Lilian, Hacmone e Estefanny. Foram muitos momentos ao lado de vocês, esses que carregarei sempre comigo. Foram tantos desesperos, choros e alegrias, mas, no fim, tudo se resolve. Amo vocês.

Agradeço a meu amigo Bruno, que é um irmão que a universidade me deu, compartilhamos muita coisa durante essa jornada. Tenho um carinho enorme por ti, construímos uma linda amizade com respeito e parceria, sempre ajudando um ao outro.

Ao meu amigo Pedro, que é um irmão que a universidade me deu e que tenho um carinho enorme. Aos meus amigos Adriano, Leonilson, Jediel, Andelicio, Jonathan, Juliana, Francilane e a todos que estiveram comigo me apoiando e aconselhando.

Agradeço aos meus amigos do ônibus, que estavam comigo todas as manhãs, sentirei a falta de vocês.

A Eliciane Pereira, Gestora do Instituto Educacional Sonho Encantado, pela oportunidade me dada para fazer parte de sua equipe, no qual estou como professor de Língua inglesa há dois anos. Obrigado por acreditar em mim e no meu trabalho, você é um ser iluminado por Deus. A toda a equipe do IESE, meu muito obrigado!

Por fim, agradeço à UEPB por me proporcionar uma expansão de conhecimentos.

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede”. (Carlos Drummond de Andrade)



## RESUMO

Este trabalho apresenta discussões sobre a importância da leitura e uma possível ferramenta para ser inserida no ensino da leitura em língua inglesa, os *graded readers*, que são livros nivelados e adaptados, que proporcionam uma linguagem simples, aquisição de vocabulários, estímulo à leitura, entre outros. Objetivamos observar a leitura no contexto da língua inglesa, tendo como análise uma turma do 9º ano do ensino fundamental e outra do 3º do ensino médio, para que possamos entender se esses alunos estão deixando a vida escolar com uma eficiente compressão leitora. Essa ferramenta foi apresentada como uma provável forma de preencher as lacunas deixadas pelo sistema educacional no ensino da leitura em língua inglesa, pois é preciso pensar em outros meios mais instigantes que estimulem o interesse pela leitura. Mostramos quais os problemas que não permitem a inserção dos *graded readers* na sala de aula. Através de uma pesquisa de campo, visitamos uma escola situada na cidade de Guarabira-PB, onde apresentamos os *graded readers* aos alunos, que realizaram leitura dos mesmos. Além disso, foram desenvolvidos dois questionários, um para cada turma, qualificando esta pesquisa como quantitativa e qualitativa. Diante das respostas verificadas, foi possível perceber que os alunos do ensino fundamental e do ensino médio ainda não estão saindo de suas séries com uma compreensão leitora adequada, pois a maioria ainda não consegue ler em inglês. Entretanto, a leitura aparentemente foi bem proveitosa e aceita tanto pelos alunos do ensino fundamental quanto do ensino médio. Porém, ainda existem implicações que não permitem a inserção dos *graded readers*, como o seu alto valor, a falta de distribuição pelo governo e a falta de disponibilidade na biblioteca, tendo apenas o leitor a possibilidade de fazer leituras extensivas adquirindo com recursos próprios, inviabilizando a leitura intensiva em sala de aula. Para o desenvolvimento do trabalho, contamos com a base teórica de pesquisadores como Kleiman (2000; 2007), Leffa (1996; 1999; 2011), Hill (2008), Coracini (2012), dentre outros, que contribuíram com teorias e hipóteses para o aprofundamento do tema. Por fim, diante das informações, percebemos que os professores não possuem a oportunidade de oferecer outros meios de leitura, tendo em vista os problemas recorrentes que acabam dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chaves:** *Graded readers*. Leitura. Escola.

## ABSTRACT

This research presents discussions about the importance of reading and a possible tool to be inserted in the teaching English reading: The graded readers. They are leveled and adapted books which provide a simple language, vocabulary acquisition, reading stimulus, among others. We aim to observe the reading in the context of the English language, taking as an analysis a 9th grade class of elementary school and 3rd grade of high school, so that we can understand if these students are leaving school life with an efficient reading comprehension. This tool has been presented as a likely way to fill the gaps left by the educational system in teaching English reading, because it is necessary to think of other more interesting ways that stimulate interest in reading. We showed which problems do not allow the inclusion of graded readers in the classroom. Through a field research we visited a school located in the city of Guarabira-PB, where we presented the graded readers to the students who read them. Furthermore, two questionnaires were developed for each class qualifying this research as quantitative and qualitative. Given the answers verified, it was possible to notice that the elementary and high school students are still not leaving their grades with an adequate reading comprehension, because most of them still cannot read in English. However, reading has apparently been very fruitful and accepted by both elementary and high school students. There are still implications that do not allow the inclusion of graded readers in classes, such as their high value, the lack of distribution by the government and the lack of availability in the library, having only the reader the possibility to make extensive readings acquiring with their own resources, making intensive classroom reading unfeasible. For the development of the work, we have the theoretical basis of researchers such as Kleman (2000; 2007), Leffa (1996; 1999; 2011), Hill (2008), Coracini (2012), among others who contributed theories and hypotheses for deepening of the theme. Finally, given the information we realize that teachers do not have the opportunity to offer other means of reading, in view of the recurring problems that end up hindering the process of teaching and learning.

**Keywords:** Graded readers. Reading. School.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mansour and the Donkey .....	41
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Nível de satisfação - Ensino Fundamental .....	43
<b>Gráfico 2</b> – Nível de satisfação - Ensino Médio.....	43
<b>Gráfico 3</b> – Frequência do uso de livros - Ensino Fundamental.....	47
<b>Gráfico 4</b> – Frequência do uso de livros - Ensino Médio.....	47
<b>Gráfico 5</b> – Sobre a existência de biblioteca na escola - Ensino Fundamental .....	54
<b>Gráfico 6</b> – Sobre a existência de biblioteca na escola - Ensino Médio.....	54
<b>Gráfico 7</b> – Frequência da leitura fora da escola - Ensino Fundamental.....	56
<b>Gráfico 8</b> – Frequência da leitura fora da escola - Ensino Médio .....	56

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Headwords.....	38
<b>Quadro 2</b> – Ensino Fundamental.....	50
<b>Quadro 3</b> – Ensino Médio .....	50
<b>Quadro 4</b> – Interesse pela utilização de graded readers no Ensino Fundamental .....	51
<b>Quadro 5</b> – Interesse pela utilização de graded readers no Ensino Médio.....	51

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EM	Ensino Fundamental
EF	Ensino Médio
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 COMPREENDENDO A LEITURA .....</b>	<b>17</b>
2.1 Leitura na escola: o que dizem os documentos oficiais .....	20
2.2 Tipos de leitura: leitura intensiva e extensiva.....	23
2.3 Modelos de leitura .....	26
2.4 A leitura na perspectiva sociointeracional .....	28
<b>3 LEITURA NA ESCOLA.....</b>	<b>31</b>
3.1 O educador: a importância do professor na formação leitora .....	32
3.2 Espaços de leitura .....	34
3.3 Os gêneros textuais .....	36
3.4 Usando <i>graded readers</i> nas aulas de inglês .....	36
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>40</b>
4.1 Discussões e análise dos dados.....	42
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>65</b>
Apêndice A – Questionário Ensino Fundamental .....	65
Apêndice B – Questionário Ensino Médio.....	67
Apêndice C – Gráficos não anexados ao corpo do texto .....	69
Apêndice D – Pôster <i>pre reading</i> .....	73

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de ler, como conhecemos hoje, é resultado de toda uma história de nossos antepassados. Os povos antigos escreviam, porém, em uma linguagem que era compreendida entre eles. Com o passar do tempo, foram surgindo novos meios de leitura, como as leituras em papiros, que eram folhas feitas com plantas. No decorrer de todo esse tempo e a partir do avanço tecnológico, foram surgindo os livros, o computador, os leitores digitais, entre outros. Desta maneira, para chegar até a leitura da forma que ela é feita na atualidade, houve um processo de modernização.

A leitura é de suma importância no meio social em que vivemos e é através dela que temos a percepção de mundo e de sociedade, configurando-se como atividade essencial para a compreensão do espaço social em que estamos inseridos. Além disso, a leitura nos possibilita uma inserção no mundo das palavras, propiciando contato com palavras deixadas pelo autor, as quais são decodificadas pelo leitor no momento em que ele lê determinado texto: são diversas possibilidades que atuam diretamente na formação leitora de cada indivíduo, possibilitando uma comunicação diretamente com a língua na qual o texto foi escrito, adquirindo, assim, conhecimentos culturais e linguísticos que fazem parte da nossa competência sociocomunicativa.

Para que a formação de um indivíduo leitor aconteça, é preciso que o sistema educacional ofereça meios e ferramentas que instiguem o aluno a fazer leituras, especialmente, no caso de uma segunda língua. Entretanto, sabemos das dificuldades enfrentadas pelo professor ao tentar inserir leituras de livros em suas aulas. Dentre as questões de dificuldades no planejamento e o escasso acesso a livros paradidáticos, há questões relacionadas às estruturas oferecidas nos ambientes escolares, como por exemplo, a falta de bibliotecas em escolas, dificuldades em realizar tarefas em mídias virtuais por falta de internet ou de aparelhos eletrônicos indisponíveis aos alunos e professores. Diante desses problemas, o professor, em sala de aula, enfrenta limitações em seu planejamento e execução, dificultando a realização de suas prescrições.

Diante desse cenário de dificuldades, no tocante a um ensino eficaz das habilidades específicas na disciplina de língua inglesa, traçamos como objetivo observar a leitura no contexto da língua inglesa no ensino público, tendo como base a análise das percepções sobre a aprendizagem da habilidade de leitura através do uso de livros paradidáticos. Investigamos uma turma do 9º ano do ensino fundamental e uma turma do 3º ano do ensino médio,



justamente para que possamos entender se esses alunos estão deixando a vida escolar com eficiente compreensão leitora na língua inglesa.

Analisaremos a leitura do *graded reader* intitulado *Mansour and the Donkey*. O livro conta a história de um jovem vendedor de melancias que se apaixona por uma linda jovem de nome Marissa. Mansour é um jovem pobre e não possui dinheiro para seu casamento. Mansour e o Burro, encontram uma caixa com muitas moedas guardadas pelo seu falecido tio. Com o dinheiro encontrado ele pode se casar com Marissa.

Diante da importância da leitura, é preciso pensar em outros meios, mais interessantes e desafiadores, que fomentem o interesse pela leitura em língua inglesa. Para tanto, apresentamos os *graded readers*, que são livros produzidos por editoras, muitas vezes estrangeiras, para estudantes de língua inglesa, que têm por característica um nivelamento específico, de fácil compreensão, permitindo ao aluno ler confortavelmente. Pretendemos mostrar, através da leitura dos *graded readers*, que é possível obter significativos desenvolvimentos ao leitor, tais como aquisição de vocabulário, facilidade na interpretação de texto, aprendizagem de estruturas linguísticas, estímulo à leitura e um maior interesse no aprendizado da língua. Apresentamos, ainda, essa ferramenta como uma provável forma de preencher as lacunas deixadas pelo sistema educacional no ensino de leitura em língua inglesa. Entretanto, precisamos identificar quais os possíveis problemas e dificuldades encontrados no sistema educacional que não permitem a inserção dos *graded readers* em sala de aula.

Esta investigação se configura em uma pesquisa de campo. Visitamos uma escola situada na cidade de Guarabira-PB, onde apresentamos um *graded reader* aos alunos, que realizaram a leitura do mesmo. Após este passo, foram desenvolvidos dois questionários, um para cada turma, que foram respondidos pelos alunos, o que também qualificou esta pesquisa em quantitativa e qualitativa. Investigamos através desses questionários como é executado o ensino e aprendizagem da leitura na escola, além de obter informações a respeito da experiência desses alunos com a leitura do *graded reader* apresentado. As respostas obtidas nestes questionários foram analisadas de acordo com as teorias desenvolvidas no presente trabalho. A intenção desta pesquisa não é apontar defeitos em relação a como a leitura é apresentada aos alunos nas escolas públicas, mas sondar como o ensino e a aprendizagem da habilidade de leitura em língua inglesa acontecem na escola, seguindo as recomendações dos documentos oficiais.

Esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada (LA) e nossos objetivos estão alinhados à afirmação de Moita Lopes (1996), de que a LA é uma ciência social focada

em problemas de uso da linguagem enfrentados por participantes do discurso no contexto social, ou seja, são os usuários da linguagem como leitores, escritores, falantes e ouvintes, que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a LA está inserida nesta pesquisa pelo fato de abordarmos o ensino e a aprendizagem de uma das habilidades da língua inglesa, a leitura.

O trabalho está dividido em 3 capítulos. No primeiro capítulo é apresentada a definição de leitura no contexto social, correlacionando-a aos conhecimentos prévios do leitor e, para o embasamento teórico, trazemos Kleiman (2000; 2007) e Freire (1994). Para uma definição de leitura, nos apoiamos em Martins (2007) e Leffa (1996), além de nortear sobre as percepções de leitura encontradas nos documentos oficiais como os PCNs (BRASIL, 1998) e os PCN+ (BRASIL, 2002) e os tipos de leitura que podem ser utilizadas, as quais são mencionadas por Harmer (2007), Moita Lopes (1996), além de Nunes (2000) e Silva (2004), que trazem suas percepções sobre a perspectiva sociointeracional.

No segundo capítulo, apresentamos como a leitura é exposta na escola, levando em consideração o papel da escola e do professor na formação leitora do aluno, tomando como base Tomitch (2009), Galvão e Silva (2017) e Mantovan (2015). Em relação aos *graded readers* e sua importância, utilizamos os argumentos de Hill (2008) e Coracini (2012).

Apontamos, no terceiro capítulo, a metodologia que foi utilizada para a realização e desenvolvimento desta pesquisa, com embasamento nas teorias de Ruiz (2008) e Malhotra (2012), além das análises e resultados dos questionários. Por fim, as Considerações Finais. Na parte final do trabalho, encontram-se anexas cópias dos questionários, além de alguns gráficos não encaixados na análise.

## 2 COMPREENDENDO A LEITURA

A leitura é uma ponte para o descobrimento de novas linguagens e através dela conseguimos desenvolver competências linguísticas fundamentais para a comunicação. Ler é um processo dinâmico no qual o leitor tem a possibilidade de explorar o mundo das palavras e pode despertar o interesse em conhecer toda a riqueza e conhecimento que a leitura nos proporciona. A leitura tem como foco principal tornar o leitor um ser pensante, crítico e que possa adquirir competências básicas para dar embasamento a seus argumentos verbais e textuais. Segundo Arana e Klebis (2015), a leitura é essencial para tornar o sujeito um ser capaz de argumentar seus conceitos, por estar provido de conhecimento superior a outro indivíduo que não conquistou a mesma carga de conhecimento literário. Concordamos com a autora quando ela cita sobre a carga de conhecimento a serem adquiridas com a leitura, pois um leitor que passou pelo processo de aperfeiçoamento da leitura terá amadurecido suas ideias e pensamentos, e poderá argumentar suas ideias com mais agilidade, diferente de um indivíduo que não passou por esse mesmo processo. Para que possamos adquirir todos esses conhecimentos e essas competências é preciso compreender que “[...] a leitura se - realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido - seja escrito, sonoro, seja um gesto" uma imagem, um acontecimento” (MARTINS, 2007, p. 33). Em algum momento, pela falta de conhecimento, chegamos a acreditar que a leitura estava presente apenas no texto escrito, no qual passamos nossos olhos para poder compreender e entender o texto lido. Porém a leitura envolve muito mais do que um simples papel com palavras, ela está inserida em diferentes contextos e se apresenta sob muitas formas. A partir dessa informação, é possível inferir que a leitura não se resume apenas ao textual, ela vai muito além disso. Segundo Leffa:

[...] também é possível a leitura através de sinais não lingüísticos. Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca (LEFFA, 1996, p. 10).

Como podemos ver na citação acima, o autor afirma que a leitura não se faz apenas por meio de um texto escrito. Dessa forma, podemos dizer que a leitura se dá não somente por meio das palavras. Temos que compreender toda a sua magnitude diante das possibilidades disponíveis tanto para nossos olhos quanto para nossos ouvidos, e até mesmo nosso tato, quando falamos sobre a leitura através do Braille, através do qual pessoas com alguma deficiência na visão conseguirá ler e compreender de forma satisfatória e democrática.

Ao fazermos uma leitura, não estamos apenas diante de palavras, mas também de imagens e símbolos, pois quando lemos estamos usando todo o nosso conhecimento de mundo para poder decifrar os códigos presentes nos textos, seja ele verbal, imagético ou sincrético<sup>1</sup>. “Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2007, p. 10). Concordamos com a autora, pois aprendemos com o vínculo sociocultural em que vivemos, esse vínculo dá-se início no nosso cotidiano, no qual convivemos com familiares e tendemos a aprender e repetir todo o discurso que nos é apresentado. Esse discurso é bastante notável a partir do momento em que o leitor é inserido na comunidade escolar e começa a se socializar e demonstrar seus valores adquiridos antes dessa inserção na escola.

Para Kleiman (2000, p. 13), “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Podemos dizer que esse conhecimento prévio se refere ao conhecimento de mundo do leitor, ou seja, todas as vivências dentro e fora da escola. Todo o aprendizado do leitor é composto de vivências e experiências com a leitura, pois, como já falamos anteriormente, a leitura não é apenas textual, portanto o aprendizado é composto de vários aspectos linguísticos e cognitivos, pelo fato de que tudo que vemos à nossa frente pode ser lido e identificado e de muitas informações já estarem internalizadas em nossa mente.

Sobre a dimensão social da leitura, compreendemos o que Freire (2001, p. 11) destaca, ao afirmar que “A leitura do mundo precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Dessa forma, a leitura da palavra não deve substituir o conhecimento prévio do leitor, pois a linguagem e a realidade se complementam, fazendo uma junção entre a realidade vivenciada na leitura de mundo e a linguagem textual. O conhecimento adquirido antes mesmo da alfabetização e do contato com as diversas formas textuais, escritas e/ou orais, são de extrema importância para a formação leitora, são essenciais para o crescimento crítico e pessoal. Portanto, não podemos substituir o conhecimento de mundo do leitor, o que pode ser feito é uma junção desses conhecimentos para tornar a formação leitora mais eficiente.

Em relação à leitura de mundo, Paulo Freire afirma que:

---

<sup>1</sup> Também chamado de multimodal, é o texto que mescla elementos de diferentes formas de linguagem.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto - em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 2001, p. 12).

Na citação, Paulo Freire se refere aos seus saberes e aprendizados de quando ele ainda não sabia ler. O ato de ler se dava através das relações familiares e da convivência com tudo o que existia ao seu redor, o que o autor define como leitura de mundo. Antes mesmo de frequentar uma escola, o leitor vive uma realidade que lhe permite e concede um curto aprendizado da leitura, tal fato se dá por meio de nossas convivências sociais e também familiares. Não é apenas na escola que aprendemos a nos comunicar e a ter a percepção de linguagem, esse processo acontece desde a infância e está inserido no nosso próprio lar, através da convivência com as pessoas com as quais temos proximidade, por isso que antes mesmo de adentrar o ambiente escolar, é fora dele que o aprendizado se inicia.

Sobre tal aspecto, encontramos na obra de Chartier a seguinte visão sobre leitura:

Fora da escola e de suas pedagogias formalizadas, a conquista do saber ler supõe, ao mesmo tempo, a entrada em uma cultura já penetrada e trabalhada pelo escrito, mesmo se este for apenas pela mediação de uma palavra e pelo conhecimento memorizado dos textos, depois reconhecidos, recortados e decifrados no livro (CHARTIER, 1996, p. 21).

Entendemos, segundo o autor, que, mesmo que o leitor esteja fora da escola, a conquista da leitura e do saber ler introduz esse leitor à cultura presente nas palavras escritas. Este é o momento em que o leitor começará a decodificar as informações e fazer o reconhecimento do que foi escrito e dessa forma, poder ter a compreensão de seu conhecimento de mundo entre as palavras. “Uma outra tensão que existe no ato de leitura diz respeito à nossa relação com esse próprio ato” (CHARTIER, 1996, p. 241). Segundo o autor, o ato de ler se refere às relações pessoais de cada leitor, seus desejos e gostos por determinado conteúdo de seu interesse, e as relações exteriores que atuam diretamente no contato com a leitura, para que esse ato se torne prazeroso. Dessa forma, ler significa unir conhecimentos internos e externos porque [...] “resulta de um consenso social que segue a ordem natural das coisas, ignorando o diferente e o inadequado.” (OLIVEIRA, 2009, p. 4)

A leitura torna-se importante, pois é através dela que o leitor tem a possibilidade de explorar diversas linguagens, que vão além de sua língua materna, possibilitando sua inserção em aspectos culturais e linguísticos de uma outra língua. Também é importante relatar que ao fazer leituras estamos aumentando nosso vocabulário linguístico, dessa forma, tornando nossa comunicação rica em linguagem.

É na escola que se inicia o contato com uma língua estrangeira. Este é o espaço que permite ao aluno conhecer e identificar como se atribui o processo de ensino e aprendizagem em uma língua diferente de nossa língua materna. No âmbito escolar, tanto no ensino médio quanto no fundamental, no tocante ao ensino de língua estrangeira, de acordo com os documentos nacionais como os PCNs e LDB, é ofertado o ensino da língua inglesa nas escolas municipais e estaduais de todo o país. Dessa forma, torna-se supostamente favorável o ensino e aprendizado da leitura, bem como o ensino das demais habilidades linguísticas: o ouvir, o falar e o escrever. No entanto, precisamos apontar como o processo de ensino e aprendizagem da leitura é apresentado nas escolas.

## **2.1 Leitura na escola: o que dizem os documentos oficiais**

No espaço sociocultural em que vivemos, a escola tem como principal importância formar crianças, jovens e adultos. É na escola que o aluno irá aprender as competências educacionais e, principalmente, saber o seu lugar na sociedade. O aluno também precisa compreender que o espaço educacional em que ele vive é garantido constitucionalmente, e que as escolas brasileiras, em todos estados e municípios, são amparadas por documentos oficiais como a LDB<sup>2</sup> e os PCNs<sup>3</sup>. A escola tem como finalidade instruir e orientar o aluno na sua formação leitora e é na escola onde são apresentadas diversas ferramentas que possibilitam ao aluno a ir ao encontro das habilidades que vão proporcionar e instigar seus interesses.

É possivelmente na escola que o aluno terá todo o conhecimento cultural e social, sendo de extrema importância que o aluno aprenda a ler e que a escola forneça meios para facilitar essa aprendizagem. Também na escola, o aluno deve aprender a escrever, ouvir, falar e ler em outra língua. Assim como aprendemos o português, todo aluno possui o direito de conhecer outras línguas em sala de aula. Entretanto, é preciso conhecer como a aprendizagem da leitura na escola é organizada, segundo os documentos oficiais, pois eles exercem uma orientação didática e pedagógica acerca das propostas de ensino e aprendizagem nesse ambiente, além de nortear e adaptar a comunidade acadêmica em suas funções.

Documentos oficiais da educação dispõem de orientações relacionadas ao processo de leitura em línguas estrangeiras nas escolas. Nos PCNs de língua estrangeira do ensino

---

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

<sup>3</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

fundamental, por exemplo, podemos encontrar uma maior inclinação à promoção da habilidade de leitura:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Como podemos verificar na citação acima, o foco na leitura é relacionado às condições preexistentes na educação atual. O próprio documento justifica uma promoção maior dessa habilidade, que se justifica pela falta de estrutura da escola, e por não conseguir dar suporte para que professores consigam ministrar suas aulas como gostariam. Existe uma grande dificuldade em se trabalhar em salas de aula sem um suporte pedagógico e didático, o que acaba tornando as aulas menos atrativas para o aluno. É perceptível que, diante de problemas recorrentes no próprio ensino, o professor torna-se bastante limitado ao querer inserir novas ferramentas em sala, que poderiam tornar as aulas mais convidativas a todo o alunado, e com a falta de tudo isso, muitos alunos acabam taxando a aula de inglês como uma aula pouco convidativa. “Talvez seja por isso que os alunos do ensino médio sejam os mais desmotivados, pois já perderam as esperanças de ter uma aula que faça sentido” (PAIVA, 2009, p. 33). Seguindo as palavras da autora, que se encaixam perfeitamente no que foi apontado acima, é justamente por todos esses problemas que muitos alunos chegam à escola sem a esperança de ter uma aula que instigue sua curiosidade e desejo de aprendizagem e, por consequência desse fato, alguns acabam evadindo da escola, o que agrava os fatores de dificuldade na situação de aprendizagem do aluno no contexto da língua estrangeira.

Segundo os PCN+<sup>4</sup> (BRASIL, 2002, p. 94), “[...] o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” [...]. Os dois documentos apontam a leitura como foco na aprendizagem da língua estrangeira. Em relação à leitura, os PCN+ dizem que:

É pela leitura que o aluno será capaz de interpretar estatutos de interlocutores, observar a norma e a transgressão, as variantes dialetais, as estratégias verbais e não verbais, as escolhas de vocabulário, observando assim registros diferenciados e aspectos socioculturais que se podem apreender a partir dos enunciados e de seus produtores (BRASIL, 2002, p. 107).

---

<sup>4</sup> Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Mais uma vez, percebemos uma promoção maior da habilidade de leitura, pois é possível compreender que o documento oficial aponta para os benefícios que podemos adquirir com essa habilidade. Diante de todos os problemas aqui citados pela tendência no foco da leitura, agora vemos a concepção dos benefícios que a leitura pode proporcionar ao aluno: como o aprendizado e a aquisição de novos vocabulários, identificar as estratégias textuais e os aspectos socioculturais enunciados no texto.

O foco na leitura se justifica perante os diversos problemas encontrados no ensino de uma língua estrangeira, porém torna-se necessário mostrar as vantagens e os benefícios que a leitura proporciona ao aluno. É possível que a leitura ofereça uma ampla visão das diversas maneiras pelas quais se aprende uma língua, se vemos em uma perspectiva Sociointeracional ou Psicolinguística. Logo, cada visão de aprendizagem da leitura é uma visão de língua. Dessa forma, se os documentos oficiais promovem o foco na leitura, é de extrema importância discutir sobre seus benefícios.

No ensino médio, por exemplo, que são as séries finais, temos em mente que o aluno já possua uma competência leitora para poder discutir e interpretar diversas formas textuais, e é por esse motivo que a “[...] competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação” (BRASIL, 2002, p. 97). Talvez, compreenda-se que o aluno, por estar no ensino médio, deva ter uma competência leitora maior em relação ao ensino fundamental, por isso a leitura seja colocada como foco no ensino de língua estrangeira. No Brasil, o ensino de língua inglesa nas escolas é chamado de língua inglesa moderna, que é obrigatória e está inclusa na LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Vejamos como mostra o Art. 36, Seção III:

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 2005, p. 19).

Segundo o documento, a disciplina de língua estrangeira é obrigatória. Então, se a disciplina de língua inglesa é obrigatória, poderia ser vista uma forma de fazer com que as quatro habilidades linguísticas fossem integradas ao ensino de leitura. Compreendemos que a leitura é indispensável e deve ser trabalhada em sala de aula, e concordamos que a leitura integrada às outras habilidades também é de suma importância para o ensino e aprendizado de uma língua. Entretanto, essa integração possivelmente não ocorre e se justifica por vários problemas na nossa educação, não sobrando espaço para o ensino de outras habilidades. Em relação ao desenvolvimento das outras habilidades linguísticas, Oliveira (2009) nos diz que:



Em princípio, para que o ensino de línguas estrangeiras realize a sua função, as quatro habilidades do estudante deveriam ser desenvolvidas. Afinal, para que ele possa construir um discurso com indivíduos falantes-ouvintes de outra língua, ele precisa saber falar, ler e escrever nessa língua, além de entender o que nela seja falado (OLIVEIRA, 2009, p. 28).

O autor sustenta que, para construir um discurso e se comunicar com um indivíduo em outra língua, é necessário que as habilidades sejam desenvolvidas em sala de aula. No entanto, sabemos que o ensino de língua estrangeira ainda sofre com problemas recorrentes da falta de uma estruturação eficiente na educação, assim como dificuldades e empecilhos sofridos pelos profissionais. Com isso, as escolas não conseguem introduzir metodologias que beneficiem os alunos com as quatro habilidades. Sobre essas complicações, podemos dizer que há um fracasso no ensino da língua estrangeira no Brasil, que é mencionado por Leffa (2011), ao expor que “O primeiro grande culpado pelo fracasso no ensino da LE<sup>5</sup> na escola pública é o governo em suas diferentes instâncias e níveis de abrangência municipal, estadual e federal” (LEFFA, 2011, p. 18). Possivelmente, o autor se refere as leis federais e estaduais que são direcionadas para o ensino e esse fracasso seja devido à forma de como o ensino é organizado em todas essas abrangências, assim, impossibilitando uma melhor aprendizagem da LE. Conseqüentemente, quem sai prejudicado é o aluno, pois não irá adquirir um conhecimento satisfatório. Ainda, atualmente, são apenas duas aulas semanais de 45 minutos cada; é uma desvantagem, sendo um curto tempo para que se possa ensinar com qualidade. “É devido a essas dificuldades que os PCNs sugerem que as aulas de línguas estrangeiras se centrem no desenvolvimento de apenas uma habilidade: a leitura” (OLIVEIRA, 2009, p. 29). Após abordar algumas das informações referentes aos problemas do ensino das quatro habilidades, e seu foco na leitura, compreendemos que, mesmo que os documentos promovam alguma habilidade, sempre irá existir alguma lacuna que dificultará o aprendizado.

## **2.2 Tipos de leitura: leitura intensiva e extensiva**

A escola tem a função essencial de tornar seus alunos leitores. É na escola que o leitor irá aprender sobre as estruturas textuais, gêneros e a decodificar os códigos presentes na leitura. É através da leitura que o aluno irá compreender e desenvolver sua própria leitura no espaço educacional e social no qual está inserido. Dentro do espaço escolar, o professor tem a possibilidade de mostrar diversas formas de leitura e introduzir o aluno nos diversos tipos de textos e linguagens. Uma dessas formas é o uso da leitura intensiva, pois é através dela que, a

---

<sup>5</sup> Língua Estrangeira.

partir dos textos trabalhados em sala de aula, o aluno terá a facilidade de compreender as linguagens presentes em cada texto.

Normalmente, os textos abordados em sala possuem uma linguagem simplificada, facilitando ainda mais a sua compreensão, por serem textos curtos e limitados. Dessa forma, podemos dizer que a leitura intensiva está relacionada às leituras feitas em sala de aula, que são leituras mais minuciosas. “O termo leitura intensiva, por outro lado, refere-se ao foco detalhado na construção de textos de leitura que ocorre normalmente (mas nem sempre) em salas de aula” (HARMER, 2007, p. 99, tradução nossa)<sup>6</sup>. De acordo com as palavras do autor, é possível compreender que a leitura intensiva é praticada na sala de aula através da construção de novos textos, e essas leituras podem ser feitas em sala de aula ou até mesmo fora. Por exemplo, o professor disponibiliza um texto e solicita que o aluno elabore resumos ou perguntas e respostas para ser entregues, isso ocorre com bastante frequência, pois tem a função de proporcionar ao aluno um maior aprendizado com a leitura que foi feita. Ainda sobre a leitura intensiva em sala de aula, o autor menciona que:

A leitura intensiva é geralmente acompanhada de atividades de estudo. Podemos pedir aos alunos para descobrir o tipo de texto que estão lendo, esclarecer detalhes do significado, olhar para usos da gramática e do vocabulário, e depois usar as informações no texto para passar para outras atividades de aprendizagem. Também os encorajaremos a refletir sobre diferentes habilidades de leitura (HARMER, 2007, p. 99, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Concordamos com o autor na percepção de que a leitura intensiva pode ser explorada pelo educador a fim de obter resultados dos alunos a partir dos textos que ele entrega em sala de aula. Com o mesmo texto, o professor pode trabalhar a gramática, vocabulários e solicitar que os alunos identifiquem o gênero textual, ou seja, é compreender a linguagem em suas variadas dimensões. É na leitura intensiva que compreendemos o sentido que foi dado ao texto, como as informações foram escritas e como elas dialogam no momento em que fazemos a leitura. Desse modo, a leitura intensiva é sempre acompanhada de outras atividades que irão reforçar a sua compreensão, permitindo que o aluno leitor possa identificar todas as estruturas que compõem o texto.

Por outro lado, na leitura extensiva o aluno lê diversos textos, que são diferentes dos lidos em sala de aula. Normalmente, são leituras externas e lidas a partir do seu gosto pessoal,

---

<sup>6</sup> The term intensive reading, on the other hand, refers to the detailed focus on the construction of reading texts which takes place usually (but not always) in classrooms.

<sup>7</sup> Intensive reading is usually accompanied by study activities. We may ask students to work out what kind of text they are reading, tease out details of meaning, look at particular uses of grammar and vocabulary, and then use the information in the text to move on to other learning activities. We will also encourage them to reflect on different reading skills.

como revistas em quadrinhos, romances, jornais, entre outros. Através da leitura extensiva, o aluno lê o que mais lhe interessa, e essa leitura nem sempre acontece no espaço escolar. O aluno lê em diversos locais, como na sua casa, ou em algum momento livre de suas aulas, justamente pelo fato de serem leituras longas.

Além disso, a leitura extensiva demonstra que o aluno sente prazer em ler, através da qual ele vai cultivando o seu próprio hábito leitor. Sobre a definição da leitura extensiva, Harmer (2007) enuncia que:

O termo leitura extensiva refere-se à leitura que os alunos fazem muitas vezes (mas não exclusivamente) longe da sala de aula. Eles podem ler romances, páginas Web, jornais, revistas ou qualquer outro material de referência. Sempre que possível, a leitura extensiva deve envolver a leitura por prazer - o que Richard Day chama a leitura alegre. Isso é aprimorado se os alunos tiverem a chance de escolher o que eles querem ler, se eles são incentivados a ler pelo professor, e se alguma oportunidade é dada para eles compartilharem suas experiências de leitura (HARMER, 2007, p. 99)<sup>8</sup>.

Nas palavras enunciadas pelo autor, fica em evidência como a leitura extensiva é praticada pelos alunos. A maioria desse tipo de leitura, como já relatamos acima, são leituras pessoais, além do mais, é dever do professor dialogar e orientar seus alunos a respeito das leituras que eles fazem ou posteriormente irão fazer. Com a orientação do professor, os alunos irão se sentir motivados, por terem o educador como uma referência para eles, e o professor precisa criar condições na sala de aula que permitam que os alunos compartilhem suas leituras com os demais, dessa forma, despertando o interesse de outros alunos. No entanto, a leitura intensiva auxilia bastante no aprendizado da língua estrangeira, pelo fato de existir uma infinidade de textos em língua inglesa que podem ajudar o leitor a ler em outra língua. Para incentivar os alunos a lerem extensivamente existe uma excelente ferramenta pedagógica que pode ser adotada pelo educador: o uso de *graded readers*, que são livros adaptados e nivelados e que têm como uma das finalidades proporcionar leituras extensivas. Portanto, as leituras intensivas, que são trabalhadas em sala de aula, podem despertar o interesse dos alunos em ler textos extensos, e, dessa forma, teremos um aluno leitor que saiu do processo de leitura intensiva para a extensiva. O resultado desse processo só é promissor quando a leitura é trabalhada de forma satisfatória em sala de aula ou fora dela.

Diante do exposto sobre a leitura intensiva e extensiva, não podemos deixar de mencionar as estratégias de leitura, que são técnicas utilizadas para facilitar e melhorar a

---

<sup>8</sup> Tradução nossa. The term extensive reading refers to reading which students do often (but not exclusively) away from the classroom. They may read novels, web pages, newspapers, magazines or any other reference material. Where possible, extensive reading should involve reading for pleasure - what Richard Day calls joyful reading. This is enhanced if students have a chance to choose what they want to read, if they are encouraged to read by the teacher, and if some opportunity is given for them to share their reading experiences.

compreensão do texto. O leitor utiliza dessas estratégias para facilitar o entendimento das informações presentes no texto, pois quando o alvo for fazer leituras em uma língua estrangeira, essas estratégias podem nortear o leitor na sua compreensão. De acordo com Kleiman:

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e se espera a próxima atividade começa, se relê (KLEIMAN, 2007, p. 49).

A partir da afirmação proferida pela autora, podemos dizer que as estratégias são técnicas de abordagem textual, ou seja, é a forma como o leitor aborda o texto, ao fazer a primeira leitura dele. Dessa forma, a compreensão do leitor acerca dos dados que estão no texto vai depender da maneira como ele se aproxima deste e essa aproximação vai depender da estratégia que será usada. Como exemplo a ser usado em sala de aula, Tomitch (2009) cita que o professor, na primeira leitura, pode pedir aos alunos para lerem o texto rapidamente e que sublinhem palavras mais conhecidas e as que eles não conhecem, tendo como objetivo tentar descobrir o assunto do texto. As estratégias tendem a nortear os alunos para descobrirem informações presentes no início, meio ou final do texto.

Sendo assim, precisamos mostrar algumas das estratégias que poderão ser utilizadas pelo leitor: *Skimming* é a estratégia utilizada para fazer leituras rápidas e sem foco nos detalhes, observando os aspectos do título e algumas páginas para identificar a ideia central do texto. O *Scanning* se refere a uma leitura um pouco mais detalhada, porém não minuciosa, na qual o leitor poderá passar seus olhos em um número maior de páginas, ou ler apenas algumas e identificar o propósito do texto. Portanto, essas estratégias são importantes para que o leitor tenha um breve conhecimento antes de fazer uma leitura completa.

### **2.3 Modelos de leitura**

Em sequência à nossa fundamentação referente ao ensino e aprendizagem da leitura, precisamos expor alguns modelos de leitura. Existem diversos modelos de leitura que são usados no processo de ensino, alguns deles são: o modelo Interacional, o descendente, o ascendente, além do modelo sociointeracional. O modelo sociointeracional é a nossa

perspectiva para esta pesquisa, no entanto, é fundamental falarmos um pouco sobre o modelo interacional antes de apresentar a perspectiva escolhida.

O modelo de leitura interacional é baseado na interação entre o texto e leitor. Um texto é escrito para apresentar diversos enunciados e sentimentos para quem irá ler, são diversos conhecimentos depositados pelo escritor para provocar o interesse do seu leitor. Ao fazer a leitura de um texto, o leitor se identificará com muitos informes, depositando também o que ele aprendeu e adquiriu antes mesmo de fazer a leitura, o que ocasionará uma troca de experiências. Para Moita Lopes (1996), o ato de ler, no modelo interacional, é um processo que envolve tanto a informação encontrada no texto, o que ele chama de processo perceptivo, quanto a informação que o leitor traz para o texto, o seu pré-conhecimento, mencionado por ele como processo cognitivo. São as percepções depositadas no texto pelo escritor e as vivências de mundo do leitor. Também podemos comparar texto e leitor como uma via de mão dupla, pois são dados que vêm e voltam, passam do texto para o leitor e do leitor para o texto, formando uma comunicação entre ambos. Assim sendo, chamamos essa interação de leitura interacional. Em sequência, Moita Lopes (1996) informa que:

O leitor é visto então como sendo parte de um processo de negociação do significado com o escritor, por assim dizer, do mesmo modo que dois interlocutores estão interagindo entre si na busca do significado, ao tentar ajustar seus esquemas respectivos. Essa interação é caracterizada por procedimentos interpretativos que são parte da capacidade do leitor de se engajar no discurso pragmático da linguagem. (MOITA LOPES, 1996, p. 141).

Diante das palavras do autor, podemos confirmar que a leitura interacional se configura na interação, ambos irão dialogar entre si para que haja a compreensão de todos os significados presentes no texto. Quando o autor fala da capacidade de o leitor se engajar no discurso, ele se refere ao leitor interpretar as informações postas pelo locutor. Ao falar sobre modelo interacional de leitura, podemos aqui citar o *bottom-up* e o *top-down*, pois o modelo interacional pode se identificar na junção desses dois.

No *Bottom-up*, o leitor foca em toda a construção textual das palavras e das frases e vai construindo os significados no decorrer de sua leitura, ou seja, é aqui que acontece a decodificação. No *top-down*, o leitor utiliza de seus conhecimentos já adquiridos para dar significados e sentidos ao texto, pelo fato de esses conhecimentos terem sido internalizados anteriormente. Também podemos definir o *Bottom-up* como processo ascendente e o *top-down* como descendente. Para darmos suporte a essa afirmação, Leffa (1996, p. 89) esclarece: “Processo ascendente: Fluxo da informação enquanto se dirige do texto para o leitor, dando,

portanto, mais importância aos dados do texto. Processo descendente: Procedência do leitor para o texto, com predominância da experiência prévia do leitor sobre os dados do texto”.

Compreendemos que o processo das informações é passado do texto para o leitor no *bottom-up* (ascendente) e do leitor para o texto no *top-down* (descendente). Compreende-se que, para que o leitor seja proficiente, é preciso que o *top-down* e o *bottom-up* sejam alternados, pois, na medida em que eles se alternam, o leitor vai usando seus conhecimentos de maneira igual, fazendo, assim, uma leitura de mundo mais completa.

#### **2.4 A leitura na perspectiva sociointeracional**

Quando falamos em leitura sociointeracional, definimos o sócio como sociedade, então, podemos dizer que, nessa perspectiva de leitura, estamos falando da interação do leitor com seu aprendizado histórico-social, ou seja, a partir de seus conhecimentos vivenciados ao longo da sua formação leitora. Desse modo, o leitor, vivendo em sociedade, coloca em suas leituras seus conceitos e definições, adquiridos em suas experiências e contato com o mundo social. Um exemplo disso é o autor, que, ao escrever, coloca suas definições sociais e o leitor quando faz a leitura traz para dentro do texto seus conhecimentos. Na leitura sociointeracional temos como foco a interação entre texto e leitor, e as contribuições textuais do autor, ambos irão interagir proporcionando uma troca de informações entre o que está escrito e o que o leitor já conhece a partir de seus conceitos. Para fundamentar as percepções acima sobre a interação, Kleiman esclarece:

Os textos também podem ser classificados levando-se em consideração o caráter da interação entre autor e leitor, pois o autor se propõe a fazer algo, e quando essa interação está materialmente presente no texto, através das marcas formais, o leitor se dispõe a escutar momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar (KLEIMAN, 2000, p. 19).

A autora emite informações bastante relevantes ao citar a intenção do autor em colocar seus conhecimentos e percepções em seu texto, e que, posteriormente, quando o leitor fizer a leitura, cabe a ele analisar se será a favor ou contra. Por isso, chamamos de interação, por ser um momento no qual percebemos a opinião crítica do autor e do leitor, o que torna benéfico para que a leitura seja um processo sociointeracional. Ainda sobre essa interação, Nunes (2000) expõe que:

É importante ressaltar que na visão sócio-interacional de leitura, há uma comunicação mediada por um texto escrito para o qual se constrói uma significação segundo o contexto ou a situação da atividade de leitura. Para este encontro comunicativo, ou seja, para o processo de leitura, faz-se necessário que ambos,

escritor e leitor, tenham a capacidade de usar conhecimentos que envolvem passos que atuam na ordem de escritura do texto, ou seja, com suas características superficiais (NUNES, 2000, p. 138).

Compreendemos, a partir das palavras da autora, que todas as significações encontradas no texto serão construídas pelo leitor, dessa forma, é importante que haja uma interação entre conhecimentos, pois o leitor irá absorver e construir os significados segundo o contexto que lhe foi apresentado na leitura. Para que este processo de leitura aconteça é necessário que haja uma conexão entre leitor, texto e contexto. Na perspectiva sociointeracional, segundo Silva (2004), o texto não nos revela todos os significados; é o próprio leitor quem vai construí-los a partir do momento em que a interação ocorre. Ou seja, a partir do momento em que o leitor traz para dentro do texto seus conhecimentos. A leitura, na perspectiva aqui defendida, pressupõe que leitor, texto e autor estão mutualmente conectados para que a leitura ocorra. O texto escrito pelo autor pode ser bastante rico em linguagens, sinais e símbolos. O leitor tentará decodificar todas essas informações, que podem ser gráficas ou imagéticas. Em sequência, podemos reforçar que:

O processo de leitura, baseado em estratégias sócio-interacionais, mostra que há uma relação direta entre o sujeito leitor e o texto, também existe relação entre linguagem escrita e a interpretação, entre a memória, inferência e pensamento. A interpretação textual acontece quando o leitor consegue decodificar os sinais gráficos e usar o conhecimento armazenado na memória, sendo capaz, então, de interagir com o autor e, por exemplo, elaborar outros textos a partir da leitura de um primeiro (SILVA, 2004, p. 329).

O autor afirma que, além da relação entre leitor e texto, temos a relação entre a linguagem, ou seja, a linguagem presente no texto e a interpretação que o leitor fará dela. Em relação à codificação, Leffa (1999) nos diz que ler é basicamente decodificar palavras que, teoricamente, significa passar do código escrito para o código oral. Portanto, quando acontece a codificação, toda a interpretação do texto se torna mais fácil para o leitor, que pode identificar os propósitos escritos pelo autor, conseqüentemente podendo utilizar de seu conhecimento para produzir outros textos utilizando da interação e comunicação já adquiridas pela leitura. Sobre o ato de ler, Nunes (2000) expõe que:

O ato de ler, na visão socio-interacional, traz consigo o desafio de não serredutível à utilização de um grupo de categorias lingüísticas ou a uma seqüência de habilidades cognitivas ensinadas isoladamente ou sob a forma de estágios sucessivos. Pelo contrário, envolve a capacidade de usar recursos lingüísticos e extra-lingüísticos, que abrange sistemas diversos de conhecimentos e intervém, conjuntamente, na interpretação ou compreensão, entendendo-se por compreensão o produto do processo de ler (NUNES, 2000, p. 137).

Na citação acima, a autora coloca à leitura sociointeracional o desafio de utilizar diversas categorias linguísticas sem se prender apenas a uma, tornando necessário os recursos citados para a comunicação e interação promovidas pelo texto. Dessa forma, ao fazer leituras, utilizamos uma infinidade de conhecimentos para auxiliar em sua compreensão. A leitura na perspectiva sociointeracional é um conjunto de interação entre leitor, texto e autor no qual ocorre uma troca de informações entre o conhecimento de mundo do leitor, as informações presentes no texto os sinais e códigos escritos pelo autor. Podemos chamar esses códigos de pistas, que são expostas no decorrer do texto para que o leitor consiga identificá-las. Sobre as pistas deixadas pelo autor, Kleiman (2000) menciona que:

Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto afim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. Isto não quer dizer que sempre haja necessidade de explicitação, mas que o implícito possa ser inferido, ou por apelo ao texto ou por apelo a outras fontes de conhecimento (KLEIMAN, 2000, p. 66).

As pistas deixadas no texto permitem ao leitor reconstruir alguma informação que talvez não tenha ficado clara, pois para a pesquisadora, o autor nem sempre deixa explícitas em seu texto determinadas informações, cabendo ao leitor buscar compreender o que está implícito. Ainda sobre esse raciocínio, “o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pista formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2000, p. 65). Portanto, o leitor pode concordar e, ao mesmo tempo, discordar das informações postas pelo autor, pois quando há uma reconstrução por parte do leitor, aceitar ou não é uma decisão dele.



### 3 LEITURA NA ESCOLA

Ao falarmos em leitura, é comum vir à nossa mente a ideia de aprender a ler na escola, pois é neste espaço onde o aluno tem a oportunidade de conhecer como o processo de ensino da leitura acontece. Uma das atribuições da escola é facilitar o processo de formação leitora do aluno e é preciso que tanto a escola quanto os educadores participem desse processo. É responsabilidade de toda a comunidade escolar e, principalmente, do professor motivar os seus alunos a terem o hábito de ler, fora e dentro da sala de aula.

O professor, como mediador do conhecimento, precisa descortinar para o aluno a importância que a leitura tem no espaço social e, principalmente, para si próprio, instigando a curiosidade, para que, através de cada leitura que o aluno faça, potencialize seu lado questionador, tornando, assim, o ato de ler uma atividade prazerosa e informativa. O educador irá auxiliar nesse processo de aprendizagem uma vez entendendo que “A leitura deve ser um ato comunicativo e, portanto, os textos utilizados nas aulas de leitura devem de alguma maneira informar, entreter, trazer algo de novo para o aluno” (TOMITICH, 2009, p. 200). Sendo assim, a escola precisa proporcionar aos alunos leituras que sejam interessantes, pois, como já relatamos, os alunos leem a partir de seus desejos pessoais. Em sala de aula, é essencial que o professor ajude a despertar o interesse dos alunos, utilizando gêneros que chamem sua atenção. Quando o professor não apresenta outras maneiras de se trabalhar um texto, conseqüentemente, atua como elemento desmotivador no ato de ler. Galvão e Silva (2017, p. 29), sobre este tema, afirmam:

Por outro lado, é preciso salientar o papel da escola no desenvolvimento da capacidade de ler, sendo o espaço onde o indivíduo não precisa apenas de decodificar símbolos, mas também usar essa capacidade associada aos múltiplos conhecimentos que ela é capaz de interligar.

A escola não pode ser vista como o local onde apenas se faz leitura e decodificação. Esse processo é importante, porém a escola tem muito a oferecer aos alunos, ela precisa dar suporte para outros conhecimentos importantes para o ensino e aprendizado. Os autores citam os múltiplos conhecimentos, que entendemos serem conhecimentos extras, mas que auxiliam o leitor a compreender e entender o funcionamento do espaço escolar em relação à forma de ensinar a leitura. Na escola, professores e toda a comunidade escolar são amparados por diversos meios educacionais que vão norteá-los sobre como deve ser trabalhada a leitura. Um caso bastante importante a ser apontado é o uso e ensino da leitura através de variadas

disciplinas, tirando o peso de uma disciplina específica para o ensino da leitura. Sobre essa informação, Kleiman (2007) aponta que:

Alarmam-se os professores de Ciências, História e Geografia pelo fato de seus alunos não lerem, e, no entanto, nada fazem para remediar essa situação. A palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação de seus alunos na sociedade letrada (KLEIMAN, 2007, p. 7).

Concordamos com o posicionamento da autora, pois essa é uma realidade evidente, o ensino de leitura é sempre visto nas aulas de língua portuguesa e estrangeira, porém, nas outras disciplinas, o foco já não é a leitura. Compreendemos que cada disciplina possui suas peculiaridades e conteúdos a serem estudados, porém, como sustenta a autora, quando acontece algum problema na leitura, os demais professores sempre recorrem ao professor de português. Será que não seria interessante e benéfico se outros professores também se importassem com a leitura em sala de aula? Evidentemente que sim, pois não se pode jogar um problema para outro educador quando você também é um e passou pelo mesmo processo de formação leitora que os demais. É preciso compreender que a escola tem o principal dever de educar, e isso inclui toda a comunidade escolar, justamente pelo fato de que:

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles (BRASIL, 1997, p. 41).

Falamos sobre o uso da leitura em outras disciplinas e a sua importância, entretanto, de acordo com os documentos oficiais, é necessário que essa leitura faça sentido para o aluno, não podendo pedir que os alunos leiam apenas por ler, é preciso ter uma diversidade de textos para serem trabalhados em sala, mas esses textos precisam estar de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem. Defendemos esse ponto de acordo com as oportunidades que o espaço escolar tende a oferecer aos alunos. É direito do aluno possuir o ensino de qualidade e é dever da escola proporcionar isso.

### **3.1 O educador: a importância do professor na formação leitora**

A leitura assume o importante papel de nos fazer compreender enunciados escritos, sonoros e imagéticos, o que facilita e mobiliza uma interação em vários níveis. Se hoje

conseguimos fazer a leitura de qualquer forma textual, evidentemente tivemos o auxílio de uma escola, que foi responsável pelo ensino da leitura, que nos proporcionou compreender os sentidos das palavras. Entretanto, na escola, o professor é o principal responsável pela formação leitora do aluno; é ele quem vai conduzir o aprendizado, mostrando os diferentes tipos de linguagem, códigos e como essas linguagens são apresentadas no contexto escolar e na vida social.

É dada ao professor a função de educador e mediador do conhecimento, é o profissional que, através das possibilidades encontradas na escola, vai auxiliar o aluno a se identificar como leitor, sendo justamente a escola o local onde esse processo é aprimorado, pois o professor possui condições e autonomia para ensinar e formar alunos leitores. É de extrema importância a participação do educador nesse processo de aprendizado, pois na escola o aluno está em contato diariamente com o professor, e, com a ajuda de um educador, o leitor poderá ter um maior desempenho na leitura. Um educador é capaz de instigar o leitor a ter o desejo pela leitura, corroborando a visão de Martins (2007) ao afirmar que:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias (MARTINS, 2007, p. 34).

De acordo a autora, não basta apenas alfabetizar o aluno e lhe apresentar livros, é preciso criar condições favoráveis para desenvolver o gosto e o prazer pela leitura. Concordamos com esse pensamento, pelo fato de o professor, como educador, poder criar situações dinâmicas e interativas para aproximar o educando das leituras, tanto em sala de aula quanto fora dela, respeitando seus gostos e interesses. É fundamental que o educador auxilie o aluno a desenvolver suas habilidades e estímulos para que o processo de leitura seja feito a partir de cada necessidade dele. Partindo dessa informação, precisamos salientar que o leitor deve buscar ler os gêneros textuais que despertam o seu interesse, pois dessa forma o leitor irá criar uma intimidade com a leitura e, conseqüentemente, conquistar o prazer e o amor por ela. Ainda sobre o ato de ler, Arana e Klebis (2015) apontam que:

O ato de ler estimula o imaginário e dá a possibilidade de responder as dúvidas em relação às milhares de questões que surgem no decorrer da vida, possibilitando o surgimento de novas ideias e o despertar da curiosidade do leitor, fazendo assim com que ele sempre queira mais, e não se contente com o básico (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26671).

No enunciado acima, vemos que o ato de ler tende a despertar a curiosidade do leitor, assim, instigando-o a sempre procurar por novas leituras. A leitura pode trazer estímulos para os leitores, fazendo com que o leitor crie em sua mente determinadas informações encontradas no texto. Como falamos anteriormente, o ato de ler é advindo de um desejo pessoal, e cabe ao professor respeitar esse ato, cabe ao educador instigar ainda mais a curiosidade do aluno, direcionando seus conhecimentos a favor de um aprendizado de acordo com seu gosto pessoal, auxiliando-o a buscar novas leituras.

Em sequência, Leffa (1996, p. 17) nos diz que: “O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler”, e essa intenção pode ser aperfeiçoada com a ajuda do educador, pois, possivelmente, alguns alunos tendem a não ter o interesse na leitura, então o professor precisa saber como trabalhar com esse aluno e suprir essa falta de interesse. “É por isso que uma das primeiras barreiras que o professor tem que negociar para poder ensinar a ler é a própria resistência do próprio aluno (KLEIMAN, 2007, p. 16). Segundo a autora, o professor precisa negociar com o aluno para que, possivelmente, ele possa ter a intenção de fazer leituras. Assim sendo, o professor é um grande aliado na formação leitora, possibilitando caminhos e ferramentas para proporcionar um aprendizado eficiente.

### **3.2 Espaços de leitura**

Ao ouvirmos falar em espaços de leitura, normalmente imaginamos um espaço agradável com almofadas, uma sala confortável. Os espaços de leituras devem ser locais destinados à realização de leitura, deve ser um local que tenha um aspecto atrativo, que chame atenção dos leitores para irem até ele, contudo, precisamos compreender como esses espaços são organizados na escola. É importante que esses espaços possuam um aceitável acervo literário e que sejam ambientes onde alunos possam trocar leituras e informações. É preciso pensar na criação desses espaços, pois, normalmente, apenas encontramos como espaço de leitura a própria sala de aula e a biblioteca, caso ela esteja em funcionamento. Podemos pensar em um espaço de leitura que tenha os seguintes propósitos:

Um espaço no qual seja possível proceder-se à estruturação de sequências didáticas diversificadas de utilização, recurso articulado de múltiplos conteúdos curriculares; um espaço capaz ainda de despertar competências leitoras personalizadas, mapeando e desenvolvendo estratégias conducentes à criação de uma consciência sobre o valor social do livro e da leitura (PAIS, 2011, p. 39).

Para que o espaço de leitura seja favorável ao aprendizado, é preciso desenvolver todas essas condições enunciadas pela autora. O professor pode utilizar esse espaço para trabalhar com outras atividades, retirando os alunos da sala de aula, proporcionando novas experiências, que podem ser compartilhadas por quem frequenta esse espaço, despertando, assim, no aluno, a percepção do quanto a leitura é importante. Desse modo, torna-se necessário o incentivo à leitura em diversos lugares. Sobre isso, Mantovan considera:

No contexto escolar, as condições desejáveis de leitura podem ocorrer em diversos locais, como a sala de aula, recreios, corredores, locais de passagem, pátio da escola, biblioteca, salas de leitura, muitas são as possibilidades de criação de espaços agradáveis para o favorecimento da leitura na escola (MANTOVAN, 2015, p. 18833).

O que podemos compreender é que as escolas precisam mostrar possibilidades de leitura, é preciso criar esses espaços. Atualmente, temos uma enorme facilidade de acesso a acervos de livros, revistas, jornais, etc. Entretanto, não podemos deixar de mencionar as bibliotecas das próprias escolas como sendo o espaço de leitura “acessível e disponível”, diferente de outros espaços. O uso da biblioteca é indispensável, afinal, este é o local onde estão concentrados livros de diversos gêneros, que podem estimular o gosto e interesse dos alunos pela atividade da leitura. Em relação ao uso da biblioteca na escola, podemos mencionar, segundo as palavras de Pimentel, Bernardes e Santana (2007, p. 28) que:

A biblioteca escolar deve ser encarada como um espaço dinâmico e indispensável na formação do cidadão. É a biblioteca escolar que abrirá, ainda no ensino básico, os caminhos para que os alunos desenvolvam a curiosidade e o senso crítico que os levarão à cidadania plena.

Precisamos destacar que a biblioteca é um espaço que deve ser utilizado por toda a comunidade escolar, todavia, algumas dessas bibliotecas não possuem um espaço físico adequado, além de, possivelmente, não possuírem o incentivo da comunidade escolar em direcionar os alunos a fazer leituras e a buscar por livros, o que tornaria a situação bastante desconfortável para aqueles que buscam por conhecimentos e tendem a não encontrar na própria escola. Portanto, sabemos da importância da biblioteca para escola e para o leitor. Este espaço precisa ser gerenciado e disponibilizado à comunidade escolar, além disso, é preciso refletir sobre a criação de outros espaços de leitura.

### 3.3 Os gêneros textuais

Quando falamos de leitura, não podemos deixar de mencionar os gêneros textuais. Eles são encontrados nas formas de diversos textos. Na sala de aula, provavelmente, são apresentados diversos gêneros textuais, que podem auxiliar os alunos a compreender cada tipo de linguagem que é proferida e encontrada nas leituras que são feitas. Definindo “gêneros textuais”, Marcuschi (2008) menciona que eles:

[...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Quando o autor expõe sobre os textos que encontramos em nossa vida diária, possivelmente, ele se refere às leituras que fazemos diariamente, como ler um e-mail, um jornal, a receita de um bolo, entre outros. Existe uma infinidade de gêneros, no qual cada um possui a sua forma e serve a um propósito comunicativo, o que o autor chama de padrões sociocomunicativos. Além disso, por conta desses padrões, segundo Sebben e Pauluk (2014), os gêneros textuais possuem elementos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, justamente por ter a sua função sociocomunicativa. Desse modo, o professor de língua inglesa pode utilizar os diversos gêneros em sala de aula para instigar a comunicação do leitor com a língua-alvo, possibilitando, desse modo, diversos conhecimentos, também sendo possível trabalhar atividades com esses gêneros. Ao ler o texto, o professor pode solicitar que os alunos identifiquem qual gênero textual é encontrado na leitura.

### 3.4 Usando *graded readers* nas aulas de inglês

A partir das informações aqui relatadas em relação à leitura nas escolas, percebemos o quanto difícil é trabalhar com ela em outra língua nas salas de aula. Isso acontece justamente pela falta de tempo que o professor possui em sala de aula para apresentar leituras mais extensas e também pela falta de material didático. É raro encontrar na biblioteca livros totalmente em inglês que estejam disponíveis para os alunos, tornando o processo de leitura cada vez mais difícil. Diante desses problemas relatados, Coracini (2012) cita que:

Difícilmente os professores de línguas adicionais conseguem trabalhar com um livro de literatura inteiro em inglês. Há alegações de que muitos alunos têm dificuldades

em conseguir ler um livro inteiro na sua língua materna, o que tornaria mais complicado ler em inglês, por exemplo. Outra questão seria a falta de material disponível nas escolas (CORACINI, 2012, p. 17).

Como podemos perceber, inserir um livro inteiro em inglês é um desafio. Se o aluno ainda não é um bom leitor na sua própria língua materna, na língua estrangeira esse processo é ainda mais desafiador, pois é preciso que o leitor possua competências na sua própria língua para que a segunda língua faça sentido para ele. “A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais” (PAIVA, 2009, p. 33). Concordamos com a autora, nesse sentido, pelo fato da importância que a leitura possui para a primeira língua do leitor e quando a língua faz sentido, possivelmente, o processo de aprendizado no decorrer do ensino será mais satisfatório.

Existem diversas ferramentas e materiais que podem ser usados para fazer leituras em sala de aula. Possivelmente, o uso de um livro que se adapte ao nível de leitura dos alunos pode ajudar a melhorar a leitura em língua inglesa. Talvez a grande dificuldade de inserir leituras seja a falta de conhecimento de materiais adequados ao nível do aluno. Se é apresentado um livro longo e sem atrativos, o aluno vai ignorar essa leitura, taxando o livro de chato e vai falar que não compreende nada da leitura apresentada. Não basta simplesmente entregar o livro e pedir para os alunos lerem, provavelmente, fazer uma apresentação do livro antes da leitura possa instigar o aluno ao interesse. Nessa apresentação, cabe ao professor identificar qual a melhor forma de trazer a leitura, seja através de um vídeo, de uma música ou de vocabulários, é o que podemos chamar de *pre-reading*. “Sabendo disso, o professor pode auxiliar o aluno propiciando atividades de pré-leitura que envolvam seu conhecimento prévio em relação ao texto a ser lido, ou que construam esse conhecimento [...]” (TOMITCH, 2009, p. 194). Desta maneira, juntamente às palavras da autora, percebemos que se torna importante fazer uma pré-leitura para que os alunos se sintam mais confortáveis no decorrer do processo. Consequentemente, o aluno poderá aprender mais e a leitura pode se tornar interessante para ele.

Uma excelente ferramenta de leitura de livros para ser usada em sala de aula são os *graded readers*, que, de acordo com HILL (2008, p. 185 tradução nossa), “são livros escritos para alunos de inglês usando léxico e sintaxe limitados, o primeiro determinado pela frequência e utilidade e o último pela simplicidade”<sup>9</sup>. Isso significa que os *graded readers*, também chamados de livros adaptados e nivelados, possuem uma linguagem de fácil compreensão, tornando a leitura confortável, de forma que o leitor não sinta tanta dificuldade

---

<sup>9</sup> Graded readers are books written for learners of English using limited lexis and syntax, the former determined by frequency and usefulness and the latter by simplicity.

ao ler um livro de determinado nível. Além disso, os livros geralmente são acompanhados com o CD de áudio para auxiliar a leitura. Eles possuem níveis de leitura nos quais o leitor avança e vai adquirindo conhecimentos gradativamente. Assim sendo, o leitor, ao ler um livro no nível 1, terá adquirido alguma habilidade ao chegar ao nível 2 já, essa que irá facilitar a compreensão quando alcançar os outros níveis, ou seja, o leitor adquire competências linguísticas a cada nível que ele ler, dessa forma, não sentirá tanta dificuldade quando alcançar o último nível. “Os livros adaptados são uma maneira útil de motivar os alunos a lerem extensivamente, através da acessibilidade que eles fornecem, limitando o número de palavras-chaves” (ALLAN, 2008, p. 23.)<sup>10</sup> ou seja, a facilidade na compreensão se dá pela quantidade de *headwords* (palavras-chave) que cada nível possui. Vejamos abaixo o exemplo no quadro:

**Quadro 1 – Headwords**

Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5
150 headwords	250 headwords	350 headwords	450 headwords	550 headwords

Fonte: Autoria própria, 2019.

Como podemos ver no quadro 1, a partir de cada nível, as *headwords* vão aumentando, o que significa que a aquisição do vocabulário e conhecimento vai avançando e é justamente isso o que difere os *graded readers* de outros tipos de leituras, pois o aluno vai se adaptando a cada nível que ele ler. O objetivo é fazer com que o aluno seja um leitor de uma segunda língua, adquirindo aptidões para ler um texto em inglês. E também é preciso compreender que:

O uso de *graded readers* no campo de ensino de língua estrangeira é uma prática bastante difundida já há bastante tempo. Muitas editoras internacionais investem nesse campo de aprendizado como forma de prover material aqueles que desejam aperfeiçoar a leitura em uma outra língua. Há uma ampla variedade de opções de títulos nesse formato em inglês, mas esse tipo de material também existe em outras línguas (CORACINI, 2012, p. 20).

Há algumas editoras que produzem esse material, dentre elas temos a Oxford, a Pearson e a Macmillan, todas possuem um grande acervo de material disponível em vários níveis de leitura. Porém, sabemos que não são livros de fácil acesso ao aluno por serem caros. Apesar desse fato, entendemos que o uso dos livros é de grande benefício para o leitor, pois os *graded readers* têm como uma das finalidades proporcionar leituras extensivas e, segundo

<sup>10</sup> Tradução nossa. Graded readers are a useful way of motivating learners to read extensively, through the accessibility they provide by limiting the number of headwords.



Hill (2008, p. 186 )<sup>11</sup>, “É o tipo de leitura que as pessoas fazem no seu tempo livre”. Ademais, a partir da leitura de um *graded reader*, o professor tem a oportunidade de trabalhar outras habilidades linguísticas, justamente pelo fato de os livros possuírem atividades de *Writing* (escrita), com exercícios para serem respondidos, além do *Listening* (ouvir), pois os livros geralmente são acompanhados com CD de áudio e o *Speaking* (falar), uma vez que o professor pode solicitar que os alunos expliquem em inglês suas percepções sobre a leitura. São benefícios que, se forem apresentados aos alunos em sala de aula, possivelmente, o aprendizado da leitura na língua poderá ser mais eficiente.

---

<sup>11</sup> Tradução nossa. It is the sort of reading that people do in their leisure.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir das teorias e discussões fundamentadas nos capítulos anteriores, referentes às definições de leitura e a sua importância no meio social e educacional, além da relevância da inserção dos *graded readers* em sala de aula para auxílio na formação leitora do aluno em língua inglesa, levantamos algumas indagações: Os alunos do ensino fundamental e médio estão saindo de suas séries com uma boa formação leitora em língua inglesa? O uso dos *graded readers* é boa ferramenta para ser inserida em sala de aula para tentar sanar os problemas de ensino de leitura? Quais são as dificuldades e problemas encontrados no sistema educacional que não permitem a inserção dos *graded readers* nas aulas?

Com o objetivo de tentar responder a essas perguntas, realizamos esta pesquisa, que foi desenvolvida dentro do escopo de uma pesquisa de campo. Sobre este modelo, Ruiz (2008, p. 50) destaca que, “a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes, para ulteriores análises”. A partir da ideia do autor referente a pesquisa de campo, sentimos a necessidade de ir diretamente ao local para expor a leitura dos *graded readers* e obter resultados sobre como o processo de leitura foi e é apresentado aos alunos. Foi preciso ir observar como tudo ocorre e, desse modo, fazer toda a coleta de dados para posterior análise dos resultados obtidos.

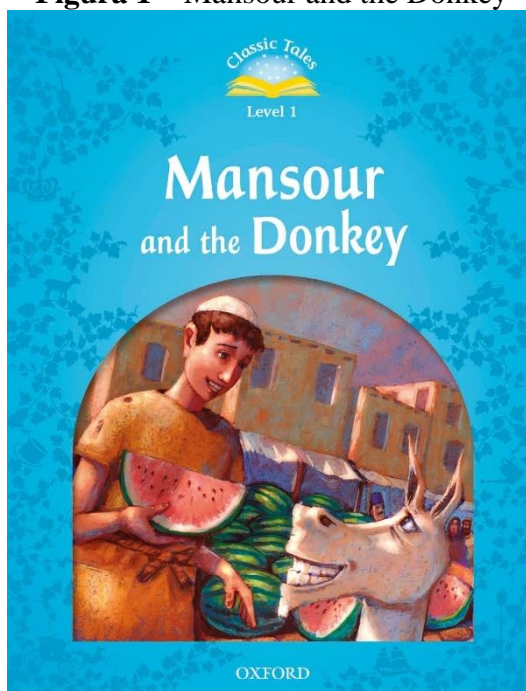
Esta pesquisa também pode ser caracterizada como quantitativa e qualitativa. Segundo o entendimento de Malhotra (2012, p. 110), “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”. Além disso, Oliveira (2011, p. 26) explica que “A pesquisa qualitativa pode ser usada, também, para explicar os resultados obtidos pela pesquisa quantitativa”.

Para realizar esta pesquisa, usamos como local de aplicação uma escola pública estadual localizada na cidade de Guarabira-PB. Foi solicitado à professora de inglês da instituição duas aulas no 9º ano do ensino fundamental (EF) e duas aulas no 3º ano do ensino médio (EM), para que pudéssemos apresentar a leitura dos *graded readers*. A turma do fundamental foi composta por 13 alunos, com idades entre 14 e 17 anos. A turma do médio possuía a quantidade de 30 alunos, entre 16 e 19 anos. A pesquisa no 9º ano foi executada no dia 26 de agosto de 2019 e no 3º ano, dia 27 do mesmo mês.

Inicialmente, foi feito um *pre-reading*, no qual elaboramos um pôster com imagens e vocabulários que estavam presentes durante a leitura, além de explicar sobre o contexto

histórico e social da história encontrada no livro. Os livros são compostos por um rico vocabulário, por isso fizemos a pré-leitura para prepará-los para uma possível compreensão agradável do livro escolhido. Decidimos usar o *Graded reader* “*Mansour and the Donkey*”, de *level 1*, da editora Oxford, da coleção *Classic Tales*, recontado pela autora Sue Arengo. Foi entregue uma cópia do livro para cada um dos alunos, logo após, reproduzimos o áudio do livro em uma caixa de som para que eles acompanhassem a leitura, já que esse tipo de livro acompanha o áudio. Na Figura 1, vemos a capa do livro escolhido:

**Figura 1** – Mansour and the Donkey



Fonte: Oxford University Press, 2011.

Para responder aos questionamentos levantados em nossa pesquisa, foram desenvolvidos dois questionários, um para cada turma, cada um deles contendo 9 perguntas. Tais questionários foram entregues aos alunos imediatamente após o término da leitura. No ensino fundamental, coletamos 13 questionários respondidos e, no ensino médio, 30 questionários respondidos. As questões que estão presentes nos questionários são referentes às percepções dos alunos em relação à leitura do *graded readers*, as quais envolvem suas dificuldades, facilidades, ou seja, toda a experiência que eles tiveram, além de envolver questões referentes ao modo como a leitura de livros é abordada na escola e nas aulas de inglês. Optamos pela não identificação dos alunos e nem da escola por questões éticas. Por fim, tudo que foi discutido servirá para compreendermos todo o processo de ensino e aprendizagem da leitura em língua inglesa, e como esse processo é dialogado com as

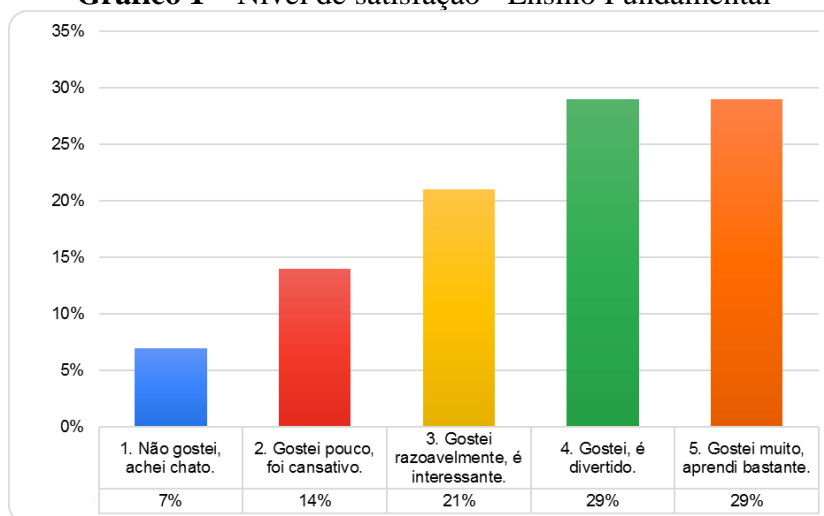
fundamentações e a nossa realidade atual.

#### **4.1 Discussões e análise dos dados**

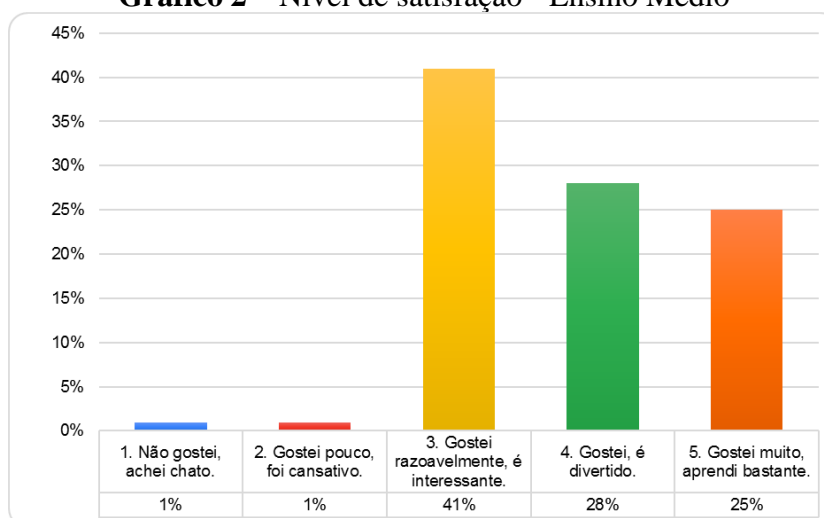
Objetivando uma análise mais concisa e direcionada às questões propostas nesta investigação, optamos por não seguir a ordem sequenciada dos questionários, bem como não apresentaremos todos os resultados em forma de gráficos. Dessa forma, agrupamos questões com o mesmo conteúdo temático para favorecer a discussão. O questionário foi aplicado em duas séries diferentes; o 3º ano do ensino médio e o 9º ano do ensino fundamental. Ambas as séries simbolizam o final de um ciclo educacional. Os gráficos que não foram apresentados nesta análise poderão ser encontrados no Apêndice C deste trabalho. Para uma melhor identificação dos questionários, atribuímos as siglas EF (ensino fundamental) e EM (ensino médio) no início de cada questão. Primeiramente, iremos explorar as respostas referentes às perguntas 1, 2 e 3.

A primeira pergunta dos questionários teve como objetivo investigar o nível de satisfação dos alunos ao realizarem a leitura do *graded reader* em sala de aula. Ao fazer o levantamento dos dados, é possível perceber que a leitura do livro pode ter sido mais satisfatória para os alunos do 3º ano. Essa percepção é observada na porcentagem das respostas 1 e 2 em que 1% dos alunos responderam que não gostaram e acharam a leitura chata e apenas 1% apontaram que gostaram pouco e acharam a leitura cansativa. Entretanto, no 9º ano 7% dos alunos não gostaram e acharam a leitura chata e 14% gostaram pouco e acharam a leitura cansativa. Ou seja, um número maior de alunos do ensino fundamental respondeu à pergunta expondo que se sentiram um pouco insatisfeitos. Para uma maior compreensão, vejamos os dados nos gráficos 1 e 2:

**1 - (EF e EM). Qual a sua opinião sobre a experiência de ler o livro *Mansour and the Donkey* na aula? (Marque de 1 a 5 o quanto você gostou de ler o livro).**

**Gráfico 1 – Nível de satisfação - Ensino Fundamental**

Fonte: Autoria própria, 2019.

**Gráfico 2 – Nível de satisfação - Ensino Médio**

Fonte: Autoria própria, 2019.

As informações discutidas confirmam, pelos dados presentes nos gráficos, um alto nível de satisfação. No entanto, a insatisfação com a leitura, ainda que em pequena proporção, pode estar relacionada com questões de motivação intrínseca, pois, para Leffa (1996), o leitor, além das competências que são fundamentais para o ato da leitura, precisa ter a intenção de ler. Possivelmente, a falta de intenção seja uma resistência ou algum bloqueio praticado pelo próprio leitor. Tais afirmações são retratadas nas palavras de Kleiman (2007), quando diz que uma das barreiras enfrentadas pelo professor ao ensinar a ler é a própria resistência do aluno. Talvez essa resistência se dê por conta de uma carência no âmbito do próprio sistema educacional, ademais, não podemos afirmar que esses alunos não são leitores, pois Freire (1994) diz que a leitura de mundo precede a palavra. O aluno possui seus conhecimentos de mundo, que são adquiridos antes do contado com a linguagem textual.

A leitura, quando é satisfatória para os alunos, promove uma interação entre o leitor, o autor e o texto. Assim sendo, a troca de informação ocorrida no momento da leitura foi suficiente para o leitor, pois ocorreu uma comunicação entre eles, pois, nas palavras expressadas por Silva (2004), existe uma relação direta com ambos, que é definida por ele como a leitura baseada em estratégias sociointeracionais.

É imprescindível que a prática da leitura seja constante, principalmente no ambiente escolar, e é preciso compreender que a leitura, de forma prazerosa e motivacional, proporciona ao leitor uma satisfação, afirmações que podemos encontrar nas respostas 3, 4 e 5 ainda na pergunta 1, nas quais as porcentagens indicaram alto índice de preferência pela leitura. Foi claramente perceptível que a leitura foi satisfatória para uma expressiva quantidade de alunos, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Esses alunos sinalizaram que acharam a leitura interessante, divertida, além de terem aprendido bastante com ela. Podemos observar também na resposta 4 que 41% dos alunos do 3º ano gostaram e acharam a leitura interessante. Provavelmente, a partir desses resultados, podemos inferir que esses alunos são alunos leitores e que leem por prazer e por gostos pessoais, pois, ao mostrar interesse e satisfação na atividade, demonstram que possivelmente realizam leituras frequentemente, tanto no dia a dia quanto no ambiente escolar. Desse modo, quando fomentamos o ato de ler, relataremos com mais clareza nossa satisfação. Arana e Kleibis (2015) dizem que o ato de ler desperta a imaginação e a curiosidade do leitor. Em relação a esse assunto, Chartier (1996) afirma que no ato de leitura existe a relação própria do leitor com esse ato, ou seja, são as nossas relações pessoais, nossos gostos e interesses pela leitura.

Na segunda pergunta: **2 - (EF e EM) Ao fazer a leitura, foi possível compreender e entender a história?**, questionamos os alunos a respeito da compreensão textual do livro, se foi possível ou não ter um bom desenvolvimento no processo de leitura. No ensino fundamental, 8% dos alunos relataram não conseguir ler o livro, 23% sentiram dificuldades, 15% conseguiram ler e compreender, já 54% desses alunos entenderam “mais ou menos”. No ensino médio, nenhum aluno relatou não ter conseguido ler, porém 13% sentiram dificuldades, 27% conseguiram entender e compreender e 60% entenderam “mais ou menos”. Analisando esses dados, percebemos que 15% dos alunos do fundamental e 27% do médio conseguiram fazer a leitura sem dificuldades, o que para nós é bastante gratificante, pois evidencia que esses alunos possivelmente fazem leituras em inglês e devem ter utilizado seus conhecimentos prévios da língua, os quais são mencionados por Kleiman, (2000) quando cita que, na leitura, o leitor utiliza o que ele já conhece e que foi adquirido no decorrer de sua vida. Consequentemente, os 54% dos alunos do fundamental e 60% do médio que entenderam

“mais ou menos” podem possivelmente ser alunos que ainda estejam adquirindo competências e não descartamos a possibilidade de que estes se esforçaram para tentar compreender o contexto da história.

As dificuldades relatadas nas porcentagens 8%, 23% e 54% do ensino fundamental e 13% e 60% do ensino médio, mostram certa carência no aprendizado da leitura e de conhecimentos da língua estrangeira, pois mesmo que no ensino médio esperássemos que esses dados fossem mais favoráveis, percebemos que o ensino de leitura, tanto no ensino fundamental quanto no médio, ainda sofre com problemas estruturais no ensino da habilidade de *reading*. Os dados mostram que muitos desses alunos ainda não conseguem fazer uma leitura produtiva em sala de aula, muitos ainda não conseguem ler de forma efetiva em inglês, compreender o que foi lido e ainda sentem dificuldades durante o processo de leitura. Sobre esses resultados, citamos Leffa (2011), no tocante ao que ele denomina como fracasso do ensino de língua estrangeira. Sobre tal afirmação, o autor diz que o culpado por esse fracasso no ensino da língua estrangeira, no ensino público, é o governo, tanto nas abrangências municipais, estaduais e federais. As palavras do autor expressam uma indignação sobre como o ensino da língua estrangeira é tratado pelos governantes, sendo eles os culpados por esse fracasso.

Nas perguntas anteriores, falamos sobre as dificuldades de compreensão. Trataremos, então, sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a leitura dos *graded readers* como referenciada na questão a seguir:

### **3 - (EF e EM) Qual foi o grau de dificuldade durante a sua leitura?**

Em relação às dificuldades dos alunos ao compreenderem a leitura, no 9º ano, 18% desses alunos acharam a leitura fácil, 27% mais ou menos, 46% difícil e 9% relataram que a leitura foi muito difícil. No 3º ano, 10% relataram que leitura foi fácil, 67% mais ou menos, 23% difícil e nenhum aluno relatou que a leitura foi muito difícil. Em análise, percebemos, mais uma vez, que o processo de leitura do livro, para muitos desses alunos, foi dificultoso, por não acharem a leitura tão acessível. Como sabemos, os *graded readers* possuem uma linguagem pessoal, com diálogos curtos e de fácil compreensão, o livro que usamos foi do *level 1* (nível 1) e esperávamos que os alunos não enfrentassem tantas dificuldades. No entanto, como podemos ver nas porcentagens acima, uma boa parte da turma do 9º ano não conseguiu demonstrar um desenvolvimento satisfatório, uma vez que apenas 18% desses alunos compreenderam a leitura, representando um número muito abaixo do que

esperávamos, dado o tempo de estudo de língua inglesa. Já os 27% dos alunos do 9º ano responderam que entenderam o item denominado mais ou menos.

A mesma situação ocorreu de forma parecida no 3º ano, já que 67% entenderam a leitura mais ou menos e 23% acharam difícil, apenas 10% relataram que a leitura foi fácil. Toda essa dificuldade exposta aponta ser resultado de obstáculos enfrentados pelo professor em sala de aula, posto que sabemos a dificuldade de inserir leituras em outra língua, corroborando a visão de Coracini (2012), quando cita que existem alegações de que muitos alunos possuem dificuldades de ler livros na sua própria língua materna, o que acaba tornado complicado ler em inglês. Dessa forma, quando o aluno não consegue compreender sua própria língua, o processo de aprendizado de uma outra se torna bastante limitado. Paiva (2009) menciona que a língua precisa fazer sentido para quem está aprendendo, ao invés de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais.

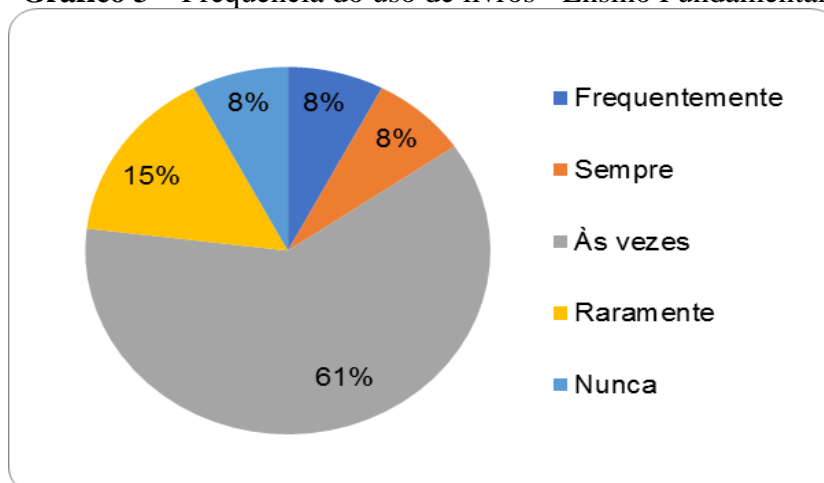
Outro ponto importante a ser discutido sobre leitura diz respeito à utilização de livros em sala de aula. Para obtermos informações pertinentes a esse assunto, apresentamos aos alunos do 9º ano e do 3º ano as seguintes perguntas no questionário aplicado:

**5 - (EF). Durante suas aulas de inglês no ensino fundamental nas séries passadas do 6º ano até o 8º ano, algum professor já trabalhou leitura de livros?**

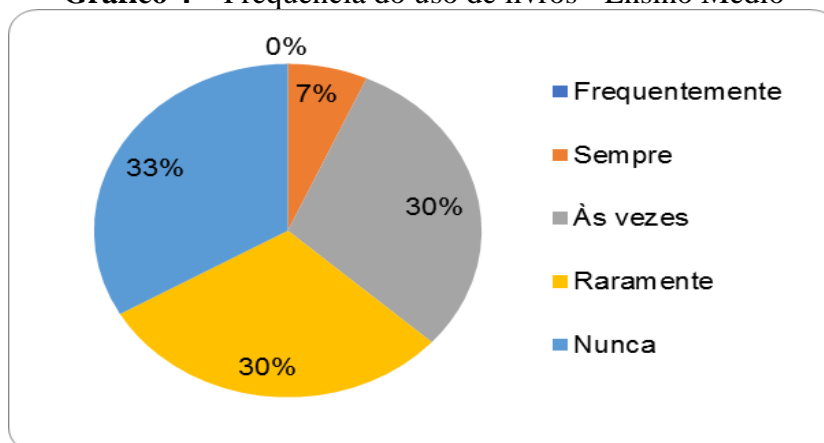
**5 - (EM). Durante suas aulas de inglês no Ensino Médio nas séries anteriores do 1º ano ao 2º ano, algum professor já trabalhou leitura de livros?**

Questionamos os alunos a respeito da frequência de leitura em sala e essas indagações tornam-se importantes, para que possamos analisar se a leitura de livros em língua inglesa foi apresentada nas séries anteriores, pois, como sabemos, os documentos oficiais como os PCNs, tanto do ensino fundamental quanto do médio, reforçam o uso de livros para o desenvolvimento da habilidade de leitura. Para uma melhor ilustração dos dados e uma análise mais dinâmica, vejamos os gráficos 3 e 4, com os resultados:



**Gráfico 3** – Frequência do uso de livros - Ensino Fundamental

Fonte: Autoria própria, 2019.

**Gráfico 4** – Frequência do uso de livros - Ensino Médio

Fonte: Autoria própria, 2019.

Como podemos observar no Gráfico 3, fica evidente que a leitura de livros foi trabalhada com pouca frequência nas séries passadas, do 6º ao 8º ano, pois 61% dos alunos afirmam que o professor apresentava leituras às vezes e 15% relataram que raramente a leitura era apresentada. Esses resultados são muito significativos, tendo em vista a importância da leitura para a formação leitora do aluno em uma segunda língua. No ensino médio, conforme o Gráfico 4, nas séries anteriores, do 1º ao 2º ano, 33% dos alunos afirmaram que o professor nunca realizou leitura de livros, 30% que o professor apresentou raramente e mais 30% que a leitura foi apresentada às vezes. Os dados da turma do 3º ano são bastante equilibrados, apesar disso, percebemos que a leitura também é apresentada com pouca frequência. Diante desses dados, notamos que a leitura deveria ter tido uma maior importância em sala, pois os PCNs (BRASIL, 1998) citam que, diante das condições que as escolas brasileiras possuem, pela falta de material didático e horários reduzidos, essas situações tendem a inviabilizar o

ensino das quatro habilidades, tendo como foco o ensino da leitura. Da mesma forma, os PCNs+ (BRASIL, 2002), que regem o ensino médio, informam que as competências primordiais para o ensino de língua estrangeira no ensino médio são a leitura e a interpretação. Essas recomendações tendem a impulsionar o ensino da leitura. Porém, podemos encontrar alguns problemas, tendo como exemplo: professores que não possuem formação na área, escolas sem estrutura física eficiente e, principalmente, a falta de material didático. Sobre essas afirmações, Oliveira (2009) nos informa que, devido a essas dificuldades, os PCNs sugerem que as aulas se centrem apenas na habilidade de leitura. Mesmo que os documentos oficiais promovam esse foco na leitura, diante de todos os problemas encontrados no ambiente escolar, o educador não consegue seguir essas recomendações.

As informações que foram expostas acima estão relacionadas às séries passadas das mesmas turmas em que aplicamos a pesquisa. Na atualidade, questionamos esses alunos que hoje cursam o 9º ano e 3º ano, a respeito de ensino de leitura de livros nas suas aulas de língua inglesa. Para os alunos do ensino fundamental questionamos:

**4 - (EF). Durante as aulas no 9º ano, o professor já trabalhou com leitura de livros?**

Esta indagação possivelmente irá nos revelar se a leitura de livros é apresentada a esses alunos e, através das respostas obtidas, poderemos analisar e compreender em qual conjuntura se encontra o ensino de leitura. Mas também precisamos saber a situação dos alunos do ensino médio, para isso, a seguinte pergunta foi feita:

**4 - (EM). Durante as aulas de inglês no 3º ano, o professor já trabalhou com leitura de livros?**

Os resultados desses questionamentos não foram muito diferentes da pergunta anterior. No 9º ano, a leitura de livros é trabalhada em sala de aula, ainda assim, com pouca frequência, uma vez que 62% dos alunos responderam que a leitura é trabalhada às vezes. No 3º ano, o resultado é preocupante, pois 53% dos alunos afirmaram que a leitura é raramente trabalhada pelo professor em sala de aula, 37% alegaram que o professor nunca trabalhou com leitura de livros. Apesar disso, os documentos oficiais que regem o Ensino Médio, no caso, os PCN+ (BRASIL, 2002), propõem que o foco do aprendizado deve ser centrado na função comunicativa e visar prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais tanto orais

quanto escritos. Mais uma vez, temos um documento promovendo o que não é trabalhado com frequência. Dessa forma, podemos novamente inferir que o ensino da leitura em ambas as séries sofre uma certa carência, pela falta de oportunidade em utilizar livros com frequência, ou de promoção de momentos favoráveis à leitura deles.

Como já sabemos, a leitura em sala de aula nem sempre é extensiva. Os professores, por motivos de falta de materiais didáticos ou de momentos favoráveis, levam para suas aulas leituras intensivas, que são leituras curtas e, normalmente, feitas em sala em conjunto com alguma atividade solicitada, como afirma Harmer (2007), ao dizer que a leitura intensiva é geralmente acompanhada de atividades em sala, em que o professor pode pedir aos alunos para descobrirem o tipo de texto, esclarecer os detalhes, o uso da gramática e vocabulários. Por conta disso, nem sempre o professor tem a oportunidade e disponibilidade de criar momentos para inserir leituras extensivas, como a leitura de um livro, revistas, ou até mesmo leituras digitais, como artigos encontrados na internet.

Em sequência, perguntamos aos alunos se as atividades que fizemos antes da leitura ajudaram a compreender melhor a leitura do livro. Desenvolver uma pré-leitura é importante para que os alunos não sintam tanta dificuldade e possam compreender com mais facilidade o que será encontrado no decorrer da leitura. No ensino fundamental, 85% dos alunos disseram que a pré-leitura que fizemos antes ajudou muito na compreensão do livro e 70% dos alunos do ensino médio também informaram o mesmo. Além disso, os alunos responderam por escrito suas opiniões sobre a pré-leitura. Pelo fato de as turmas terem um número maior de alunos, optamos por colocar na análise apenas algumas percepções escritas por eles. Observemos os quadros 2 e 3:

**6 - (EF e EM). Em sua opinião, as atividades realizadas antes da leitura ajudaram a compreender melhor o livro? Se sim, por quê?**

**Quadro 2 – Ensino Fundamental**

<b>Alunos</b>	<b>Respostas</b>
Aluno A	Porque durante a leitura vimos as imagens e os nomes.
Aluno B	Ele sempre explica antes da leitura.
Aluno C	Porque é mais fácil para aprender.
Aluno D	Porque é sempre importante compreender o que vamos estudar.
Aluno E	Porque fez com que eu aprendesse mais algumas palavras.
Aluno F	Ajudaram por causa das imagens.

Fonte: Autoria própria, 2019.

**Quadro 3 – Ensino Médio**

<b>Alunos</b>	<b>Respostas</b>
Aluno A	Pois ajudou bastante na compreensão do texto.
Aluno B	Pois houve uma “revisão” de palavras justamente para melhorar a compreensão.
Aluno C	Pois as imagens me lembraram o que era.
Aluno D	Por meio delas tive a facilidade na compreensão da história.
Aluno E	Ajuda no vocabulário diversificada no pequeno texto.
Aluno F	Porque saber o significado das palavras ajudou a entender melhor o livro.

Fonte: Autoria própria, 2019.

Como visto nos quadros acima, compreendemos que a pré-leitura foi de muita relevância, pois os dados revelam que, possivelmente, os alunos tenham obtido algum aprendizado. Diante de todos os problemas aqui já relatados em relação à leitura, é perceptível que esses alunos precisam de um incentivo ou um material didático que seja motivador e desafiador, ademais, a pré-leitura é primordial para o entendimento das atividades solicitadas pelo professor. Por isso, Tomitch (2009) vem dizer que o professor pode auxiliar o aluno, trazendo atividades de pré-leitura que envolvam tanto o conhecimento que o aluno já possui quanto a construção desse conhecimento. Além do mais, o professor tem sua grande importância na formação leitora dos alunos, pois é através dele que os alunos terão um suporte para que possam se identificar como leitores. Em decorrência disso, Martins (2007) enunciou que a função do educador é de criar condições para que o educando possa realizar a sua própria aprendizagem a partir de seus interesses, fantasias e necessidades. Por isso, para

que o processo de leitura tenha um bom desempenho, é preciso preparar e criar condições favoráveis ao aprendizado.

Um fato importante a ser relatado é que o livro utilizado, assim como boa parte dos *graded readers*, possui imagens que podem auxiliar os alunos a compreender ainda mais a leitura, fato esse relatado por alguns alunos, que relacionaram as imagens usadas na pré-leitura com as imagens encontradas no livro, o que, possivelmente, pode ter auxiliado a melhor compreensão da história descrita no livro. Também precisamos saber se esses alunos sentem interesse pela utilização desses livros nas aulas de inglês. É o que veremos na pergunta de número 9 do questionário:

**9 - (EF e EM) De acordo com a leitura feita, você concorda que a leitura de *Graded readers* deveria ser mais frequente dentro das aulas de inglês? Se sim, por quê?**

**Quadro 4** – Interesse pela utilização de *graded readers* no Ensino Fundamental

<b>Alunos</b>	<b>Respostas</b>
Aluno A	Porque é muito interessante a leitura dele.
Aluno B	Para que possamos aprender mais o inglês.
Aluno C	Porque acho interessante.
Aluno D	Porque é mais divertido para aprender.
Aluno E	Porque ajuda a entender melhor a língua Inglesa.

Fonte: Autoria própria, 2019.

**Quadro 5** – Interesse pela utilização de *graded readers* no Ensino Médio

<b>Alunos</b>	<b>Respostas</b>
Aluno A	Porque ajuda os alunos tanto aprender mais vocabulário quanto desenvolver as três habilidades como “Reading, Speaking e Writing”.
Aluno B	Facilita a compreensão da Língua Estrangeira.
Aluno C	A leitura é algo prazeroso, deveria ser fundamental nas aulas de inglês.
Aluno D	O livro possui um nível de inglês básico, isso ajuda no desenvolvimento da língua do aluno.
Aluno E	Pois é uma boa leitura e fácil de ser trabalhada durante aulas.
Aluno F	Para ajudar as pessoas que realmente tem o interesse em inglês, sem contar no desenvolvimento de outra língua o “inglês”.

Fonte: Autoria própria, 2019.

A partir da experiência que tiveram lendo o livro em sala, questionamos aos alunos se eles concordavam que a leitura deveria ser frequente nas aulas. No 9º ano, 77% dos alunos afirmam que gostariam que esse tipo de leitura fosse frequente e 80% dos alunos do 3º ano também afirmaram seu interesse. Com isso, percebemos o quanto a leitura para esses alunos foi proveitosa, pois, pelos resultados apresentados, podemos perceber um bom aproveitamento e a leitura, além de ter proporcionado uma nova experiência em sala, gerou resultados interessantes, como observamos nos dados já expostos.

Nos quadros 4 e 5 temos as repostas escritas pelos alunos de ambas as séries, são percepções pessoais de cada um deles. A pergunta pode, possivelmente, ter revelado algum interesse pela leitura, como também a aquisição de vocabulários e uma melhor compreensão da língua inglesa. Talvez essas percepções tenham ocorrido pelo fato da facilidade promovida pela leitura do *graded reader*, pois, como já citamos, são livros que possuem níveis e palavras-chaves limitadas. Hill (2008) cita que são livros escritos para alunos que estão estudando inglês, com léxico e sintaxe limitados. Por esse motivo, muitos desses alunos podem ter tido a sensação de uma leitura fácil e confortável.

O aluno A do 3º ano do ensino médio relatou, como visto no Quadro 5, que a leitura dos *graded readers* pode ajudar a desenvolver as outras habilidades da língua inglesa, o que é possível, pois nos livros são encontradas atividades de *Writing* (escrita), os livros possuem áudio para acompanhar a leitura e treinar o *Listening* (ouvir), conseqüentemente, o professor poder fazer perguntas aos alunos e obter respostas através do *Speaking* (falar), ou seja, são inúmeras vantagens para serem usadas dentro da sala de aula e, assim, desenvolver a leitura em conjunto com outras habilidades.

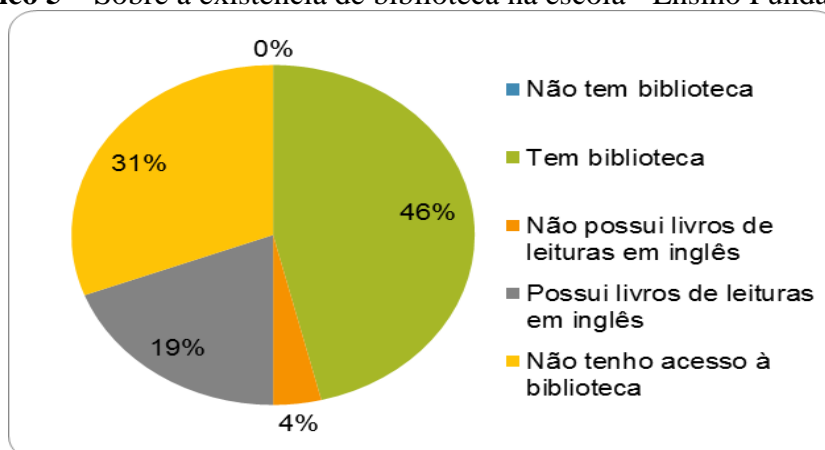
Segundo Oliveira (2009), para construir um discurso com um ouvinte ou falante de outra língua, é preciso saber falar, escrever e entender o que é falado em outra língua. Por isso, a leitura de livros em língua inglesa deveria ser mais frequente e ser fundamental nas aulas de inglês, como relatou o Aluno C do ensino médio, ao dizer que: “A leitura é algo prazeroso, deveria ser fundamental nas aulas de inglês”. Entretanto, o seu uso em sala de aula não seria uma prática muito distante, pois Coracini (2012) afirma que o uso de *graded readers* no ensino de língua estrangeira é uma prática difundida há bastante tempo. Dessa forma, deveria ser mais utilizada em sala e proporcionar leituras extensivas, que é a principal função desses livros. Além disso, Harmer (2007) também vem dizer que a leitura extensiva deve envolver a leitura por prazer, e que, fora da sala de aula, os alunos podem procurar ler romances, revistas e isso é aprimorado quando há o incentivo dos professores para que

possam escolher livros de seu interesse. Portanto, podemos inferir que os *graded readers* são instrumentos eficazes no fomento tanto da leitura intensiva como da extensiva.

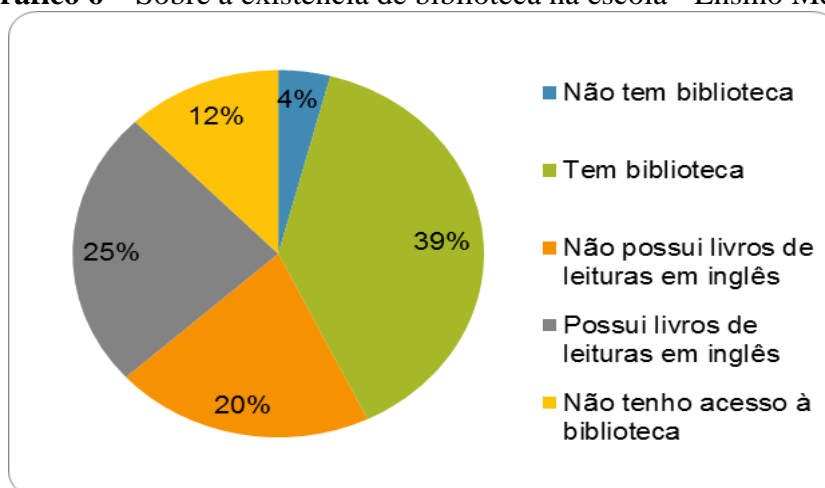
Na pergunta anterior (Questão 9), os alunos foram indagados a respeito do interesse em ter esses livros trabalhados com frequência em sala de aula, no entanto, para que esses livros sejam apresentados aos alunos, é preciso que a biblioteca disponibilize esse tipo de material e que a escola possua biblioteca ou algum espaço de leitura que proporcione a esses alunos um ambiente agradável para leitura e também para que os professores possam consultar a biblioteca e levar livros para a sala. Na turma do ensino fundamental, 46% desses alunos declararam que a escola possui biblioteca, 31% relataram não possuírem acesso, 19% disseram que a biblioteca possui livros de leitura em língua inglesa e 4% mencionaram não possuir livros. Na turma do ensino médio, 39% informaram que sua escola possui biblioteca, 12% não possuem acesso a ela, 25% relataram que a biblioteca possui livros na língua inglesa e 20% citaram não possuir livros na biblioteca. Sabemos que a escola onde aplicamos esta pesquisa dispõe de uma biblioteca, o que é positivo, contudo, preocupa-nos o fato de muitos desses alunos não terem acesso a ela, pois, como sabemos, a biblioteca é um espaço de leitura que auxilia o aluno na busca pelo conhecimento e, para complementar a análise, trazemos as palavras de Pimentel, Bernardes e Santana (2007), que argumentam que a biblioteca abre caminhos para o desenvolvimento da curiosidade e senso crítico do aluno.

Desse modo, precisamos compreender quais fatores impedem os alunos de ter esse acesso e também compreender que tipo de livros são encontrados na biblioteca. Também é preciso que os professores se mobilizem para instigarem os alunos a frequentar a biblioteca e, assim, desenvolver a curiosidade e o prazer pela leitura. Para uma melhor compreensão dos dados citados acima, vejamos os gráficos 5 e 6:

**8 - (EF e EM) Sua escola possui biblioteca? Se sim, ela possui exemplares de livros de leitura em língua inglesa? Marque as opções.**

**Gráfico 5** – Sobre a existência de biblioteca na escola - Ensino Fundamental

Fonte: Autoria própria, 2019.

**Gráfico 6** – Sobre a existência de biblioteca na escola - Ensino Médio

Fonte: Autoria própria, 2019.

A biblioteca é um espaço dentro do ambiente escolar que proporciona aos alunos uma imersão aos diversos gêneros textuais, que, segundo Marcuschi (2008), são os gêneros encontrados em nossa vida diária, e que apresentam padrões sociocomunicativos. Padrões esses que podem ser utilizados pelos professores para possibilitar o contato com a língua inglesa e permitir a comunicação do aluno com os gêneros textuais. Entretanto, compreendendo a importância da biblioteca, sabemos que podem existir fatores que impossibilitam o contato dos alunos com o acervo. Possivelmente, um dos fatores que levam os alunos a não ter acesso seja a falta de incentivo tanto da gestão escolar quanto dos próprios professores. Não queremos aqui fazer julgamentos precipitados, mas sabemos que diante de todos os problemas relacionados à educação, possivelmente, os professores tentam fazer leituras dentro da própria sala de aula, pois algumas bibliotecas não possuem estruturas ou grandes acervos de livros, o que torna dificultoso para o professor instigar esse aluno a frequentar a biblioteca.

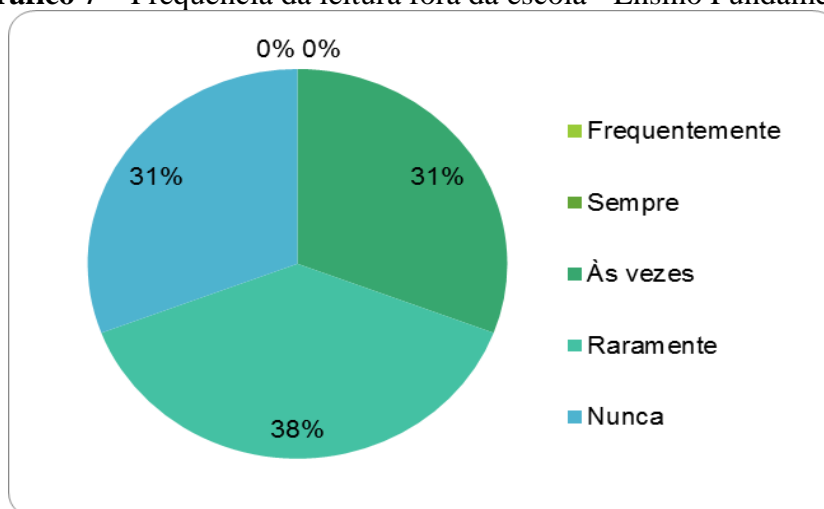


Pimentel, Bernardes e Santana (2007) vêm mais uma vez nos informar sobre importância da biblioteca, relatando que este espaço deve ser encarado como espaço dinâmico e que é indispensável para a formação cidadã do aluno.

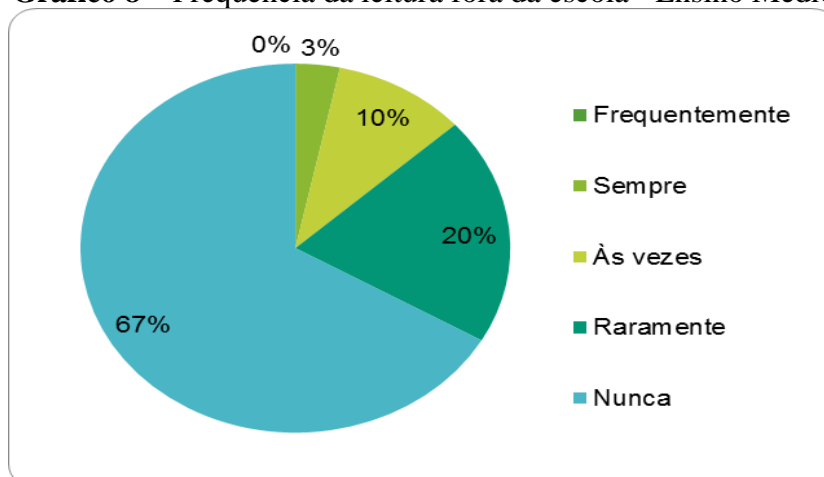
O uso da biblioteca, como já vimos, é indispensável, no entanto, quando os alunos citaram que a biblioteca possui livros em língua inglesa, possivelmente não são *graded readers*, pois estes são livros caros e produzidos por editoras internacionais e que dificilmente vamos encontrá-los disponíveis em bibliotecas, o que é desmotivante, tendo em vista a aceitação desses livros pelos alunos, como vimos nas análises acima. Por isso, a escola, juntamente com os professores, precisa se unir para proporcionar espaços alternativos para a leitura, ou formas alternativas de leituras, pois, como sabemos, a biblioteca é um importante espaço onde o leitor tem a oportunidade de fazer a leitura de modo extensivo.

Seria interessante que, além da biblioteca e da sala de aula, as escolas incentivassem os alunos a desenvolver o hábito da leitura em outros locais. Sobre essa discussão, Mantovan (2015) menciona que no ambiente escolar as condições desejáveis para a leitura podem ocorrer em diversos locais, como nos recreios, salas de leituras, pátio da escola, corredores, além das possibilidades de criação de outros espaços. Pois a formação de outros espaços pode ser uma possível solução para os prováveis problemas na biblioteca. Esses espaços devem ser agradáveis, para que o leitor se sinta confortável, para poder desenvolver suas competências. Pais (2011) diz que o espaço deve ser um local capaz para despertar as competências leitoras do aluno e para desenvolver estratégias que irão criar conhecimentos sobre o valor social do livro e da leitura. Portanto, é de fundamental importância a existência e a acessibilidade da biblioteca, além da criação de novos espaços de leitura, para que assim o leitor possa ter o interesse pela leitura, não apenas na escola, e sim fora do ambiente escolar. Diante disso, questionamos os alunos de ambas as séries para sabermos se fazem leitura fora da escola e da sala de aula. Alunos leitores sentem o interesse pela leitura, que, possivelmente, surgiu com a ajuda do professor, pois, como já relatamos, o professor tem sua grande importância na formação leitora do aluno, assim como a escola, por proporcionar caminhos que levem o leitor a descobrir e traçar o seu próprio aprendizado. Por isso, torna-se importante saber se o trabalho que é feito no ambiente escolar surte efeito para que os alunos leiam extensivamente fora da instituição. Vejamos abaixo os gráficos 7 e 8 com os resultados obtidos:

#### **7- (EF e EM) Você costuma fazer leitura de livros em inglês fora do ambiente escolar?**

**Gráfico 7** – Frequência da leitura fora da escola - Ensino Fundamental

Fonte: Autoria própria, 2019.

**Gráfico 8** – Frequência da leitura fora da escola - Ensino Médio

Fonte: Autoria própria, 2019

Como podemos ver no Gráfico 7, 38% dos alunos do 9º ano afirmaram que raramente leem fora do ambiente escolar, 31% nunca fazem esse tipo de leitura e 31% mencionaram que fazem leituras às vezes. Temos dados bastante equilibrados. Desse modo, percebemos que esses alunos não possuem o hábito de leitura, justamente por relatarem não fazer leituras com muita frequência. No 3º ano, conforme o Gráfico 8, temos uma preocupação maior, pois 67% da turma afirma que nunca leu, 20% leem raramente e apenas 10% fazem leitura às vezes e apenas 3% desses alunos leem sempre.

Os dados nos mostram resultados importantes, pois, como relatamos, ainda existem barreiras no aprendizado da leitura na escola, que precisam de uma atenção maior, uma vez que, possivelmente, esses problemas tendem a afetar o leitor fora do ambiente escolar e, talvez, segundo Paiva (2009), seja por isso que muitos alunos do ensino médio sejam os mais desmotivados, por não terem aulas que façam sentido para eles.

Por isso, é essencial que a comunidade escolar esteja empenhada em ensinar a leitura aos alunos. Esta ação não deve ser a obrigação apenas de uma disciplina, é o que cita Kleiman (2007), ao afirmar que professores de outras disciplinas como história, ciências e geografia reclamam que os alunos não leem, porém não fazem nada para remediar a situação, recorrendo sempre ao professor de português para resolver o problema. Se todos que integram a escola não fazem sua parte ao mediar conhecimento ao aluno, possivelmente, esses problemas serão absorvidos por eles. Portanto, para que o aluno possa ler em todos os espaços, é necessário que esses espaços abracem o leitor, para assim surtir o interesse em ler fora do ambiente escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma forma de enxergar o mundo através dos textos verbais ou não verbais e, a partir dela, podemos ter uma percepção melhor de mundo, além de nos beneficiarmos com todas as riquezas que os textos trazem para o nosso aprendizado. Quando falamos de leitura no contexto escolar, principalmente no ensino de leitura em língua inglesa, temos a percepção dos benefícios que os alunos estão adquirindo por estar em contato com uma língua diferente de sua língua materna, é por isso que abordamos neste trabalho uma ferramenta pedagógica que auxilia o leitor a ter uma maior afinidade com a língua inglesa. Inserimos os *graded readers* por serem livros de fácil compreensão e que ajudam os estudantes de inglês a ter facilidade no processo de compreensão de textual, além disso, os *graded readers* proporcionam ao leitor a aquisição de vocabulários e um maior interesse na língua.

Nas aulas de língua inglesa, inserir leituras de livros ainda é um desafio para os professores, os problemas encontrados no ensino público tendem a dificultar o processo, mesmo com os documentos oficiais como os PCNs, por exemplo, promovendo a leitura. O desenvolvimento desse estudo possibilitou analisar como a habilidade de leitura é ensinada em aulas de inglês nas escolas públicas, no caso dessa investigação, mais especificamente nas séries finais do ensino fundamental e médio, representadas por uma turma do 9º ano e 3º ano, em uma escola pública na cidade de Guarabira-PB, onde apresentamos os *graded readers* aos alunos, que realizaram a leitura dos mesmos e, através de uma pré-leitura, utilizamos de um pôster com vocabulários encontrados no livro, explanando sobre o contexto histórico e social da história. Aplicamos questionários com os alunos no intuito de colher os dados para a análise e relacionamos os resultados desses questionários com as teorias abordadas nesta pesquisa.

Diante das informações que foram expostas em nossa análise, é notável que tanto os alunos do ensino fundamental quanto do médio ainda não estão saindo de suas séries com uma adequada compreensão leitora. Mesmo que alguns desses alunos apontem alguma compreensão e facilidade, a maioria não consegue ler em inglês, possivelmente, por causa das condições das escolas, que tendem a não favorecer um ensino eficiente, além de os professores não possuírem a oportunidade de oferecer outros meios de leitura, o que acaba dificultando o processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista os problemas recorrentes, supomos haver uma possível falta de incentivo da comunidade escolar ao estimular esses alunos a ler e a frequentar a biblioteca. Ademais, constatamos também a falta de livros em língua inglesa nos espaços de leitura da escola, nesse caso, a biblioteca. São implicações

encontradas no ensino público que inviabilizam um ensino proveitoso, assim, o tema proposto neste trabalho objetivou apresentar uma ferramenta para o auxílio da leitura em sala de aula, tentando preencher essas lacunas encontradas no processo de ensino.

A nossa proposta de inserir os *graded readers* aparentemente foi bem aceita pelos alunos tanto do 9º ano quanto pelos do 3º ano. Percebemos que a leitura proposta obteve resultados significativos, como um maior interesse na leitura desse tipo de livros, uma melhor percepção da importância da leitura em língua inglesa e seus benefícios, que atuam diretamente no desenvolvimento da língua. Além disso, a leitura foi proveitosa para a maioria dos alunos tanto do ensino médio quanto do fundamental, justamente por ter lhes proporcionado uma nova experiência de leitura. A leitura torna-se importante para que os alunos conheçam como funciona a linguagem e para que possam adquirir conhecimentos e vocabulários que vão enriquecer a sua comunicação. Por isso, é preciso que os professores e a comunidade escolar pensem em novas ferramentas para instigar o desejo de leitura dos alunos, que possivelmente não sentem o interesse em ler. Para desenvolver a leitura em uma língua estrangeira, é necessário superar as barreiras e dificuldades encontradas no ensino. Diante disso, podemos inferir que o uso dos *graded readers* seja uma boa ferramenta a ser inserida em sala de aula e tal ação pode, talvez, no decorrer do tempo, vir a contribuir para melhorar as dificuldades e problemas no ensino da leitura em língua inglesa.

Contudo, a inserção dessa ferramenta sofre com algumas implicações, tais como a falta de disponibilidade dos *graded readers* nas bibliotecas, o alto valor desses livros, uma vez que, normalmente, são produzidos por editoras estrangeiras, não sendo de fácil acesso à comunidade escolar, distanciando o leitor de uma realidade que poderia ser existente nas escolas. Diante dessas implicações, vemos apenas a possibilidade de usar esses livros como leitura extensiva, uma vez que, normalmente, para obter esses livros, o aluno tenha que adquirir com recursos próprios, podendo ser um fator inviabilizador da leitura de *graded readers* como leitura intensiva.

A presente pesquisa possibilitou expandir nossos conhecimentos sobre a leitura em língua inglesa e, principalmente, sobre o ensino dela, fazendo com que tenhamos uma percepção mais realista sobre o ensino nas escolas públicas. Sabemos de toda a importância da leitura e de tudo o que ela pode nos proporcionar, por este motivo, abordamos os *graded readers* em nosso tema, por nos identificarmos com as vantagens propostas por eles. Diante disso, nossa pesquisa aborda questões para que pesquisadores da área de ensino em língua estrangeira adquira informações sobre a atual situação encontrada no ensino de leitura. Como a pesquisa está inserida no campo da LA, ela abre caminhos para que aqueles que possuem o

interesse em pesquisar sobre os *graded readers* possam abordar as outras habilidades linguísticas e, possivelmente, inseri-las no contexto do ensino e aprendizado de língua inglesa nas escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

- ALLAN, R. Can a graded reader corpus provide 'authentic' input? *Elt Journal*, UK, v. 63, n. 1, p.23-32, 7 mar. 2008. Oxford University Press (OUP). Disponível em: <<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/63/1/23/361532?redirectedFrom=fulltext>>. Acesso em: 22 set. 2019.
- ARANA, A. R. A.; KLEBIS, Oliveira. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. in: **xii encontro nacional de educação - Educere**, 2015, Curitiba. Anais do XII Encontro Nacional de Educação Educere/2015. Curitiba/PR: Editora Universitária Champagnat, 2015. v. 1. p. 26670-26686. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264\\_7813.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- ARENGO, Sue. **Mansour and the Donkey**. 2. ed. Uk: Oxford University Press, 2011. Disponível em: <[https://elt.oup.com/catalogue/items/global/graded\\_readers/classic\\_tales\\_second\\_edition/level\\_1/9780194238540?cc=global&selLanguage=en](https://elt.oup.com/catalogue/items/global/graded_readers/classic_tales_second_edition/level_1/9780194238540?cc=global&selLanguage=en)>. Acesso em: 28 set. 2019.
- BRASIL. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília, 1997. 144 p. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.
- CORACINI, A. **O uso de de Graded Readers no ensino de língua adicional na educação Básica**. Monografia de conclusão de curso. UFRGS: Porto Alegre. 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56165>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- FREIRE, Paulo, 1921-1997. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam/ Paulo Freire. 41. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GALVÃO, André; SILVA, António. A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura. **A COR DAS LETRAS (UEFS)**, v. 18, p. 27-42. Braga,

Portugal, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2678>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. China: Pearson Education Limited, 2007.

HILL, D. R. Graded readers in English. **Elt Journal**, UK, v. 62, n. 2, p.184-204, 21 jul. 2006. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccn006>. Disponível em: <<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/62/2/184/598415?redirectedFrom=fulltext>>. Acesso em: 22 set. 2019.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e prática**. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor** aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-32.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos\\_leitura.pdf](http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **O Ensino da leitura e produção textual** [organizado por] Wilson J. Leffa; Aracy E. Pereira. Pelotas: Educat, 1999. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensino\\_da\\_Leitura.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensino_da_Leitura.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MANTOVAN, J. M. Ampliando espaços de leitura na escola. In: **EDUCERE Congresso Nacional de Educação**, 2015, Curitiba - PR. EDUCERE Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21240\\_8470.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21240_8470.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing: uma orientação**. Trad.: Leme Belon Ribeiro, Monica Stefani; Rev. técnica: Janaina de Moura Engracia Giraldi. 6. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Bookman, 2012. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/414297893/Pesquisa-de-Marketing-6ed-Uma-Orientacao-Aplicada-pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 74).

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.



NUNES, Myriam. **O Professor em Sala de Aula de Leitura: desafios, opções, encontros e desencontros.** 2000. 274 f. Tese (Doutorado em linguística aplicada) - PUC - São Paulo, 2000. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Myriam\\_Nunes.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Myriam_Nunes.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2019.

OLIVEIRA, Luciano. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola, 2009.

OLIVEIRA, M. **Metodologia científica: Um manual para realização de pesquisas Administração.** Catalão: UFG. 2011. 72 P. Disponível em: <[https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual\\_de\\_metodologia\\_cientifica\\_-\\_Prof\\_Maxwell.pdf](https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2019.

OLIVEIRA, M. S. . Gêneros textuais e letramento / Genre and Literacy. In: **V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (V SIGET)**, 2009, Caxias do Sul/RS. Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul/RS: EDUCS, 2009. v. 1. Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/generos\\_textuais\\_e\\_letramento.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/generos_textuais_e_letramento.pdf). Acesso em: 25 nov. 2018.

PAIS, Maria. **A escola e os ambientes de leitura. Concepção, percepção, motivação e emoção no contexto físico da aula e da biblioteca escolar.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Católica Portuguesa – Portugal. 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8829/4/Paula\\_Coelho\\_Pais\\_TESE\\_DOUTORAMENTO\\_VOL.I\\_PRINCIPAL.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8829/4/Paula_Coelho_Pais_TESE_DOUTORAMENTO_VOL.I_PRINCIPAL.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PAIVA, Vera. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliane; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio\\_esc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

RUIZ, J. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Sílvio . Concepção Sócio-Interacional de Leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. Linguagem em (Dis)curso, **UNISUL**, Tubarão - SC, v. 04, n. 02, p. 321-347, 2004. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/268/282](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/268/282)>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SEBBEN, Sônia; PAULUK, Ivete. Gêneros textuais como recursos motivacionais e de aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2)>

014\_unespar-uniaodavitoria\_lem\_artigo\_sonia\_aurora\_sebben.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019. ISBN 978-85-8015-080-3.

TOMITCH, Leda. Aquisição da leitura em língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 191-201.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Questionário Ensino Fundamental

IDADE: \_\_\_\_\_



#### QUESTIONÁRIO (Ensino Fundamental)

1- Qual a sua opinião sobre a experiência de ler o livro *Mansour and the Donkey* na aula? (Marque de 1 a 5 o quanto você gostou de ler o livro)

Não gostei, achei chato.	Gostei pouco, foi cansativo.	Gostei razoavelmente, é interessante.	Gostei, é divertido.	Gostei muito, aprendi bastante.
-----------------------------	---------------------------------	--	----------------------	------------------------------------

1

2

3

4

5

2- Ao fazer a leitura foi possível compreender e entender a história?

- ( ) Não consegui ler.
- ( ) Senti muita dificuldade
- ( ) Consegui entender e compreender
- ( ) Entendi mais ou menos

3- Qual foi o grau de dificuldade durante a sua leitura?

- ( ) Fácil
- ( ) Mais ou menos
- ( ) Difícil
- ( ) Muito difícil

4- Durante as aulas de inglês no 9º ano o professor já trabalhou com leitura de livros?

- ( ) Frequentemente
- ( ) Sempre
- ( ) Às vezes
- ( ) Raramente
- ( ) Nunca

5- Durante suas aulas de inglês no ensino fundamental nas séries passadas do 6º ano até o 8º ano, algum professor já trabalhou leitura de livros?

- ( ) Frequentemente
- ( ) Sempre
- ( ) Às vezes

- Raramente
- Nunca

**6- Em sua opinião as atividades realizadas antes da leitura ajudaram a compreender melhor o livro? Se sim, por quê**

- Sim
  - Não
- 

**7- Você costuma fazer leitura de livros em inglês fora do ambiente escolar?**

- Frequentemente
- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

**8- Sua escola possui biblioteca? Se sim, ela possui exemplares de livros de leitura em língua inglesa? Marque as opções.**

- Não tem biblioteca
- Tem biblioteca
- Não possui livros de leituras em inglês
- Possui livros de leituras em inglês
- Não tenho acesso à biblioteca

**9- De acordo com a leitura feita, você concorda que a leitura de *Graded readers* deveria ser mais frequente dentro das aulas de inglês? Se sim, por quê?**

- Sim
  - Não
-

## Apêndice B – Questionário Ensino Médio

IDADE: \_\_\_\_\_



### QUESTIONÁRIO (Ensino Médio)

1- Qual a sua opinião sobre a experiência de ler o livro *Mansour and the Donkey* na aula? (Marque de 1 a 5 o quanto você gostou de ler o livro)

Não gostei, achei chato.	Gostei pouco, foi cansativo.	Gostei razoavelmente, é interessante.	Gostei, é divertido.	Gostei muito, aprendi bastante.
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1	2	3	4	5

2- Ao fazer a leitura foi possível compreender e entender a história?

- ( ) Não consegui ler.  
 ( ) Senti muita dificuldade  
 ( ) Consegui entender e compreender  
 ( ) Entendi mais ou menos

3- Qual foi o grau de dificuldade durante a sua leitura?

- ( ) Fácil  
 ( ) Mais ou menos  
 ( ) Difícil  
 ( ) Muito difícil

4- Durante as aulas de inglês no 3º ano, o professor já trabalhou com leitura de livros?

- ( ) Frequentemente  
 ( ) Sempre  
 ( ) Às vezes  
 ( ) Raramente  
 ( ) Nunca

5- Durante suas aulas de inglês no Ensino Médio nas séries anteriores do 1º ano ao 2º ano, algum professor já trabalhou leitura de livros?

- ( ) Frequentemente  
 ( ) Sempre

- Às vezes
- Raramente
- Nunca

**6- Em sua opinião as atividades realizadas antes da leitura ajudaram a compreender melhor o livro? Se sim, por quê**

- Sim
  - Não
- 

**7- Você costuma fazer leitura de livros em inglês fora do ambiente escolar?**

- Frequentemente
- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

**8- Sua escola possui biblioteca? Se sim, ela possui exemplares de livros de leitura em língua inglesa? Marque as opções.**

- Não tem biblioteca
- Tem biblioteca
- Não possui livros de leituras em inglês
- Possui livros de leituras em inglês
- Não tenho acesso à biblioteca

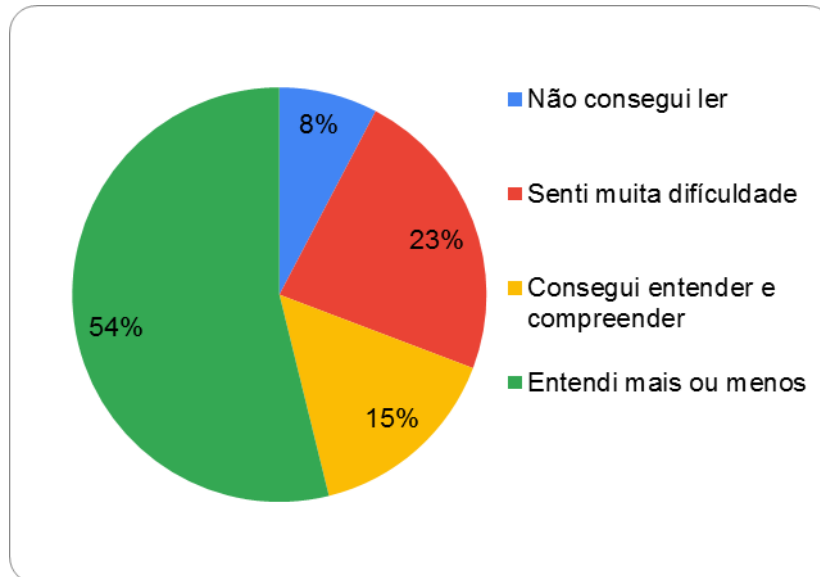
**9- De acordo com a leitura feita, você concorda que a leitura de *Graded readers* deveria ser mais frequente dentro das aulas de inglês? Se sim por quê?**

- Sim
  - Não
-

## Apêndice C – Gráficos não anexados ao corpo do texto

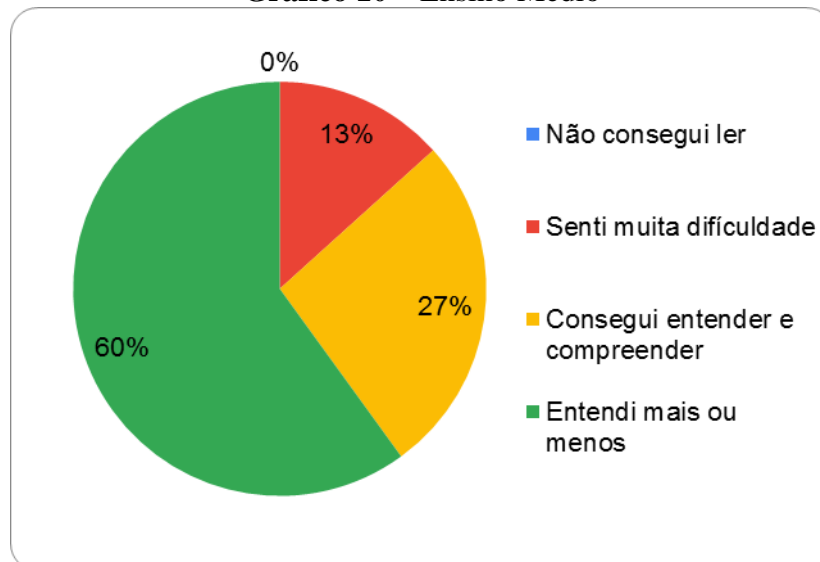
### 2- EF e EM. Ao fazer a leitura foi possível compreender e entender a história?

**Gráfico 9 – Ensino Fundamental**

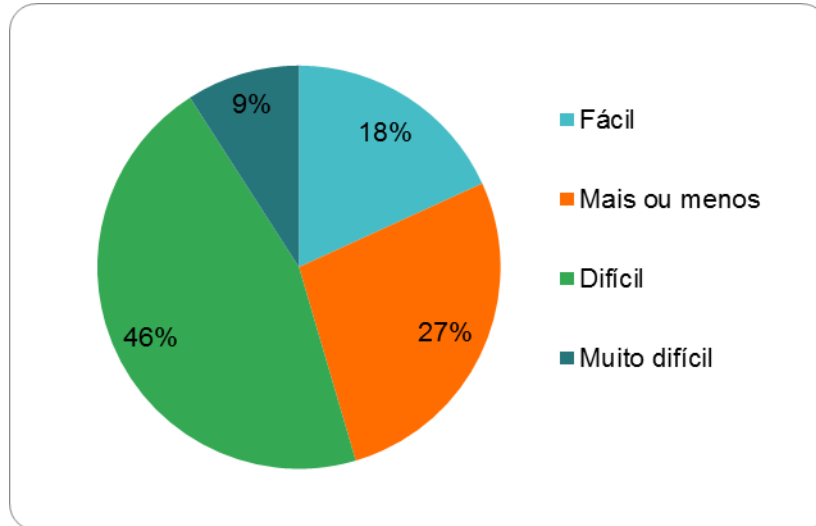


Fonte: Autoria própria, 2019.

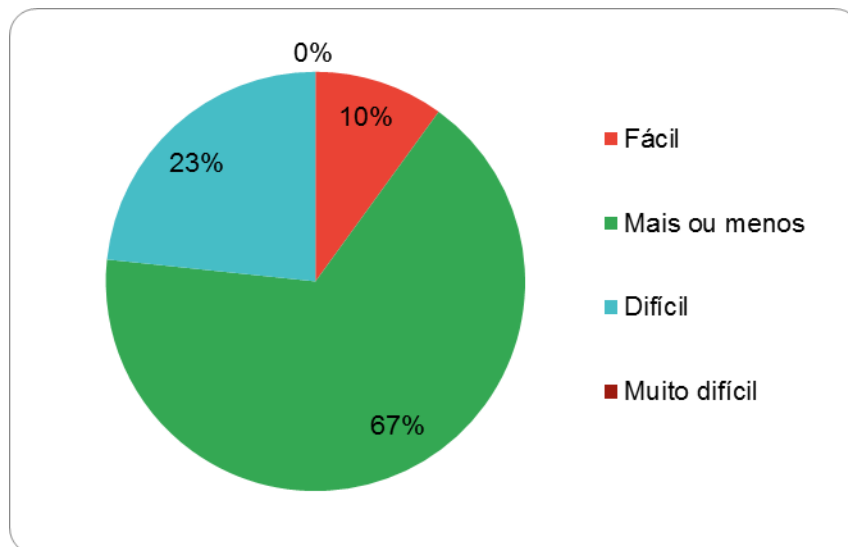
**Gráfico 10 – Ensino Médio**



Fonte: Autoria própria, 2019.

**3-EF e EM. Qual foi o grau de dificuldade durante a sua leitura?****Gráfico 11 – Ensino Fundamental**

Fonte: Aatoria própria, 2019.

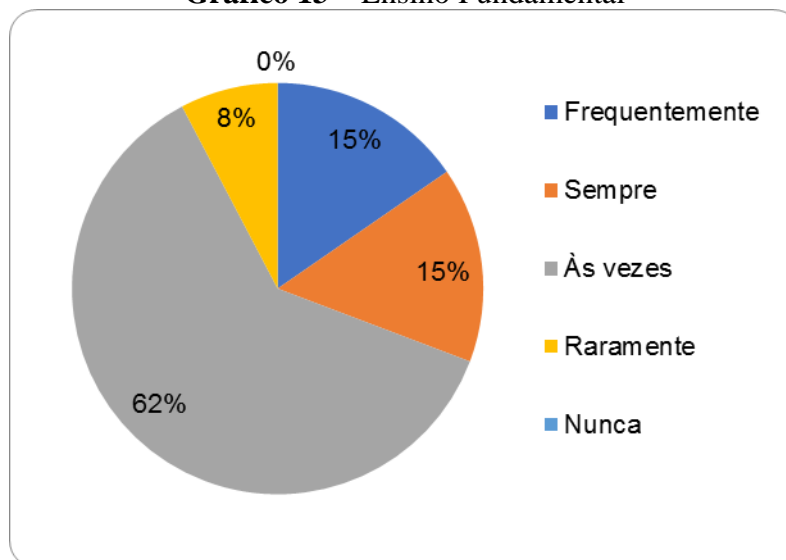
**Gráfico 12 – Ensino Médio**

Fonte: Aatoria própria, 2019.



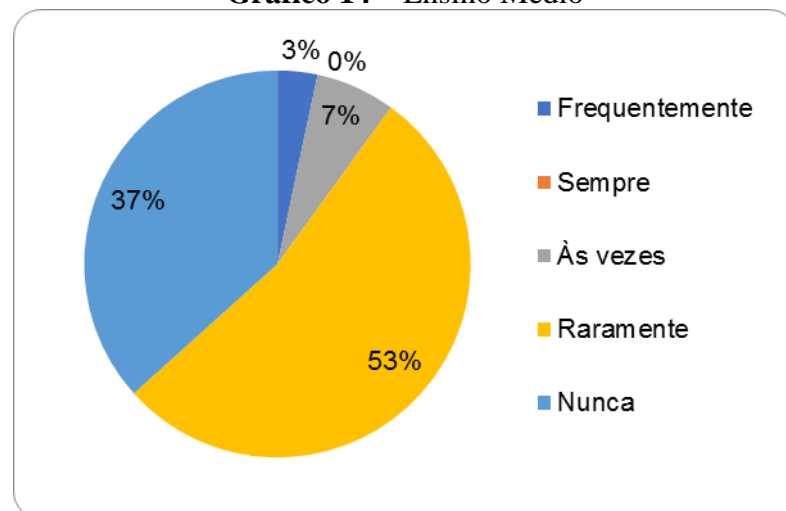
**4-EF. Durante as aulas no 9º ano, o professor já trabalhou com leitura de livros? Ensino 4-EM. Durante as aulas de inglês no 3º ano, o professor já trabalhou com leitura de livros?**

**Gráfico 13 – Ensino Fundamental**



Fonte: Autoria própria, 2019.

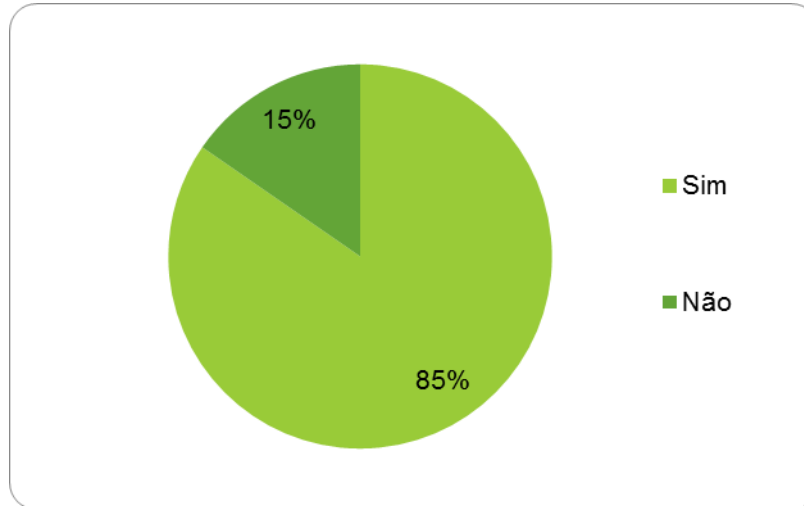
**Gráfico 14 – Ensino Médio**



Fonte: Autoria própria, 2019.

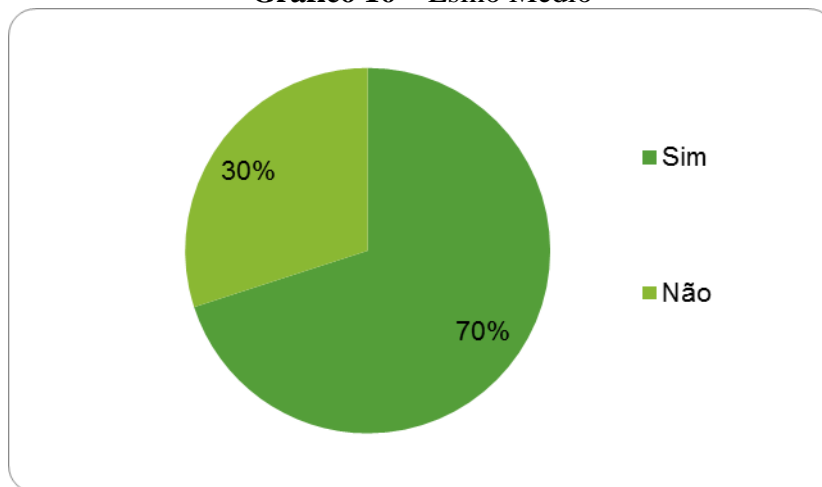
**6-EF e EM. Em sua opinião as atividades realizadas antes da leitura ajudaram a compreender melhor o livro? Se, sim por quê?**

**Gráfico 15 – Ensino Fundamental**



Fonte: Autoria própria, 2019.

**Gráfico 16 – Ensino Médio**



Fonte: Autoria própria, 2019.

**Apêndice D – Pôster *pre reading***

Fonte: Imagens disponibilizadas na internet.