

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E SUAS TAREFAS DE
LEITURA**

LUCIANE MONTEIRO AZEVEDO

GUARAPUAVA
2015

LUCIANE MONTEIRO AZEVEDO

**LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E SUAS TAREFAS DE
LEITURA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Letras, do Curso de Pós-Graduação em Letras, área de Concentração Linguagens, Leitura e Interpretação, da UNICENTRO.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.
Luciane Baretta

GUARAPUAVA

2015

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

Azevedo, Luciane Monteiro
Λ9941 Livro didático de língua inglesa e suas tarefas de leitura / Luciane Monteiro Azevedo.– Guarapuava: Unicentro, 2015.
xv, 118 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Linguagens, Leitura e Interpretação.
Orientadora: Pro^{fa}. Dr^a Luciane Baretta;
Banca examinadora: Pro^{fa}. Dr^a. Cláudia Finger-Kratochvil, Pro^{fa}. Dr^a. Lídia Stutz, Pro^{fa}. Dr^a. Raquel Terezinha Rodrigues.

Bibliografia

1. Leitura. 2. Livro Didático. 3. Tarefas de Leitura. 4. PISA.. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 20. ed. 421.52



Universidade Estadual do Centro-Oeste

Reconhecida pelo Decreto Estadual nº 3.444, de 8 de agosto de 1997

TERMO DE APROVAÇÃO

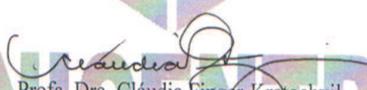
LUCIANE MONTEIRO AZEVEDO

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E SUAS TAREFAS DE LEITURA

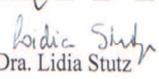
Dissertação aprovada em 26 de fevereiro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração Linguagens, Interfaces entre Língua e Literatura, pela seguinte banca examinadora:



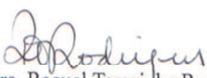
Prof. Dra. Luciane Baretta
(UNICENTRO)
Presidente



Prof. Dra. Cláudia Finger-Kratochvil
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Membro



Prof. Dra. Lidia Stutz
UNICENTRO
Membro



Prof. Dra. Raquel Terezinha Rodrigues
UNICENTRO
Membro

Guarapuava – PR
2015

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Salvatore Renna – Padre Salvador, 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR

Campus CEDETEG: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR

Campus de Irati: PR 153 – Km 07 – Riozinho – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – FAX: (42) 3421-3067 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

Aos meus pais Soeli e Antonio.
À minha família, irmãs, irmão, avós (*in memoriam*), sogros e cunhados(as).
Especialmente à minha querida filha Maria Luíza e ao meu amado esposo
Felipe, sem ele esse sonho não seria possível.

Agradecimentos

À Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Curso de Graduação em Letras da UNICENTRO, sem os quais este trabalho não seria possível;

À Professora e Orientadora Dr^a Luciane Baretta, primeiramente pela confiança e por acreditar em meu potencial. Obrigada pela paciência, incentivo, pelos encontros, e-mails, conversas, ligações, que foram mais que importantes para a realização e a concretização deste trabalho, por ceder parte do seu tempo nas orientações, por ter contribuído com minha formação por meio de suas aulas, no estágio em docência e até nos momentos mais informais. Obrigada por tudo e por estar disposta a me ajudar sempre com um sorriso nos lábios;

Às professoras da Banca Examinadora: Dr^a Cláudia Finger- Kratochvil, Dr^a Lídia Stutz, Dr^a Raquel Terezinha Rodrigues por sua leitura cuidadosa, seus comentários, críticas e sugestões que aprimoraram o desenvolvimento da versão final que aqui se apresenta;

Aos professores, colegas e amigos do Colégio Estadual Manoel Ribas, e às professoras de Inglês que colaboraram com a realização desta dissertação dedicando parte de seu tempo para avaliar criticamente tarefas de leitura de materiais didáticos utilizados nas escolas de Guarapuava;

Aos meus pais Soeli e Antonio, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, incentivando e me ajudando nos momentos difíceis. Às minhas irmãs, Mariane e Thalita, ao meu irmão Mateus, que nunca se negaram a me ajudar e a me apoiar, tomando conta da minha filha e me compreendendo nos momentos difíceis;

Aos meus sogros, Ivam e Salette, pela ajuda e cuidado com minha filha. À Professora Déa, que me ajudou nas leituras, nos conselhos e em todos os momentos desta dissertação;

Ao meu amor, eterno namorado e marido Felipe, pelo companheirismo, apoio, incentivo e principalmente por me ajudar nos estudos, leituras, escrita e por sua compreensão nos momentos em que mais precisei;

Finalmente, mas sem sombra de dúvida, não o menos importante, a Deus, por tudo que tem proporcionado em minha vida.

AZEVEDO, Luciane Monteiro. Livro Didático de Língua Inglesa e suas tarefas de leitura. (115fls) Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2015.

As tarefas de leitura são de grande importância para o aprendizado dos alunos, pois colaboram para a aquisição dos conhecimentos, para a reflexão sobre as diferentes relações do texto e também para a participação ativa do estudante na construção do significado dos textos. Esta pesquisa dedica-se a investigar as tarefas de leitura apresentadas em livros didáticos de Língua Inglesa. Justifica-se o interesse em realizar a presente investigação principalmente porque esses livros, adotados atualmente como material didático nos colégios estaduais, estão disponíveis há apenas quatro anos na Rede Pública de Ensino do Paraná. Busca-se, inicialmente, rever conceitos relativos à leitura, observando-se como ela acontece e as habilidades e competências necessárias ao ato de ler, uma vez que a leitura é um instrumento importantíssimo na vida social e escolar do sujeito e vai além da decodificação dos textos, envolvendo diversos processos de interação com o texto. Na sequência, apresenta-se a história do livro didático no Brasil e como esse material constitui-se como parte importante na formação do leitor, além de ser utilizado por grande parte dos professores em sala de aula como fonte de informação impressa. Como principal parte deste estudo, traz-se a análise das tarefas de leitura presentes nos livros didáticos “Prime: Inglês para o Ensino Médio” para a 1ª, 2ª e 3ª séries; e “Vontade de Saber Inglês” para o 6º, 7º, 8º e 9º anos, ambos utilizados com alunos da Rede de Ensino Público do Paraná, especialmente em Guarapuava. A análise dos livros didáticos foi feita tendo como embasamento a taxionomia de Subescalas de Leitura utilizada pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), a qual está categorizada em três domínios (Identificação e Recuperação das Informações; Interpretação da Informação e Reflexão), subdivididos em 5 níveis, sendo o nível 1 o mais básico e o 5 o mais alto na Subescala, em termos de competências e habilidades leitoras requeridas. 196 tarefas de leitura (TL) foram selecionadas e analisadas nesta pesquisa, compreendendo 28 tarefas de leitura de cada volume das duas coleções. Os dados revelam que apesar das TL contemplarem os três domínios da Subescala (Identificação da Informação, Interpretação da Informação, e Reflexão), em todos os anos e séries, eles não contemplam todos os níveis (1, 2, 3, 4 e 5) de leitura, ou seja, não há ocorrência de TL nos níveis 4 e 5, e que demandam competências e habilidades de nível superior, como por exemplo, a elaboração de inferências, construir a ideia central de um texto quando ela está implícita, ou quando há informações concorrentes. As TL de nível 3 são praticamente inexistentes, com ocorrências insignificantes no ensino Médio, com porcentagens de 3,57% no domínio Identificação e Recuperação da Informação e 3,57% e 10,71% no domínio Reflexão. Essas porcentagens não refletem uma quantidade mínima para que o aluno do Ensino Médio, ao concluir o curso, seja capaz de desempenhar satisfatoriamente as tarefas requeridas pela sociedade que o cerca e que demanda um cidadão ativo e crítico.

Palavras-chave: Leitura, Livro Didático, Tarefas de Leitura, PISA.

AZEVEDO, Luciane Monteiro. The English language textbook and its reading tasks. 115p. Dissertation (Masters of Language and Literature) – Unicentro. Advisor: Professor Luciane Baretta. Guarapuava, 2015.

ABSTRACT

Reading tasks are of great importance to the students' learning process for they help in the acquisition of knowledge, in the reflection about different textual relations and for the student's active participation in the construction of meaning. This research aims at investigating the reading tasks presented in English textbooks and is justified by the fact that these textbooks have been adopted for the last four years in Public Schools in the Paraná State. The research begins with the revision of concepts related to the reading area, the analysis of how the act of reading occurs, as well and the skills and competences required to it. This is an important instrument in the social and educational life of the subject, for it goes beyond decoding and involves many processes of interaction with the text. Following, the history of the textbook in Brazil is presented since this material is constituted as an important part in the reader formation and also because a great part of the teachers use it as a printed source of information. As the principal part of this study there is the presentation of the analysis of the reading tasks brought by the textbooks "Prime: Inglês para o Ensino Médio", for high school and "Vontade de Saber Inglês" for junior high school students, both used in the Public Schools in Guarapuava, Paraná. The analysis of the textbooks was conducted based on the taxonomy of Reading Literacy Subscales used by the Programme for International Student Assessment (PISA), which is divided into 3 domains (Reading for Information, Interpreting Texts and Reflecting and Evaluating) and 5 levels, being 1 the most basic and 5 the highest in the Subscale regarding reading skills and abilities. 196 reading tasks were selected and analyzed in this study, comprising 28 tasks for each textbook from each series under consideration. Data analysis reveals that although the reading tasks include the 3 domains of the Subscale in all the school years, they do not include all the reading levels (1, 2, 3, 4 and 5). That is to say, there are no occurrences of reading tasks in levels 4 and 5 that require skills and abilities of higher order, as for instance, generation of inferences, construction of main idea of implicit information, or when there is concurrent information. Level 3 reading tasks are practically nonexistent in high school with 3,57% in the reading for information domain, 3,57% and 10,71% in the reflecting and evaluating domain. These percentages do not reflect the minimum so as the high school graduate can be able to perform satisfactorily the tasks required by the society that surrounds him and envisions an active and critic citizen.

Keywords: Reading, Textbook, Reading Tasks, PISA.

Lista de Quadros e Tabelas

Quadro 1 – Resultados do Brasil em relação à leitura.....	51
Quadro 2 – Metas e resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB-Brasil) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.....	53
Quadro 3 – Subescala de Leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (2000).....	63
Quadro 4 – Porcentagem mínima e máxima de ocorrência de tarefas de leitura.....	87
Quadro 5 – Resumo das competências e habilidades mais abordadas nas tarefas de leitura.....	89
Tabela 1 - Ocorrência das tarefas de leitura nos livros didáticos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	90

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Texto e Tarefa de Leitura 01 do livro didático de Língua Inglesa do 6º ano.....	71
Figura 2 - Texto para execução da Tarefa de Leitura 02.....	73
Figura 3 - Texto e Tarefa de Leitura 03 do livro didático de Língua Inglesa da 3ª série.....	74
Figura 4 - Texto e Tarefa de Leitura 04 do livro didático de Língua Inglesa do 6º ano.....	76
Figura 5 - Texto do livro didático de Língua Inglesa 7º ano.....	77
Figura 6 - Tarefa de Leitura 05 do Livro Didático de Língua Inglesa 7º ano.....	77
Figura 7 - Texto e Tarefa de Leitura 07, do livro didático de Língua Inglesa da 3ª série.....	80
Figura 8 - Texto do livro didático de Língua Inglesa do 9º ano.....	81
Figura 9 - Texto do livro didático de Língua Inglesa da 1ª série.....	83
Gráfico 1 - Domínio Interpretação e Reflexão (IR), Ensino Fundamental e Médio.....	90
Gráfico 2 - Domínio Interpretação - I, Ensino Fundamental e Médio.....	92
Gráfico 3 - Domínio Reflexão - R, Ensino Fundamental e Médio.....	93

Lista de Siglas

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
CNLD	Conselho Nacional do Livro Didático
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB Secretaria de Educação Básica

SEED – PR Secretaria de Estado da Educação do Paraná

TL Tarefas de Leitua

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA	19
1.1 Leitura.....	20
1.1.1 Concepções de Leitura	20
1.1.2 Letramento	25
1.1.3 Histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	31
1.1.4 Concepções do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) nas Avaliações de Leitura dos Estudantes.....	40
1.1.5 O que é Avaliado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) com Relação à Leitura.....	48
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	56
2.1 Material.....	57
2.1.1 Livros Didáticos.....	57
2.1.2 Corpus.....	60
2.2 Avaliadores	61
2.3 Critérios de Análise.....	62
2.4 Etapas e Procedimentos da Pesquisa	65
2.5 O Estudo Piloto.....	66
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	69
3.1 A Categorização das Tarefas de Leitura	69
3.1.1 Subescala de Leitura	70
3.2 Análise e Apresentação dos Dados.....	83
3.2.1 – Competências e Habilidades abordados nos Livros Didáticos	84

3.2.2 – Competências e Habilidades abordadas nas Tarefas de Leitura.....	86
3.2.3 – Análise e Discussão dos dados	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERENCIAL TEÓRICO.....	101
APÊNDICE	111

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, especialmente no que tange à habilidade da leitura, tem sido uma das questões que suscita constante debate entre pesquisadores e educadores, principalmente após os resultados obtidos pelos estudantes na primeira edição do *Programme for International Student Assessment* (em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA), em 2000, que revela as lacunas na formação dos leitores-estudantes brasileiros. A partir de então, diferentes indicadores nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio, Indicador de Alfabetismo Funcional), têm se preocupado em avaliar as habilidades leitoras, corroborando e enfatizando dados que apontam a incapacidade de aproximadamente cinquenta por cento dos estudantes brasileiros de ler textos relativamente simples.

A leitura é um tema recorrente, de forma direta ou indireta, nos debates acadêmicos, permeando pesquisas e investigações que objetivam saber como ela ocorre, desde o momento em que o leitor fixa seus olhos no texto até quando a compreensão acontece. Questiona-se, por exemplo, o que e como fazer para que o estudante desenvolva sua competência leitora; quais são as estratégias de leitura existentes e como ensinar o estudante a utilizá-las de forma eficiente; quais textos, temas e procedimentos pedagógicos são mais eficazes para a formação do leitor, além de diversos outros enfoques. Enfim, todo o processo de interação entre texto e leitor provoca discussões que buscam respostas.

Considera-se que o ato de ler ultrapassa a mera decodificação dos textos e, para sua compreensão efetiva, exige do leitor várias habilidades. Assim, a busca por leitores críticos faz com que se considere a leitura e suas estratégias um processo interativo e criativo, que envolve diferentes competências e conhecimentos que precisam ser ensinados. Caso contrário, a leitura dificilmente se desenvolve de maneira eficaz (MULINARI, 2014), incapacitando o estudante, dessa forma, a se tornar um sujeito apto a atuar de maneira efetiva na sociedade da qual faz parte.

Durante a formação do estudante-leitor, desenvolvem-se processos complexos de leitura que o envolvem em várias situações, como a escolha do que

irá ler, as suposições e formulações sobre o que encontrará no texto, as decisões em relação a avanços e retomadas na leitura, o significado das imagens, tabelas e gráficos, os conhecimentos sobre a língua, sua estrutura e padrões, e o momento em que se atinge a compreensão, tornando único o processo interativo. A leitura é, pois, um instrumento importantíssimo, tanto na vida escolar quanto social do sujeito (LEFFA, 1996).

Apenas saber ler e escrever no seu sentido restrito, ou seja, decodificar os grafemas e transcrever os fonemas para o papel de uma maneira inteligível, não é mais suficiente para o cidadão do século XXI. É preciso que se desenvolva a capacidade de compreender os textos escritos e de saber utilizá-los, vivenciando as práticas sociais relacionadas à leitura e escrita (SOARES, 2009), pois dessa forma é que se busca o letramento, ou seja, a utilização efetiva da escrita e da leitura como elemento primordial em situações do cotidiano que ultrapassam os muros da escola.

Sabe-se que o livro didático tem papel importante no desenvolvimento do leitor em idade escolar, auxiliando-o no desenvolvimento de capacidades necessárias para a plena compreensão da leitura. A partir dessa convicção, estudos recentes tratando de questões sobre a relação entre o livro didático e atividades de leitura (OLIVEIRA, 2000; FERREIRA, 2003; STUTZ, 2005; BARETTA, 2013; ROSCIOLI, 2013) e a competência leitora de estudantes brasileiros avaliada sob a ótica dos exames do PISA (BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2011; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2010; FINGER-KRATOCHVIL, 2010; CARVALHO, 2014, entre outros), serviram de subsídio e motivação para delimitar o escopo da presente pesquisa, que se propõe a investigar as tarefas de leitura de duas coleções de livros didáticos de língua inglesa, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotadas em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio da região de Guarapuava, no estado do Paraná.

Além disso, o interesse em pesquisar esse assunto surgiu quando comecei¹ a ministrar aulas de língua inglesa e o mesmo interesse tem me acompanhado desde então, pois sempre procurei observar como os vários livros

¹ Optou-se por utilizar a primeira pessoa do discurso na introdução desta dissertação nos trechos em que será feita referência à experiência docente da pesquisadora.

didáticos de língua inglesa desenvolvem as diferentes habilidades linguísticas - ouvir, falar, ler e escrever - de forma gradual e contínua e contribuem (ou não) para a formação de um cidadão crítico. Decidi, então, após dez anos de experiência em sala de aula em escolas da Rede Estadual de Ensino, aprofundar meu conhecimento acerca dos livros didáticos que fazem parte da minha prática pedagógica para saber como utilizar, de forma crítica e consciente, os conteúdos e informações que esses materiais oferecem aos aprendizes de língua inglesa, mais especificamente com relação à habilidade de leitura. Amparada nos estudos da área da Linguística Aplicada para o ensino e aprendizagem da leitura e da língua estrangeira, e visando a melhoria no ensino de língua Inglesa, o principal objetivo desta pesquisa é investigar se as tarefas de leitura propostas pelos livros didáticos selecionados para análise colaboram para a formação de um leitor competente e autônomo, capaz de participar ativamente da sociedade em que vive.

Atuo como professora de língua inglesa desde 2000, iniciando o trabalho em sala de aula antes mesmo de concluir a graduação no curso de Letras Português e Inglês, em 2003. Como estudei em escola de idiomas, o domínio da língua inglesa contribuiu para que eu iniciasse minhas atividades como docente assim que surgiu a oportunidade. A partir de 2004 comecei a atuar na Rede Estadual de Ensino, exercendo o cargo de professora de língua inglesa em um colégio da área central de Guarapuava. Divido minha carga horária semanal de 40 horas-aula entre o Colégio Estadual Manoel Ribas - no qual sou lotada com 20 horas-aula - e outras escolas de Guarapuava, o que me permite conhecer e participar da vivência de várias escolas, localizadas em diferentes regiões de Guarapuava. Durante grande parte desse período, minha prática pedagógica ficou concentrada no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). No entanto, quando minha carga horária foi dividida com turmas no Ensino Médio, percebi que muitos dos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos na disciplina de língua inglesa no Ensino Fundamental não acompanhavam os alunos até o Ensino Médio, fato que reforçou o meu interesse em estudar e analisar os livros didáticos, principais ferramentas de trabalho dos professores em sala de aula.

Quando comecei a trabalhar na Rede Estadual, em 2004, vivenciei as dificuldades e frustrações da maioria dos professores de língua inglesa. Dentre as

diversas dificuldades inerentes ao ensino de uma língua estrangeira, está a falta de livros didáticos para os alunos. Sem um material de apoio e com poucos recursos disponíveis, grande parte da aula acaba dedicada à cópia de textos e atividades registradas no quadro negro pelo professor, restando, assim, pouco tempo para a prática efetiva da língua em contextos significativos de interação oral e escrita. Em 2011, houve um grande avanço neste sentido, pois, pela primeira vez, as línguas estrangeiras modernas foram incorporadas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), oportunizando aos alunos de Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras o acesso gratuito ao livro didático de língua inglesa, acompanhado de um *compact disc* (CD) de áudio. Cabe destacar que, além da língua inglesa, também a língua espanhola foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em 2012, o processo teve continuidade, sendo a vez dos alunos do Ensino Médio serem contemplados com livros didáticos gratuitos.

Uma vez que o livro didático de língua inglesa adotado pelas escolas públicas brasileiras é material oficial proveniente da aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esse material também é adotado pelas escolas estaduais do Paraná. No estado do Paraná, a escolha dos livros didáticos foi feita pelos professores de cada escola que compõem o Núcleo Regional de Educação; os professores, após lerem o Guia de Livros Didáticos publicado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que apresenta as resenhas das coleções aprovadas, selecionaram, por ordem de preferência, as coleções que mais se adequavam à realidade de suas escolas.

Em Guarapuava, após diversas reuniões entre a equipe de professores do Colégio Estadual Manoel Ribas que buscava avaliar os livros didáticos de língua inglesa que fossem mais adequados às Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, decidiu-se pela adoção da coleção *Vontade de Saber Inglês*, utilizada no Ensino Fundamental, no período de 2014 a 2016 e a coleção *Prime – Inglês para o Ensino Médio*, utilizada de 2012 a 2014². Essas coleções são o foco de análise desta dissertação.

² A coleção aprovada pelo PNLD para o Ensino Médio para o período de 2015 a 2017 ainda não estava disponível para distribuição no momento da delimitação do *corpus* para esta pesquisa.

Tendo em vista a minha trajetória como professora de língua inglesa da Rede Estadual de Ensino e os dados preocupantes quanto às habilidades leitoras do estudante brasileiro - aproximadamente metade dos estudantes são incapazes de compreender textos simples, conforme mencionado anteriormente - , esta pesquisa busca averiguar se o livro didático de língua inglesa contribui para a formação de um leitor crítico, competente e autônomo, capaz de interagir de maneira eficaz na sociedade atual. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos: Primeiro: investigar se as tarefas de leitura propostas pelos livros didáticos de língua inglesa do Ensino Fundamental e Médio, adotados no Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, desenvolvem as competências e habilidades necessárias para a formação de um leitor competente, tendo como base a Subescala de Leitura do Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) (2000); segundo, verificar quais são as competências e habilidades mais trabalhadas nos livros didáticos de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a Subescala de Leitura do PISA; terceiro, avaliar se há progressão quanto ao ensino das habilidades leitoras no decorrer das coleções de livros didáticos de língua inglesa no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Médio (1º ao 3º ano); quarto, avaliar se há progressão quanto ao ensino das habilidades leitoras entre os livros didáticos de língua inglesa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Médio (1º ao 3º ano).

Em relação ao primeiro objetivo - analisar as tarefas de leitura dos livros didáticos de língua inglesa adotados nas escolas públicas da Rede Estadual do Paraná, especificamente da cidade de Guarapuava - foi realizada uma avaliação do material e das tarefas de leitura selecionadas, presentes em unidades que compõem o livro didático de cada ano (maior detalhamento sobre os critérios de seleção das tarefas de leitura será feito no capítulo destinado ao Método desta pesquisa). O propósito é verificar se as tarefas de leitura propostas nas coleções contribuem para a formação de um leitor crítico e quais práticas de leitura e propostas de letramento estão presentes nos livros didáticos de língua inglesa.

Para investigar como as tarefas de leitura são abordadas nos livros didáticos de língua inglesa e os níveis de exigência requeridos quanto à habilidade da leitura, foram adotados os critérios de elaboração e categorização desenvolvidos pelo Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA,

2000) como taxonomia para análise. A escolha dessa Subescala de Leitura do Programa de Avaliação de Estudantes (PISA) (2000) deve-se ao fato de ser um programa internacional de avaliação interdisciplinar e também em Leitura, foco desta pesquisa, no qual muitos testes brasileiros, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são baseados.

Todas as tarefas de leitura do material investigado nesta pesquisa foram analisadas por professores licenciados em língua inglesa, convidados pela pesquisadora para compor o grupo de 'juízes' para avaliar e categorizar as tarefas de leitura de acordo com a taxonomia de Subescala do PISA (2009), que está organizada em três níveis: (a) identificação e recuperação da informação (IR); (b) interpretação de textos (I); (c) reflexão (R), cada domínio dividido em cinco níveis que representam os objetivos propostos para cada uma das questões/tarefas de leitura propostas para cada um dos textos componentes do exame do PISA.

Para atingir os objetivos propostos para a presente pesquisa, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da Introdução. No Capítulo 1, Revisão da Literatura, discutem-se os conceitos de leitura e letramento e suas relações, a capacidade de ler, escrever e interpretar o mundo, o histórico do livro didático e as concepções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o PISA, suas concepções e especificidades, pois que conforme já mencionamos, a Subescala de Leitura utilizada para elaborar as questões da área do conhecimento da leitura, será utilizada aqui para avaliar as tarefas de leitura propostas pelos livros didáticos de língua inglesa analisados nesta pesquisa. No Capítulo 2, Metodologia, são descritas as etapas e os critérios adotados para a implementação do estudo, de abordagem quantitativa e qualitativa, desde a seleção dos livros didáticos e suas tarefas de leitura até a análise que gerará a discussão dos dados. No Capítulo 3, Resultados e Discussão, são apresentados e debatidos os dados obtidos a partir da análise do *corpus* à luz da literatura específica da área, discutida no primeiro capítulo. Ao final, na Conclusão, algumas reflexões e considerações são feitas sobre o significado do trabalho como um todo e as contribuições que os resultados podem trazer para a área de ensino de língua inglesa.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo deste referencial teórico é fazer uma revisão da literatura acerca dos principais conceitos que fundamentam a pesquisa, pelo viés da Psicolinguística e da Linguística Aplicada. O capítulo inicia com estudos que tratam da habilidade e competência leitora em língua materna, seguido do conceito de (multi)letramento(s) e suas relações com o desenvolvimento do leitor competente e crítico, que necessita dominar a leitura e escrita de diversos gêneros textuais, que fazem parte das mais variadas práticas sociais inseridas na sociedade moderna. A seguir, é abordado o livro didático, foco da presente pesquisa. Bem como, alguns aspectos que envolvem o sistema educacional brasileiro por meio de um breve histórico, relatando desde a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até os dias atuais, descrevendo o processo de seleção dos livros didáticos realizado pelo Ministério da Educação (MEC), a escolha feita pelos professores, além da aquisição, distribuição e consequente utilização desses livros nas escolas. Finalmente, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é abordado, com o intuito de apresentar as concepções teórico-metodológicas deste exame aplicado em nível mundial, para que a Subescala de Leitura elaborada para o exame e adotada na metodologia de análise desta pesquisa. A relação desse exame com as políticas públicas nos diversos países participantes, permitindo observar e comparar os resultados obtidos pelo Brasil. Além disso, destacamos a eficácia (fazer as coisas certas) e eficiência (realizar as tarefas de maneira correta) dos processos de ensino, bem como uma comparação entre o PISA e os principais programas avaliativos aplicados no Brasil.

1.1 Leitura

1.1.1 Concepções de Leitura

Ler é um ato de percepção, compreensão e de conhecimento das relações presentes no mundo (LEFFA, 1996; BRAGA; SILVESTRE, 2002; DEHAENE, 2012). Visto por esse prisma, definir o termo leitura não é uma tarefa simples, pois essa habilidade se inicia a partir do momento em que os olhos do leitor se fixam na página para realizar a extraordinária proeza de compreender diferentes marcas negras sobre um papel branco ou uma tela e evocar inúmeras emoções a partir do texto escrito. Sem que o leitor tenha consciência, seus olhos são capazes de percorrer rapidamente a página, com movimentos rápidos e precisos, e, quatro ou cinco vezes por segundo, seu olhar se fixa numa palavra, que é reconhecida, com perspicácia e, quase sempre, sem esforço (DEHAENE, 2012). A partir da decodificação, o leitor passa, então, à construção do sentido do texto, no nível da palavra, da frase, do período, do parágrafo, até compreender o texto como um todo. (KLEIMAN, 2000; LEFFA, 1996; 1999; ROJO, 2009).

Ler um texto envolve, portanto, muitas competências. Conforme explica Rojo (2009), diversas pesquisas realizadas nas últimas décadas referentes à habilidade da leitura mostram que há várias capacidades inerentes ao ato de ler:

Capacidades de ativação, de reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas, capacidades de interação social, etc. A leitura passa primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas (ROJO, 2009, p. 76-77).

Pode-se perceber, dessa forma, que a leitura de um texto é muito mais do que a decodificação da mensagem presente nele. Ler é um processo cognitivo que envolve o autor que produz um texto para um determinado leitor, que precisará desenvolver diferentes capacidades para que a compreensão da informação seja alcançada de forma satisfatória, ou seja, entender a mensagem proposta. A compreensão dos textos está diretamente ligada ao processo cognitivo, da ativação da cognição por parte dos indivíduos (TOMITCH, 2008). O

modo como cada indivíduo compreende e ativa seu processo cognitivo é pessoal, isto é, dependente dele mesmo para acontecer de forma efetiva, ou seja, para que a compreensão seja alcançada.

Para se chegar a essa concepção atual de leitura, foi necessária a proposta de diferentes modelos de leitura na tentativa de elucidar como a compreensão se efetiva. Conforme Leffa (1996; 1999) apresenta, o estudo da compreensão leitora propôs o enfoque ora em um, ora em outro polo do processo: texto e leitor; dependendo do enfoque, diferentes modelos de leitura foram estabelecidos para explicar a compreensão. Nos modelos de leitura que defendem a abordagem ascendente (*bottom-up*), a construção do sentido é vista basicamente com um processo de extração, no qual o leitor retira todo o significado do texto, que é preciso, exato e completo; o leitor precisa esforçar-se, como um minerador, para extrair o máximo de informações, que residem no texto (LEFFA, 1996; DAVIES, 1995; COLOMER; CAMPS, 2002). Os modelos de leitura descendentes (*top-down*) enfatizam o leitor como peça fundamental e descrevem o ato de ler como um processo de atribuição de significados, que parte da mente do leitor para o texto. Cabe ao leitor, portanto, o papel de levantar hipóteses, baseando-se em sua vivência, e testá-las, à medida que ele avança na leitura (LEFFA, 1999; SOLÉ, 1998; COLOMER; CAMPS, 2002). De acordo com este modelo, um mesmo texto pode gerar diferentes interpretações.

Tendo-se em vista que os modelos descritos anteriormente são incompletos para explicar o intrincado processo da leitura, o modelo conhecido como interativo é proposto, com uma abordagem conciliadora entre texto e leitor. De acordo com esse modelo, a leitura ocorre por meio de um processo interativo entre a informação trazida pelo texto e o conhecimento prévio do leitor, tendo-se em vista que, conforme afirma Leffa (1996), a complexidade da leitura não permite que se fixe em apenas um dos polos, com exclusão do outro.

Partindo-se dessa concepção de leitura, assume-se que o leitor adiciona informações que não estão presentes no texto para poder entendê-lo, segue pistas deixadas pelo autor para que possa tomar as decisões necessárias para a compreensão do texto, utilizando-se, assim, de habilidades de alta sofisticação nessa tarefa, como explica Leffa:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p. 24).

Para esse autor, ler é a transição de informação entre o leitor e o texto, sendo o leitor o responsável por captar as informações por meio de suas habilidades e atitudes necessárias para comunicar-se com o texto. Leffa (1996) e Solé (1998) acrescentam que o leitor precisa possuir, inicialmente, a intenção de ler o texto. Se não existir essa intenção, a interação entre o texto e o leitor - que deve existir para que o significado seja alcançado - não ocorrerá. Dessa forma, estabelecida a intenção ou necessidade de ler determinado texto, inicia-se o complexo processo de interação que envolve desde habilidades de baixo nível, executadas automaticamente pelo leitor proficiente, como a decodificação, a compreensão de palavras, o processamento sintático, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente, que abrangem a geração de inferências, integração de informações num texto, monitoramento da compreensão e sumarização de ideias.

Aprender a ler com entendimento - o objetivo fundamental de qualquer leitor - compreende uma série de processos que ocorrem em níveis múltiplos, em diversas unidades de linguagem: no nível da palavra (processos lexicais), no nível da sentença (processos sintáticos) e no nível do texto (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

A instrução em leitura, portanto, vai além do ensino do domínio da decodificação e da compreensão literal da mensagem (COLOMER; CAMPS, 2002). O aluno necessita, desde o princípio do processo de alfabetização, ser instruído a ler mais do que aquilo que está impresso, de forma gradativa e contínua a fim de alcançar a compreensão de nível superior. Esse objetivo pode ser atingido por meio do ensino de estratégias de leitura, que são “[...] procedimentos de caráter elevado [...]” (SOLÉ, 1998), ou seja, planejamentos feitos para um determinado objetivo, como por exemplo, ouvir uma história para recontá-la com suas próprias palavras, ou ler um livro para fazer um resumo de, no máximo, quinhentas palavras. As estratégias de leitura são ensinadas aos

alunos para que a compreensão seja eficaz, isto é, extrapole a leitura no nível superficial, proposicional do texto. O modo como os leitores superam os problemas de compreensão são também estratégias ativas de monitoramento, de checagem e testagem pessoal, ou seja, avaliar se a maneira como está sendo conduzida a leitura está sendo produtiva para que se alcance o objetivo. (BARETTA, 2003).

Durante a execução precisa e completa da tarefa de leitura, os leitores utilizam-se de estratégias cognitivas ou metacognitivas e, quando as falhas nessa execução acontecem, exige-se por parte do leitor um procedimento (quando e por que) estratégico, esforço e habilidades para a sua realização (FINGER-KRATOCHVIL, 2009; 2010; KLEIMAN, 1985; 2000). Ser estratégico, de acordo com Finger-Kratochvil (2010) é ser capaz de estabelecer seus próprios limites de aprendizagem, de gerenciar seus próprios conhecimentos que são realizados propositalmente.

Os objetivos do leitor durante a leitura de um texto definem o modo como se realizará essa tarefa. Várias são as estratégias que se pode utilizar durante esse processo, pois depende dessas estratégias o sucesso do leitor. Durante a leitura do texto, o leitor traz seu conhecimento prévio e sua experiência de vida, que, articulados com seu contexto social, formam novos conceitos, por meio da construção de significados e da descoberta de conhecimentos (BRAGA; SILVESTRE, 2002).

Durante todo o momento em que se está lendo, fazem-se inferências do mundo, do cotidiano e imaginam-se coisas sobre essa leitura. As inferências compreender o ler nas entrelinhas, interpretar o texto de acordo com o que se traz na memória e relacionar essas informações com o que está sendo lido. O leitor busca seus conhecimentos anteriores para compreender o texto diante de si e, caso isso não faça parte de seu contexto, ou seu conhecimento sobre o assunto seja superficial, mais necessário é prestar atenção no que está escrito, na linguagem e nos mecanismos linguísticos utilizados no texto, para que a compreensão seja alcançada. Todos esses artifícios possibilitam ao leitor fazer inferências e, por isso, quanto menos entendimento ele tiver da língua, como é o caso da leitura em língua estrangeira em nível básico/intermediário de proficiência, mais importante se torna conhecer os mecanismos linguísticos

(TOMITCH, 2008) para que as informações sejam compreendidas de forma adequada.

No processo de compreensão da leitura, todas as informações, sejam elas escritas ou vivenciadas pelo leitor, são trazidas à tona: expressões faciais, sons (inferências), tom de voz (inferências), informações que se representam mentalmente, no texto e fora dele. Por meio dessas informações escritas e explicitadas, é possível interpretar e tirar conclusões, criando-se expectativas, e para isso, é necessário interagir com o texto (GIROTTO; SOUZA, 2010 *apud* MENIN; GIROTTO; ARENA, 2010). Essas expectativas podem ser perguntas, elaboradas pelo leitor, que podem ou não ser respondidas durante ou ao final de cada leitura e são feitas (ou deveriam ser feitas¹) para compreender o sentido do texto. Todos os conhecimentos trazidos anteriores ao início da leitura podem ser ativados durante a interação, o que facilitará o entendimento, ou seja, a percepção por meio de diversos artifícios (palavras, sons etc.) e a compreensão, o significado das palavras e do texto. Ao se esforçar para criar significado, formulando hipóteses e avaliando as informações, fazem-se inferências para compreender o que se está lendo, sendo esse um processo cognitivo de construção do conhecimento (BARETTA, 2003; 2008).

Nesse processo de interação entre texto e leitor, acontece a compreensão e significação daquilo que está escrito, e, para isso, é necessário que se tenha as competências necessárias para interpretar, pois “[...] porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo” (KLEIMAN, 2000 p. 13).

Esse procedimento também exige o envolvimento com o outro. A leitura de um texto provoca a aproximação, a interação social. As pessoas que são verdadeiramente afetadas pela leitura buscam interagir, relacionar-se com outros leitores desconhecidos, a fim de trocar experiências sobre esse mundo (KLEIMAN, 2000).

A possibilidade de se entender e refletir sobre textos insere o indivíduo em um contexto social e colabora para que se contribua com a sociedade por meio do desenvolvimento do conhecimento, que é adquirido e aperfeiçoado como

¹ Estudos mostram que leitores menos proficientes tendem a produzir um número menor de perguntas antes, durante e após a leitura (BARETTA, 2003).

competência individual quando o sujeito tem contato com a leitura, por meio da interpretação e reflexão dos textos. É um processo mental ou cognitivo, que envolve o leitor na tentativa de acompanhar e responder a uma mensagem de um escritor que está distante dele no espaço e no tempo (DAVIES, 1995, p. 1).

Assim sendo, no momento em que o indivíduo tem acesso ao conteúdo do texto, seus conhecimentos se fundem a ele, produzindo uma nova interpretação do texto. No entanto, a interpretação pode ser diferente para cada um. O escritor procura transmitir, por meio do texto, sua visão a respeito de um mundo que o leitor, muitas vezes, desconhece. Dessa forma, o conhecimento que será produzido, a partir da leitura, dependerá de cada sujeito.

Esse mundo desconhecido para o leitor, como por exemplo, uma cultura diferente ou uma linguagem ignorada, pode dificultar o entendimento do que se lê. Quando se trata de um texto em língua diferente da língua materna do leitor, o impacto que o escritor pretende causar pode ficar ainda mais comprometido, ou seja, seu objetivo pode não se concretizar. A língua utilizada é carregada de cultura e, quando traduzida, pode perder o sentido, pois as palavras estão carregadas de significado, e, contidas nelas, a vivência e as inferências do escritor.

Podemos, pois, concluir que a leitura é um processo cognitivo, resultado da interação do texto com o conhecimento prévio do leitor e suas inferências, das relações interpessoais e com o mundo que o cerca, possibilitando, assim, a construção do sentido por meio da reflexão e leitura do mundo, ampliando conhecimentos e construindo entendimento. Diante dessa perspectiva, na próxima sessão desta revisão de literatura é discutido o conceito de letramento e seus desdobramentos, e a sua importância para a formação do cidadão capacitado para compreender e produzir diferentes gêneros textuais, crítico e atuante na sociedade.

1.1.2 Letramento

Nos dias atuais, saber ler e escrever, ou seja, ser meramente alfabetizado é insuficiente para as exigências da sociedade. Apenas decodificar as letras e os sons, assinar o nome, escrever um simples bilhete, ler rótulos, placas, etc., não

garante a compreensão do mundo em que se está inserido. É preciso que se ultrapassem esses conhecimentos, que se vá além de saber decodificar. Quando o leitor compreende aquilo que lê e, além disso, interage com os diferentes textos (livros, jornais, e-mails, panfletos, etc.) presentes no cotidiano, entende seus significados e utiliza-os em todos os contextos sociais (ROJO, 2012).

Quando uma criança aprende a ler e a escrever, ela se torna alfabetizada. No entanto, somente a partir do momento em que começa a se apropriar das práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, consegue ler o mundo e interpretá-lo, ela se torna letrada, ou seja, passa a ser um leitor muito mais crítico, capaz de perceber as ideologias presentes nos discursos, entender sua realidade social e, desse modo, situar-se em relação ao mundo e a sua posição nele. (ROJO, 2012).

Nessa perspectiva, não ser alfabetizado não significa necessariamente não ser letrado. Conforme Soares (1999), mesmo que uma pessoa não saiba ler e escrever, mas que conviva com a leitura e os livros, interessando-se por jornais, revistas e por ouvir a leitura de outros, envolvendo-se com práticas de leitura e escrita, essa pessoa interpreta seu mundo e suas diferentes perspectivas, e, apesar de analfabeta, não deixa de ser, em certa medida, letrado.

Para diferenciar mais claramente alfabetismo de letramento, Rojo (2012) observa que alfabetismo é um termo utilizado para tratar do individual, com uma visão psicológica, das competências (cognitivas e linguísticas) e capacidades do indivíduo ao utilizar-se do código escrito. Já para o conceito de letramento, a autora observa as práticas sociais de linguagem do indivíduo, pelo viés da perspectiva sociocultural, sociológica e antropológica.

Soares (2009) explica que o termo letramento surge da palavra inglesa *literacy* (letrado), que se refere às práticas sociais relacionadas à leitura e escrita, resultando das ações de ensinar e também aprender a ler e a escrever, ou seja, apropriar-se da escrita para se comunicar. No processo de letramento, é necessário que o leitor amplie suas capacidades de leitura e escrita, não apenas na escola, mas em todos os aspectos da vida. Uma pessoa letrada torna-se socialmente e culturalmente diferente do que quando iletrada ou analfabeta. Ela tem perspectivas diferentes, seu modo de interagir na sociedade não é o mesmo, suas inter-relações e sua cultura se modificam. Segundo a autora, ao se tornar

letrada, a pessoa modifica-se cognitivamente, pois começa a pensar e agir como alguém diferente, tornando-se, dessa forma, um leitor crítico ou letrado.

Assim, letrado é aquele indivíduo que, valendo-se de um conjunto de processos e subprocessos, com capacidades, habilidades e estratégias das múltiplas linguagens (escritas, visuais, sonoras ou gestuais), em contextos sociais definidos, interpreta o mundo e interage com ele. O letramento é, então, um conjunto de habilidades e capacidades² necessárias ao letrado, de acordo com seu tempo e seu contexto social, sendo, portanto, um processo multifacetado e construído ao longo da vida (FINGER-KRATOCHVIL, 2009).

Por isso, o letramento - e seus eventos - passa a ser reconhecido como um fenômeno único, especial, que abrange mais práticas de leitura e escrita. Com a pluralização do sentido da palavra e seus diferentes efeitos, sejam eles sociais, cognitivos ou culturais, o letramento assume diversas formas e variadas funções. Por isso, em virtude desses distintos estados e condições, foi proposto o uso do plural na palavra, tornando-se, assim, letramentos (SOARES, 2002).

Além de saber ler, ser letrado significa também, em diferentes contextos, saber escrever. Esses saberes formam o conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos e procedimentos necessários à leitura, mas que vão muito além dela:

Podemos chamar de procedimentos um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho (ROJO, 2009 p. 75).

Os letramentos têm sido utilizados em diferentes contextos e práticas sociais de leitura e escrita, sendo normal encontrar diferentes termos para representar os letramentos: “letramento visual”, “letramento digital” e assim por

² As habilidades podem ser definidas como “[...] mudanças contínuas na performance de acordo com vários critérios, julgados segundo os padrões aceitos como esperados [...]” (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1994, p.790, *apud* FINGER-KRATOCHVIL, 2010, p.87), isto é, uma vez aprendida a decodificação, não se desaprende, a não ser em decorrência de algum fator neurofisiológico. Capacidade, por outro lado, significa ser capaz de utilizar-se de determinado(s) conhecimentos(s) para realizar determinada tarefa (OECD, 2006), ou seja, possuir o conhecimento teórico de como redigir um resumo e ser capaz de fazê-lo, ou ainda, operações psíquicas para utilizar a linguagem oral ou escrita.

diante (TERRA, 2013). Assim sendo, o termo “letramentos” passa a ser ampliado para o conceito de “letramentos múltiplos” ou “multiletramentos” e “letramentos críticos”. Além disso, outros dois enfoques surgem dessa diversificação: a multiplicidade de práticas de letramentos e a multiculturalidade (ROJO, 2009). Portanto, é a heterogeneidade das práticas de leitura, escrita e linguagem que institui diferentes formas de letramentos, que se modificam e estão presentes nas distintas esferas de atividades do cotidiano, entre elas, na escola, no trabalho, em casa, na igreja, nas interações sociais, por meio da internet, etc. Assim, a perspectiva multicultural, presente nas diversas práticas sociais, convive nas culturas locais. (ROJO, 2009)

Por isso, é indispensável que a escola proporcione aos alunos o acesso a diferentes formas de letramentos, envolvendo-os nas mais variadas práticas sociais. Esses letramentos devem ser múltiplos, aproveitando-se os letramentos locais sem esquecer os letramentos valorizados socialmente, pois a diversidade cultural e social da escrita e da leitura está presente na sociedade atual.

De acordo com Rojo (2009), os letramentos múltiplos são como formas diversas de utilização da escrita e da leitura que estão presentes na cultura escolar, local e popular com as quais se envolve toda a sociedade. Ainda de acordo com a autora, os letramentos múltiplos significam “[...] não ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (ROJO, 2009, p. 107). Assim, é reforçada a necessidade da interligação e articulação das variadas práticas de escrita e leitura que circulam na sociedade e são praticadas pelos agentes da sociedade e da escola.

Dessa forma, é importante lembrar que os letramentos podem ser multissemióticos, quando se estendem para os diversos campos do conhecimento, “[...] exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107). Estão presentes nesses letramentos os diversos textos, das mais variadas linguagens que estão circulando na sociedade, como, por exemplo, a utilização de links, vídeos, imagens e postagens em um mesmo espaço virtual. Os letramentos também podem ser críticos, valendo-se da

contextualização dos diversos textos presentes na sociedade, “[...] requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (ROJO, 2010 p. 437). Por meio desse letramento, possibilita-se uma postura crítica diante da multiplicidade de informações a que se tem acesso.

Pode-se perceber que ser multiletrado permite que o leitor transcenda a literalidade dos diversos gêneros textuais e interprete-os, integrando-os a outros textos, situando-os e posicionando-se em sua realidade social (ROJO, 2004). Nesse sentido, assume-se que o leitor tem a capacidade de apreender as ideologias presentes nos textos, dialogar com as informações que lhe são expostas, refletindo sobre elas e julgando-as, alcançando um posicionamento crítico diante dele e, por consequência, de seu próprio texto, uma vez que, conforme lembra Silva (1991) “[...] a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de outro texto: o texto do próprio leitor” (SILVA e BRANDÃO, 2012, p. 29).

Para que se façam presentes essas características de multiletramento é importante que a leitura na escola seja trabalhada com o intuito de construir conhecimento, com fins específicos que promovam no aluno o interesse, a interação com o texto, e, por meio dela, a construção de diversos significados a partir do mesmo texto, envolvendo o leitor nesse diálogo.

Assim, é importante que não apenas os alunos, mas também os professores de todas as áreas do conhecimento tenham clareza de que as habilidades e competências leitoras são aspectos necessários para que o aluno tenha sucesso escolar e, conseqüentemente, na sua participação na sociedade. Para desenvolver essas capacidades, é necessário que a prática da leitura faça sentido para o aluno. Sendo a escola o principal intermediador do letramento, o professor tem papel primordial nessa função, ao proporcionar aos seus alunos diferentes práticas de leitura e escrita para que eles possam realizar tais práticas sociais - ou seja, de letramento - sem dificuldades, utilizando todos os conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas do currículo escolar de forma competente, pois:

O letramento em leitura é definido como a capacidade do aluno compreender textos escritos, usá-los e refletir sobre eles de forma a

alcançar objetivos próprios, desenvolver conhecimentos e o próprio potencial e participar ativamente da sociedade (PISA, 2000).

Ao utilizar-se dos diferentes textos e ao participar da sociedade e da escola, o aluno compartilha de diversos processos presentes nela. Ele começa a reconhecer seus direitos e deveres, as relações de poder e obediência e a perceber a escola não somente como um lugar de aprendizagem, mas também como uma instituição de relações sociais, de exercício de poder (LAHIRE, 1993 *apud* ROJO; BATISTA, 2003).

As relações sociais e os grupos sociais explicitam as diferentes práticas de letramento e de uso da língua. A escola, ao oferecer diferentes atividades, tende a produzir diversas formas de relação com o aluno e sua realidade, formando a partir das relações escolares e das imagens de interação, um determinado referencial (BELMIRO, 2003 *apud* ROJO, BATISTA, 2003). Quando o aluno se apropria de todos esses saberes oferecidos pela escola, por meio das diferentes práticas de letramento, e com as relações com a linguagem, podendo ser ela escrita ou falada, e com o mundo, ele aprende a escrever e a falar de acordo com os padrões (LAHIRE, 1993 *apud* ROJO, BATISTA, 2003).

É papel da escola proporcionar os múltiplos letramentos, sem censura e discriminação, valorizando o saber e os diferentes meios de letramento e de cultura (cinema, museu, etc.), durante todos os momentos e em todas as disciplinas, pois todos os professores são responsáveis pelo desenvolvimento educacional de seus alunos, futuros cidadãos - sejam eles dirigentes, professores, artistas, agricultores, empresários, vendedores, dentre tantas outras profissões, que fazem parte do país - que têm o direito à qualidade educacional.

Presente no currículo escolar da educação básica, as aulas de língua inglesa também devem promover o desenvolvimento e a formação crítica dos alunos, trabalhando de forma a contribuir para a transformação da realidade e do sujeito. A leitura em língua inglesa em sala de aula pode colaborar para que a transformação aconteça, pois, por meio dos textos que são explorados nas práticas de leitura, os alunos poderão vivenciar a sua realidade, tecer relações com o contexto, e também ler nas entrelinhas do texto os fatos, sendo capazes de compreendê-los e perceberem-se, cada vez mais, sujeitos ativos na sociedade.

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo (PARANÁ, p.57, 2008).

É essencial, portanto, que a prática da leitura faça parte das aulas de língua inglesa, pois suas atividades devem proporcionar ao aluno novas práticas de letramento, devem incentivá-lo a participar de diversas práticas sociais que estão presentes na leitura e na escrita em língua inglesa.

O letramento em língua inglesa, especialmente a leitura, colabora para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, para a sua educação formal e seu conhecimento de mundo. Além disso, o letramento em língua inglesa é importante para a formação completa do aluno, pois o aprendizado de outra língua pode colaborar no desenvolvimento dos aspectos metacognitivos da aprendizagem, na linguística e nos multiletramentos.

Tendo-se em vista que a maioria das disciplinas do currículo da educação básica utiliza-se de livros didáticos, incluindo, desde 2011, a disciplina de língua inglesa, a próxima seção desta revisão de literatura fará um breve histórico sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e sobre o processo de gerenciamento para a seleção, aquisição e distribuição das obras que dele fazem parte e são distribuídas nas escolas públicas brasileiras. O intuito dessa seção é estabelecer um panorama do longo e burocrático processo que envolve a seleção dos livros didáticos que são disponibilizados aos professores das escolas públicas para sua apreciação, análise e indicação das obras disponibilizadas pelo governo, por meio do programa, para atuar em sala de aula e desenvolver as competências e habilidades estabelecidas como meta pelos documentos norteadores da educação brasileira, dentre as quais, o desenvolvimento dos multiletramentos.

1.1.3 Histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Uma das evidências da importância do livro didático no sistema educacional brasileiro é a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo Ministério da Educação (MEC), considerado um dos maiores programas governamentais de aquisição de livros didáticos do mundo (SOUSA, 2007). Por isso, nesse momento, far-se-á uma descrição histórica do programa, bem como dos processos de seleção e escolha dos livros didáticos e os critérios de aquisição adotados. Além disso, também se tratará da utilização e reutilização dos livros didáticos por parte dos alunos, quantidade de material enviado e escolha dos livros didáticos feita pelos professores. Entende-se que essa descrição se faz necessária para melhor compreensão do processo de utilização do livro didático, desde a sua aprovação pelo PNLD até a sua utilização em sala de aula pelo professor, uma vez que ele, o livro didático, é o enfoque desta pesquisa.

A relevância do projeto que veio a se tornar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já se mostra inegável desde 1929, quando o Brasil cria um programa, inicialmente denominado Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável por estabelecer políticas públicas para o livro didático, validando e contribuindo para o aumento gradativo da produção do material didático público.

Em 1938, esse programa é oficializado pelo Conselho Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, reforçando o principal motivo de sua criação, que é estabelecer os critérios para a aquisição e distribuição dos livros didáticos. Em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL), desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), com funções de administrar e gerenciar os recursos, que a partir desse ano são fornecidos também pelos Estados, que passam a contribuir financeiramente com o Fundo do Livro Didático Público. A partir de 1976, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire e distribui livros didáticos, obras literárias e complementares, além de dicionários para as escolas de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) público.

A execução dessas ações, a partir de 1985, passa a ser feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é criado por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. O programa entra em vigor a partir de 1986,

após o período da ditadura militar e o início da criação de políticas públicas voltadas para atendimento da população brasileira. De acordo com o Artigo 4 desse mesmo Decreto, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) deve ser executado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada em 1983, em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, sendo todas as ações supervisionadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Com esse mesmo Decreto, a política do livro didático sofre modificações, sendo uma delas o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz algumas mudanças, tais como: os livros didáticos deixam de ser descartáveis, podendo ser reutilizados por outros alunos em outros anos; passam a ser escolhidos pelos professores, apesar de serem pré-selecionados pelo programa; são gratuitos para os alunos da rede pública do Ensino Fundamental, além da possibilidade de sua aquisição ser feita pelos estados com verba federal.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por fazer parte do programa do Governo Federal e representar um dos grandes investimentos públicos, desperta assim, o interesse de muitas editoras que almejam que suas obras sejam adotadas nas escolas públicas de todo o Brasil.

Para que os livros didáticos produzidos pelas editoras sejam escolhidos, é necessário que o material passe por uma análise cuidadosa, realizada por especialistas de cada área, ou seja, professores com experiência no ensino da disciplina do livro didático proposto para compor o rol das obras pré-aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que avaliam o material numa primeira instância³. Após essa etapa, as obras são submetidas a coordenadores, estudiosos da área vinculados a uma coordenação executiva e a uma comissão técnica específica, convocada pelo Ministério da Educação (MEC) e, finalmente, à coordenação geral, ligada a uma instituição de ensino superior.

Todo o processo de apreciação, seleção e escolha dos livros didáticos é rigoroso e sigiloso. Na primeira etapa, composta por avaliadores, sendo eles professores especialistas na área do livro didático em questão, são analisados os

³ Nessa primeira etapa da análise, é feita uma seleção entre todos os materiais enviados para o Ministério da Educação (MEC) de forma mais geral, ou seja, verificando problemas na impressão, capas inadequadas, uso de figuras impróprias, distorção de imagens, páginas cortadas ou em branco e diagramação.

critérios gerais de escolha, aqueles que todas as disciplinas do ensino básico precisam seguir. Além de preencher todos os critérios gerais, as obras também precisam cumprir todos os critérios específicos de cada disciplina, estando em conformidade com os pré-requisitos estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A ficha de avaliação pedagógica para o *Guia do Livro Didático 2014* foi dividida em critérios comuns a todas as disciplinas e critérios específicos para cada disciplina. Os critérios gerais ficaram divididos da seguinte maneira: critérios legais, éticos e democráticos em relação à mídia; à acessibilidade; aos conteúdos multimídia, aos DVDs integrantes da coleção e aos objetos educativos multimídia. Os critérios específicos para a Língua Estrangeira Moderna (LEM), inglês, enfoque desta pesquisa, englobam textos que favorecem a diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero; variedade de gêneros discursivos; discussão de relações de intertextualidade, entre outros (PNLD, 2014 p. 50-55). Os critérios gerais e específicos para a escolha dos livros didáticos são rigorosos e minuciosos. Se realmente todos eles forem atendidos, o material será de qualidade.

Após análise e avaliação das obras por uma comissão instituída pelo Ministério da Educação (MEC), conforme mencionado anteriormente, as coleções de livros didáticos aprovados são encaminhadas aos professores das disciplinas específicas de cada escola pública brasileira. As escolas recebem o *Guia do Livro Didático* para auxiliar na escolha do material. Nesse guia, o professor encontrará, além de resenhas dos livros, avaliações dos materiais, reflexões e análises feitas pelos especialistas que os selecionaram. A partir disso, os professores fazem a escolha do material que utilizarão nos próximos anos. No dia pré-determinado, os professores das disciplinas afins se reúnem para discutir o material enviado pelo Ministério da Educação (MEC) e individualmente avaliado. Após a ponderação e avaliação dos professores por disciplina, verificando se o material é adequado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a sua realidade sociocultural, é preenchida uma ficha de escolha do livro didático, via *internet*, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo grupo de professores de cada disciplina. A escola seleciona duas coleções de sua preferência para cada disciplina, e conforme prazo estipulado, só então é enviado o formulário de

escolha para o Ministério da Educação (MEC). Geralmente, os livros didáticos selecionados na primeira opção são enviados à escola, ou, caso não seja possível atender a primeira opção da escola, é enviada a segunda opção.

A seleção dos livros didáticos nas escolas, feita pelos professores, deve ser registrada no *Registro da Reunião de Escolha PNLD/2014* (disponibilizado no Guia). As orientações para esse preenchimento estão no Informe 17/2013-COARE/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC. Para o Ensino Fundamental devem ser seguidas as *Orientações para o Registro da Escolha do PNLD 2014 (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental)*, constando o Termo de Adesão; Senha – uso, guarda e sigilo; Responsável; Código de Segurança; Registro da Escolha; Casos específicos da escolha; Roubo, Furto ou perda de senha; Transparência no Processo de Escolha e Normas de Conduta.

A escolha do livro didático envolve um processo democrático (o professor escolhe o livro didático que utilizará, porém a seleção já é pré-estabelecida, o que retrata apenas uma democracia parcial), burocrático (cumprimento de prazo para envio do formulário contendo as escolhas) e rigoroso (avaliação do material em vários aspectos, tais como formato, estrutura, etc.), que é documentado passo a passo, desde o momento que as coleções de livros didáticos são propostas pelas editoras ao Ministério da Educação (MEC), até o momento em que o professor, na escola, faz sua escolha por um determinado material. A escolha também pode ser feita via *internet* e segue os critérios estabelecidos e informados no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Todas as escolas públicas passam pelo mesmo processo, cumprem os mesmos prazos e fazem as mesmas seleções. Após análise, as coleções mais votadas pelos professores e que, na negociação, atinjam os critérios do Ministério da Educação (MEC), presente no *Guia do Livro Didático*, já mencionado, serão enviadas às escolas.

Não somente a seleção, mas a distribuição dos livros didáticos também passa por avanços nos últimos anos, pois, a partir desse programa de aquisição e distribuição, a seleção começa a ser realizada em períodos trienais alternados, sendo distribuídos em um ano os livros didáticos do Ensino Fundamental e, no outro, os do Ensino Médio. Além disso, quando se faz necessário, o Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repõe e complementa os livros didáticos reutilizáveis para todas as séries do ensino. (CNTE, 2010).

Buscando reafirmar sua preocupação com as políticas públicas para o livro didático e com a educação em geral, o Brasil, por meio de seus representantes, em 1990, participa da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, que constrói o Plano Decenal de Educação 1993-2003.

Uma nova política do Livro começa a ser formulada, a partir da definição de padrões básicos de aprendizagem que devem ser alcançados na educação fundamental. Além dos aspectos físicos do livro, passaram a ser asseguradas a qualidade de seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotada pelos professores. (MEC, 1993, p.25).

Para alcançar os padrões básicos definidos por esse plano, uma mudança que se faz necessária é em relação às políticas relacionadas ao livro didático público, que já era utilizado pelo professor e pelo aluno como material de apoio. Há a preocupação não apenas com os aspectos físicos do livro (qualidade do papel, impressão, etc.), mas também com a qualidade de seu conteúdo, que começa a ser observado e ajustado aos padrões básicos de aprendizagem, valendo-se dos avanços pedagógicos. (MEC, 1993).

Com o objetivo de aprimorar a qualidade e isenção do programa nessa aquisição, o governo institui duas gestões para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): na primeira, uma gestão centralizada, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) torna-se o responsável por desenvolver todos os passos relativos ao programa e ao repasse dos recursos às Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, que assumem a responsabilidade de adquirir e distribuir os livros didáticos e os dicionários para o Ensino Fundamental das escolas públicas; a segunda, uma gestão descentralizada, pela qual o órgão atende as escolas públicas do Ensino Fundamental devidamente cadastradas no Censo Escolar anual, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (MEC, 2004 -2-, art. 3 e art. 4).

A criação do *Guia do Livro Didático* revela-se um avanço para a educação brasileira. Além dos livros serem distribuídos de forma gratuita para os alunos, o

material pode ser previamente conhecido e avaliado pelo professor, que poderá decidir qual deles está mais adequado à realidade de sua escola e alunos. No ano anterior à sua utilização, os livros didáticos escolhidos pelos professores são enviados às escolas para a distribuição no ano seguinte. Conforme já mencionado, alguns livros são reutilizáveis, ou seja, o aluno os devolve para a escola no final do ano letivo, sendo esses os das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Outros livros são consumíveis, pois o aluno não os devolve para a escola no final do ano. São eles: Alfabetização, Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia (FNDE, 2014), permitindo dessa forma, que o estudante se aproprie do seu livro, fazendo as anotações que julgar necessárias para a consolidação de seu aprendizado.

Toda a política de criação de decretos, programas públicos, fundos, contratação de especialistas para a seleção do material, compra e escolha do livro didático acontece porque têm direito de receberem os livros didáticos públicos todos os alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, de todas as modalidades de ensino, cujas escolas participaram no Censo Escolar no ano anterior.

O número de livros didáticos necessários para cada escola é obtido por meio do Censo Escolar, programa coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ele acontece todos os anos e seus dados estatísticos são auferidos com a colaboração das Secretarias Municipais e Estaduais da Educação. O programa abrange todas as escolas privadas e públicas da educação básica regular (Ensino Fundamental, Médio e Educação Infantil), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial. Os dados coletados referem-se ao número de matrículas nas instituições, rendimento escolar, estabelecimentos de ensino cadastrados, funções docentes, movimento dos alunos (transferidos, desistentes, abandono), rendimento escolar (aprovação e reprovação), avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB - e Prova Brasil), que são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Com esses dados os governos criam políticas públicas e também adquirem os livros didáticos necessários para cada estabelecimento de ensino público, além de distribuí-los. Essas ações são executadas por meio de uma ação conjunta entre Ministério da Educação (MEC) e demais departamentos, tais como: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização (PNLA), Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De acordo com dados publicados, o Ministério da Educação (MEC) em 2010, gastou R\$ 880,2 milhões na aquisição dos livros didáticos, porém todos esses gastos não foram suficientes, visto que nem todos os alunos foram contemplados com livros de todas as disciplinas da matriz curricular. Conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foram adquiridos livros didáticos novos de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) para os alunos do Ensino Fundamental (CNTE, 2010). Já em 2014, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (2014), os investimentos na distribuição e aquisição dos livros didáticos, para o Ensino Fundamental e Médio foram da ordem de R\$ 1,2 bilhão.

Por meio dos dados apresentados, pode-se constatar que, ou não existem livros didáticos para todos os alunos de todas as disciplinas, ou então, quando há livros de todas as disciplinas, esses não são para todos os alunos. Essa falta de livros didáticos causa um déficit na formação do aluno, pois sem material de apoio, as aulas tornam-se menos produtivas, utilizando-se mais tempo com cópias de atividades, acarretando assim uma fragilização dos conteúdos trabalhados, que não terão ilustrações, exemplos, contextualizações e tarefas tão variadas e frequentes. Quando a escola oferece o livro didático, mas não para todos, isso também causa dificuldades, pois sempre haverá alunos mais dispersos, com dificuldade de acompanhar as aulas, sem material de apoio, precisando copiar mais, tirar fotocópias, emprestar o livro dos colegas, dinâmicas essas que causam transtorno às aulas e prejudicam o processo de ensino e aprendizado.

Outro fator a se observar é quais são as editoras que estão lucrando com a publicação desse material. Muitas delas são estrangeiras (em alguns LD, como

por exemplo, de LEM), o que não beneficia as companhias brasileiras, além do fato de o material não condizer com a realidade do aluno brasileiro, trazendo figuras, ilustrações, exemplos que não fazem parte do seu cotidiano.

Destaca-se, também, a questão de que o livro didático muitas vezes é planejado para ser trabalhado em disciplinas com três aulas semanais e, na escola, são ofertadas duas aulas semanais para a disciplina, uma vez que cada escola tem autonomia na elaboração da matriz curricular (número de aulas semanais e a oferta ou não de determinada disciplina).

O livro didático é um instrumento estruturado e elaborado para colaborar no processo ensino-aprendizagem, fazendo-se válida sua presença em sala de aula, observando-se que sua escolha e utilização devem ter o intuito de auxiliar o professor, como recurso básico, facilitador e instrumento de apoio na prática pedagógica. Dessa forma, o professor pode valer-se do livro didático para o ensino da leitura que vai além da compreensão literal das sentenças, contribuindo assim, para a função social da escola que preconiza a formação de estudantes, cidadãos críticos e atuantes na sociedade por meio de diferentes práticas de letramento. Não é, pois, tarefa apenas do professor de língua portuguesa ou estrangeira ensinar seu aluno a ler criticamente os textos, quaisquer que sejam, mas também ler e escrever de forma correta e clara, tendo como colaboradores todos os envolvidos na formação desse aluno (BRAGA; SILVESTRE, 2002; BARETTA, 2013).

Com o advento da tecnologia, o processo natural seria a facilitação do uso de materiais diversificados para enriquecer as aulas. Sabe-se que, efetivamente, muitos professores a utilizam para o ensino. No entanto, também é de conhecimento geral que grande parte dos recursos tecnológicos são de baixa qualidade, obsoletos e/ou não funcionam como deveriam, o que acaba não alterando o panorama apresentado.

Dessa forma, dados referentes à competência leitora dos estudantes brasileiros são desanimadores: recentemente, dados da oitava edição do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2012, revelam que “[...] entre 2001 e 2011, o domínio pleno da leitura caiu de 22% para 15% entre os [estudantes] que concluíram o Ensino Fundamental II, e de 49% para 35% entre os que fizeram o ensino médio” (Estadão, 2012). Apesar de alguns avanços promovidos

pelo Governo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pode não dar conta das múltiplas faces que interferem nos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros, pois tais resultados refletem as diversas problemáticas encontradas nas escolas. As condições objetivas como o grande número de alunos por turma, a carga de trabalho do professor, que necessita ministrar um excessivo número de aulas e a falta de investimentos na formação continuada são apenas alguns dos fatores que interferem de maneira significativa para os índices obtidos nas avaliações. Tendo-se este cenário em mente, a próxima seção apresentará os estudos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e as avaliações de leitura dos estudantes brasileiros. Esse estudo mostra as relações do livro didático e suas tarefas de leitura e a importância destes para o aprendizado do aluno, visto que, muitas vezes, o livro didático é o único material de que o aluno dispõe. Também serão apresentadas as avaliações realizadas em nível nacional, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

1.1.4 Concepções do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) nas Avaliações de Leitura dos Estudantes

A sigla PISA significa, originalmente, *Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em português. Esse exame é realizado em períodos trienais, em nível internacional, e tem como um dos principais objetivos comparar os resultados obtidos em avaliações que abrangem três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências. As avaliações são aplicadas a estudantes dos países participantes, que estão na faixa etária de quinze anos, ou ao término da escolaridade básica. O Programa é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e no Brasil é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O PISA objetiva produzir indicadores para a qualidade da educação dos países participantes da Organização para OCDE, a fim de que os países envolvidos nesse programa possam criar políticas públicas para a educação. As avaliações verificam como os jovens estão sendo preparados para cumprir seu

papel de cidadãos conscientes e participantes na sociedade. Segundo Schleicher (2006):

O objetivo do PISA vai muito além do simples monitoramento do estado atual de aprendizagem dos alunos dos sistemas educativos nacionais. As informações fornecidas pelo PISA devem permitir que os responsáveis políticos observem quais os fatores que estão associados ao sucesso educativo, e não apenas as comparações entre os resultados isoladamente. Os governos estruturam os resultados do PISA obtendo, a partir de uma perspectiva política, em quatro áreas temáticas relacionadas com a qualidade dos resultados da aprendizagem, a igualdade em resultados de aprendizagem e equidade nas oportunidades educacionais, a eficácia e eficiência dos processos educação e o impacto dos resultados da aprendizagem no bem-estar social e econômico (SCHLEICHER, 2006 p.23).(tradução da autora)

Conforme aponta Schleicher (2006), as quatro áreas temáticas relacionadas com resultados da aprendizagem, são: igualdade dos resultados; igualdade nas oportunidades; processos educativos eficazes e eficientes; resultados da aprendizagem impactantes à sociedade e à economia.

Quando se tem bons processos educativos, os resultados dos exames tendem a ser mais parecidos, pois as deficiências e dificuldades são trabalhadas em todos e procura-se sanar os problemas existentes no processo ensino-aprendizagem e na desigualdade econômica. A partir do momento em que os indivíduos têm resultados mais igualitários, as mudanças na sociedade começam a acontecer, e a igualdade de oportunidades e de resultados causarão impactos econômicos e no bem-estar da sociedade. Com o objetivo dessa melhoria educacional, social e econômica é que a OCDE criou o PISA.

Supervisor internacional do programa, a OCDE tem sede na França e é uma organização intergovernamental e internacional criada depois da Segunda Guerra Mundial com a finalidade de coordenar o Plano Marshall. Em 1961, é finalmente denominada OCDE. Seus membros formam a organização com o objetivo de traçar estratégias de crescimento e desenvolvimento dos países participantes (<http://www.pisa.oecd.org>).

Inicialmente, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) não tinha um objetivo específico, tendo-se em vista que os

países participantes⁴ desenvolviam uma política educacional em nível internacional, mas estavam apenas focados em questões políticas e estatísticas. Em 1997, quando a Organização institui o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), seus objetivos se tornam mais definidos e, a partir de então, 29 países juntam-se à organização. Entre as atividades da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma das mais significativas, pois, por meio desse programa, são realizadas avaliações de estudantes em nível mundial, com o objetivo de obter uma noção clara dos níveis e domínios estipulados como padrões no programa e se estes padrões são atingidos pelos estudantes ao final da educação básica. Com o passar dos anos, fica constatada a importância e confiabilidade do programa, e, por isso, cada vez mais os países participam de seus testes, tornando-se membros do Programa (GRIFFITH, 2000, p. 2 *apud* SCHLEICHER, 2006, p.23).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) se diferencia dos demais programas nacionais de avaliação, pois avalia as competências e habilidades cognitivas dos alunos em resolver questões propostas em tarefas diversas, nas áreas de Matemática, Leitura e Ciências, conforme já mencionado, além de coletar informações demográficas, socioeconômicas e educacionais, que são relacionadas ao desempenho dos alunos nas avaliações.

As informações mostradas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) apontam, além dos resultados em nível mundial, os resultados específicos de cada país participante, possibilitando a fundamentação para a criação de políticas públicas educacionais específicas para cada país, pois é possível estabelecer uma comparação entre os resultados de provas aplicadas em anos anteriores e também entre os resultados dos países participantes. Esses resultados têm um impacto nas questões de qualidade na aprendizagem, da economia e de bem-estar da população dos países participantes, permitindo observar e comparar os resultados, além da eficácia e eficiência dos processos de ensino.

⁴Os primeiros países a se tornarem membros foram a Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia, Alemanha (em 1955) e Espanha (em 1961).

No Brasil, outras avaliações também são realizadas e podem ser utilizadas para uma comparação com os dados revelados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Há o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definido pelo Ministério da Educação (MEC) como um exame individual, voluntário, anual, para alunos concluintes ou que já concluíram o Ensino Médio. A prova é interdisciplinar, feita a partir das competências e habilidades estruturadas pelo exame, tais como raciocínio, e exige do aluno a resolução de situações-problema e aplicação de conteúdos trabalhados nesse nível de ensino. (ENEM, 2014)⁵

Outro programa avaliativo aplicado no Brasil é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), denominada Prova Brasil, além da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) objetiva contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e oferece subsídios para a formulação e reformulação das políticas públicas, apresentando os dados das avaliações realizadas pelos alunos.

Uma dessas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), feita de maneira amostral, é realizada por alunos das séries finais de cada ciclo: 4^a série/5^o ano; 8^a série/9^o ano, do Ensino Fundamental e 3^o ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas, das áreas rurais e urbanas de todo o país e tem por objetivo avaliar a eficiência, equidade e qualidade da educação brasileira. A Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), ou Prova Brasil, realizada por alunos da 4^a série/5^o ano e 8^a série/9^o ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes estaduais, federal e municipais, visa a melhoria da qualidade do ensino. Já a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada recentemente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, e tem o objetivo de avaliar os níveis de letramento em Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática

⁵ Ao compararmos os testes do PISA com o ENEM, encontramos algumas similaridades, tais como: ambos são realizados por alunos com 15 anos ou ao término do Ensino Médio; são exames individuais, voluntários; ambos são exames com conteúdos interdisciplinares, avaliando competências e habilidades estruturadas, tais como: resolução de situações-problema, questões de raciocínio, de acordo com o nível dos alunos.

e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das escolas públicas (<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>).

Conforme podemos observar, o Brasil possui, atualmente, várias propostas de avaliação que visam produzir indicadores que contribuem para a discussão da qualidade da educação brasileira. Ao compararmos os exames e suas abordagens, percebemos que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são testes que avaliam as habilidades cognitivas e a situação da realidade de vida do aluno e do mercado de trabalho. Ambos os exames utilizam-se do uso da linguagem e da matemática para a resolução dos problemas históricos (trabalho, fome, etc.) da sociedade, pois avaliam as habilidades e competências do aluno, ou seja, a capacidade de solucionar as tarefas exigidas em cada uma das situações problema.

Comparando as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), verifica-se que elas diferem quanto às competências e habilidades que são mensuradas. O teste do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), diferentemente do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), traz provas conteudistas, ou seja, avalia os conteúdos aprendidos no decorrer da vida escolar do aluno, baseadas na matriz curricular, e seus resultados são obtidos em uma Subescala com nove níveis de proficiência em Língua Portuguesa⁶. Isso já não acontece nos exames do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), pois este avalia as diferentes competências e habilidades dos alunos, ou seja, o modo como os estudantes resolvem as questões propostas e não necessariamente os conteúdos curriculares. As habilidades de leitura, enfoque deste estudo, por exemplo, são avaliadas em três domínios: Identificação e recuperação de informação; Interpretação; e Reflexão, que são subdivididos em cinco níveis de complexidade, conforme será explicitado adiante. Outra questão que os diferencia, como já mencionado anteriormente, é que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) avalia em forma de amostragem

⁶Para detalhamento dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa, sugere-se a consulta ao site do INEP: (http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/Subescalas/2011/Subescalas_de_sempenho_portugues_fundamental).

os estudantes com quinze anos, o que não ocorre com o exame do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia todos os estudantes no final do Ensino Médio, sem levar em consideração a sua idade.

Com relação à habilidade de leitura, foco desta pesquisa, tanto a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) quanto a prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) medem essa habilidade por meio de Subescalas. No PISA, a Subescala se subdivide em três domínios, conforme mencionado no parágrafo anterior (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão). No Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os conhecimentos necessários aos alunos envolvem a localização de informação, a construção de significados e as competências de leitura.

Em relação ao enfoque das provas, verifica-se que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) valoriza as questões relacionadas às habilidades individuais dos alunos em relação à leitura, enquanto que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por sua vez, focaliza a dimensão social da leitura (uso de textos do cotidiano, julgamento quanto a estilo e eficiência da mensagem proposta). (BONAMINO, COSCARELLI; FRANCO 2002).

Como se pode perceber, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) vai além da mensuração das capacidades escolares dos alunos. O teste exige que o estudante analise as questões, raciocine sobre elas, relacione-as com os seus conhecimentos e experiências e também aponte evidências e argumentos com relação aos textos lidos. Além disso, exige que o estudante compare as informações do texto com o cotidiano, observe a relevância de certos fragmentos do texto e se posicione em relação a ele (maior detalhamento sobre as questões desse exame serão apresentadas no capítulo referente à análise e discussão dos dados).

Após comparar os testes (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA e Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e suas propostas de avaliação, optou-se por escolher o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como referencial para esta pesquisa, pois este avalia as habilidades e competências cognitivas do aluno, sendo esta concepção teórica adotada no presente trabalho. Além disso, tendo-se em vista que o Brasil

é o único país sul-americano que participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) desde a sua primeira aplicação, em 2000, e a credibilidade do exame, decidiu-se por adotar os critérios estabelecidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a fim de examinar as capacidades dos estudantes para a operacionalização dos seus saberes e para fazer uma avaliação do livro didático de língua inglesa, conforme será abordado mais adiante. Assim, uma vez que a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) busca verificar o letramento dos estudantes em leitura, matemática e ciências, optou-se por concentrar-se nos critérios elencados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) na elaboração dos itens que compõem os cadernos de teste para avaliar as tarefas de leitura trazidas nos livros didáticos de língua inglesa, *corpus* desta pesquisa.

Conforme descrito no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com relação à avaliação do letramento em leitura, o Programa internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) procura verificar as habilidades que os alunos possuem quando realizam as tarefas, que requerem, principalmente, essa habilidade. O teste é medido por Subescala que tem como parâmetro as habilidades julgadas necessárias para uma leitura eficiente, ou seja: a) identificar e recuperar informações, e b) interpretar e c) refletir sobre as leituras realizadas. Englobando essas três habilidades⁷, pode-se perceber que, para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a leitura não é mera decodificação, mas a reflexão sobre aquilo que se está lendo, a interpretação e a utilização em outro momento, de maneira diferenciada, das informações obtidas pela leitura.

Segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) “[...] a leitura é vista como um processo ‘ativo’, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias.” (PISA 2009, p. 21). Esse exame traz uma concepção cognitiva de leitura que ocorre com a

⁷ As habilidades que fazem parte do ser estratégico são aquelas que permitem e dão continuidade ao desenvolvimento do aprendiz (BARETTA, 2008; FINGER-KRATOCHVIL, 2010).

utilização das informações de diferentes textos, gêneros e linguagens, que condiz com a concepção de leitura adotada no presente trabalho.

O letramento em leitura inclui um largo conjunto de competências, que vão da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais ao conhecimento sobre o mundo. Inclui também competências metacognitivas, como clareza e habilidade para utilizar uma variedade de estratégias apropriadas para a compreensão de textos (OECD, 2013, p. 39).

Conforme se percebe, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) está em consonância com os estudos acerca dos multiletramentos, pois os multiletramentos estão presentes em nossa sociedade e contemplam a multiplicidade cultural, tanto das populações quanto da semiótica constante nos textos que são produzidos (ROJO, 2009). O teste de leitura aborda variados gêneros textuais, assuntos diversos presentes na sociedade, partindo de informações, decodificação e competências básicas, até um nível de exigência mais elevado, que requer além da interpretação, a reflexão daquilo que foi lido, pois para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), “Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (OECD, 2013 pág 50).

Ainda de acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) (2013) é necessário que todo cidadão tenha competências leitoras essenciais, desde a decodificação básica até alcançar o nível de conhecimento das palavras, das estruturas, assim como das características linguísticas e textuais, tendo também um conhecimento básico sobre o mundo que o cerca.

É nesse sentido, avaliando as competências cognitivas por meio de exames, que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) obtém seus índices de avaliação. Por isso é necessário discutir o que se avalia e os resultados obtidos pelo Brasil nas últimas edições do programa.

Na próxima sessão desta revisão de literatura, apresentar-se-á o que é avaliado em relação à leitura nos testes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e os elementos exigidos por meio de textos de variados

gêneros presentes nesse teste. Também serão observados os resultados obtidos em leitura pelo Brasil comparando-os com resultados de testes nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

1.1.5 O que é Avaliado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) com Relação à Leitura

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é elaborado a partir de uma aprendizagem dinâmica, com novos conhecimentos e habilidades adquiridos constantemente pelo estudante. As avaliações são baseadas em critérios a partir dos quais o aluno seja capaz de desenvolver seu aprendizado e seu raciocínio, utilizando suas próprias estratégias de aprendizado.

Assim, o PISA procura verificar a operacionalização de esquemas cognitivos em termos de: conteúdos ou estruturas do conhecimento que os alunos precisam adquirir em cada área; competências para aplicação desses conhecimentos; contextos em que conhecimentos e competências são aplicados. (INEP, 2014).

Na avaliação do letramento em leitura, foco desta dissertação, é solicitado aos alunos diferentes tarefas, baseadas em diversas tipologias textuais. Entende-se por tipologia textual a forma como o texto se apresenta, como por exemplo: listas, tabelas, gráficos, receitas, biografias, bibliografias, *sites*, dentre outros, que envolvem interpretação, compreensão e reflexão sobre o conteúdo lido.

Conforme exposto anteriormente, considerando-se a habilidade em leitura, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) avalia o desempenho dos alunos em três domínios: identificação e recuperação de informações, interpretação e reflexão. A avaliação destes domínios é aferida por uma Subescala, que verifica a capacidade dos alunos em resolver as questões, sendo ela dividida em cinco níveis, dos quais 1 é o mais baixo, e 5, o maior.

Ainda tratando da avaliação de letramento em leitura, nela são observados três elementos - texto, situação e aspectos - que servem para formular as questões da prova. O Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes (PISA) também observa as situações de utilização do texto, sendo elas: o pessoal, o público, o educacional e o ocupacional.

No elemento texto, destaca-se a importância deste ser coerente em sua lógica, sendo ele agrupado em quatro classificações principais: mídia, ambiente, formato e tipo. A primeira classificação – mídia - está subdividida em cinco tipos de textos: os impressos (jornais, caderno, etc.); os textos contínuos (capítulos, seções, livros, etc.); textos não contínuos (gráficos, mapas, tabelas, etc.); textos combinados (utilização de capítulos junto com tabelas, etc.); textos múltiplos (dois ou mais diferentes textos juntos, utilização de um texto informativo e uma tabela, figura, etc.).

Os textos também podem ser: descritivos; narrativos; expositivos; argumentativos; prescritivos ou instrutivos e interativos (MARCUSCHI, 2000). Descrevendo brevemente as características de cada um deles, verifica-se que os textos descritivos trazem as informações fazendo referência aos objetos no espaço; os textos narrativos veiculam informações de “quando” ou “em qual sequência” os fatos ocorreram; os textos expositivos trazem as informações em conceitos complexos, constructos mentais, explicações das inter-relações dos elementos; informações de “como” os fatos ocorreram; os textos argumentativos apresentam os conceitos ou proposições e procuram responder a perguntas em relação ao “por que”. Já os textos prescritivos ou instrutivos têm informações do modo de fazer as coisas, trazem comportamentos, e, enfim, os textos interativos apresentam troca de informações específicas, podendo ser pesquisas, questionários, etc. Os aspectos dos textos são as estratégias mentais, propósitos, a interação do leitor com o texto. Todos esses aspectos são levados em consideração na elaboração das avaliações, e estes mesmos aspectos compõem os descritores da Subescala de leitura.

A Subescala de Leitura do PISA está dividida em três domínios, que serão tratados com mais detalhes no Capítulo 3, sendo eles: primeiro domínio, “Identificação e recuperação de informação”, o qual requer que o aluno localize a informação no texto e a recupere para responder uma pergunta; segundo, “Interpretação da Informação”, que requer que o aluno interprete o texto tratado e construa sentidos a partir dele; e o terceiro domínio “Reflexão”, conforme o próprio nome já diz, postula que o aluno faça reflexões sobre o texto tratado e

formule hipóteses e conexões com outros textos. Além da divisão em domínios, estes são subdivididos em níveis de 1 a 5, sendo o nível 1 o mais simples, que envolve competências e habilidades mais básicas, e o 5, o nível com maior exigência, com competências e habilidades mais complexas, da Subescala.

Em cada ano de realização da avaliação, o foco principal das questões volta-se a uma das grandes áreas: em 2000 foi em Leitura; em 2003, Matemática; em 2006, Ciências; em 2009, Leitura e em 2012, Matemática. Para realizar os testes existem critérios estabelecidos pelo consórcio internacional e procedimentos de aplicações, que são obedecidos por todos os países participantes. As avaliações são feitas por amostragem, critério este comum a todos os países participantes, pois assim se consegue obter um resultado comparativo. Os critérios utilizados desde 2000 são: escolha das escolas das principais regiões do país, escolas públicas e privadas; rurais e urbanas; capitais e cidades do interior e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado (cidades com IDH acima ou abaixo da média do Estado).

Para cumprir os critérios, primeiramente o país precisa traçar um perfil geral de seu sistema educacional, seu idioma, seus alunos, suas escolas, entre outros itens específicos do país e que possam diferenciá-lo dos outros países avaliados. O sorteio das escolas participantes é feito por regiões, utilizando-se, para isso, o número do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que todas as escolas possuem. As escolas e os alunos sorteados representam um estrato especial da população de estudantes. Assim, por meio de amostragens, todos os alunos são representados, sendo que todos os estratos têm peso relativo aos seus iguais e aos que eles representam.

Em 2012, além desses critérios, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) passa a aplicar os testes nas escolas selecionadas, por meio eletrônico, para aproximadamente 4000 alunos. Outra mudança é a elaboração de constructos relacionados ao envolvimento com leitura e metacognição.

A leitura, em especial, já completou um ciclo de três exames, e suas avaliações, no Brasil, não apresentaram diferenças substanciais na matriz dos anos anteriores, no decorrer dos testes aplicados. O quadro comparativo desde 2000 apresenta os resultados do Brasil em relação à leitura, conforme avaliação

do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Resultados do Brasil em relação à Leitura

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Escore em Leitura	396	403	393	412	410

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>

Os resultados apresentados, no quadro acima, mostram as médias de pontuação dos estudantes brasileiros em leitura. Mas o que significam esses números? O Brasil apresenta uma média de 402 pontos em leitura, sendo que, de acordo com o Quadro de Subescala de Leitura do PISA (2000), (ver seção 2.3, a seguir), essa pontuação corresponde ao Nível 2. Conforme mencionado anteriormente, o Quadro de Subescala de Leitura está subdividido em cinco níveis de proficiência, que aumentam de forma crescente. O nível 1 representa de 335 a 407 pontos, o nível 2, de 408 a 480 pontos, o nível 3, de 481 a 552 pontos, o nível 4, de 553 a 625 pontos, o nível 5, acima de 625 pontos (FINGER-KRATOCHVIL, 2010, p.126). Cada um desses níveis apresenta descrições de conhecimentos e habilidades requeridas ao estudante para responder determinada tarefa. Dessa forma, para ser capaz de responder satisfatoriamente a uma tarefa do nível 4, o estudante precisa dominar todas as competências e habilidades que compõem os níveis 1, 2 e 3 da Subescala (ver seção 2.3).

No nível 2, nível alcançado pelo Brasil em todas as edições com enfoque na leitura, e por isso enfoque maior desta dissertação, o coeficiente de exigências para leitura é:

Localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal. (PISA, 2012)

Isso significa que a média dos alunos brasileiros que participam das avaliações, desde a primeira edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é capaz de concluir informações do texto, de estabelecer relação entre as diversas partes do texto e de compreender especificações de linguagem. Tarefas de leitura que envolvem outros conhecimentos e habilidades, como por exemplo, aplicar conhecimentos formais e de senso comum a fim de problematizar e compreender textos longos ou complexos (nível 4, na Subescala de leitura), têm baixo índice de acerto por parte dos estudantes brasileiros. É importante destacar-se, além disso, o aumento de estudantes brasileiros que participam das avaliações, refletindo a consolidação do quadro pobre de leitura no Brasil. Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2013) o número de alunos participantes no teste de 2012 foi de 2,25 milhões de estudantes, totalizando 5,11% de estudantes brasileiros, selecionados aleatoriamente. Isso significa um grande número de estudantes em nível de Brasil, e, se levar-se em consideração que eles representam todos os demais estudantes, podem-se considerar esses resultados alarmantes, pois em nenhum dos anos em que os testes foram aplicados, os estudantes brasileiros alcançaram o nível 3, que requer que o estudante, por exemplo, seja capaz de “[...] trabalhar com informação competitiva no texto” (FINGER-KRATOCHVIL, 2010, p. 126).

Assim como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que é um teste em nível internacional, no Brasil, existe um índice nacional que avalia os alunos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Governo Federal, que também examina a qualidade do ensino das escolas. Esse teste é verificador das metas exigidas pelo Termo de Adesão ao Compromisso *Todos pela Educação* - PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) estipulado pelo Ministério da Educação (MEC), estabelecendo uma Subescala de notas de 1 a 10, baseada na aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

O cálculo é feito a partir dos dados obtidos pelo Censo Escolar (aprovação/reprovação) e desempenho nas avaliações nacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil. Essas metas anuais

devem ser atingidas em nível nacional (média geral), pelos municípios e pelas escolas.

De acordo com a técnica que compara as habilidades e proficiências avaliadas no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e no Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), o Brasil tem como meta a nota 6,0 para 2021, no Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), tendo como parâmetro o Ensino Fundamental Básico (1^o até 5^o ano). Essa meta é definida em diferentes fases de ensino, conforme demonstrado no quadro abaixo, sendo que, em 2005, iniciou a primeira fase, que será concluída em 2021. A segunda fase será concluída em 2025, sendo que a meta para aprovação sugerida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 96%. Para atingir essa meta, o Brasil, por meio de suas unidades federativas, municípios e escolas, procura resolver os problemas e as dificuldades relativos à aprendizagem dos alunos.

Quadro 2 – Metas e resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB-Brasil) para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio

IDEB observado: anos finais do Ensino Fundamental / Metas									
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
TOTAL	3.5	3.8	4.0	4.1	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
PÚBLICA	3.2	3.5	3.7	3.9	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2
ESTADUAL	3.3	3.6	3.8	3.9	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
MUNICIPAL	3.1	3.4	3.6	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
PRIVADA	5.8	5.8	5.9	6.0	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
IDEB observado: Ensino Médio / Metas									
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
TOTAL	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
PÚBLICA	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
ESTADUAL	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
PRIVADA	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

Fonte: SAEB e Censo Escolar. (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>)

Para o Ensino Médio, na primeira fase, que também terá sua conclusão em 2021, estão estipulados os níveis da qualidade escolar, da proficiência e do rendimento escolar (taxa de reprovação), tendo como parâmetro os demais países que participam da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A comparação entre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB) foi

realizada a partir da técnica de compatibilização das proficiências em leitura, matemática e ciências, observadas nessas avaliações.

Os dados apresentados nesta seção mostram a situação preocupante da escola brasileira ao revelar que a maioria dos estudantes não consegue compreender textos longos e que requerem reflexões mais aprofundadas a partir daquilo que foi lido. Os resultados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), na sua primeira edição em 2000, além de desvelar à população e ao Governo brasileiro a situação preocupante do ensino público, servem para prover dados aos decisores políticos para fomentar novas políticas públicas para a educação, a fim de que as fragilidades reveladas possam ser minimizadas. Desde a década de 1990, quando o Brasil participou da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, conforme mencionado anteriormente, tem-se buscado a constante qualificação e valorização do docente, por meio de inúmeras iniciativas, tais como: a oferta do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)⁸, cursos *online*, Semanas Pedagógicas e cursos oferecidos no decorrer do ano pelo Governo, além do afastamento para qualificação por meio de programas de mestrado e doutorado.

Esses estudos contribuem para a melhoria da qualidade da educação e a redução das desigualdades. Sabendo-se que as habilidades e competências leitoras são fatores primordiais para o leitor e para sua vida em sociedade, as provas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) com o foco em leitura são essenciais para identificar e sanar os problemas existentes na formação desse leitor.

No caso específico da língua inglesa, há que se mencionar a conquista da inserção do livro didático de língua inglesa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2011. Diante deste fator, interessa saber de que maneira o livro didático de língua inglesa e as tarefas de leitura contribuem para a formação do leitor crítico.

⁸ Programa criado pelo Governo do Estado do Paraná pela Lei nº 130 de 15 de março de 2014, que busca capacitar os professores da Rede Estadual de Educação por meio da oferta de um curso de longa duração (2 anos) para aqueles professores que já estão no nível 10 da tabela do Plano de Carreira.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, seguido do capítulo destinado à análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Este capítulo dedica-se à descrição da metodologia empregada e das etapas da pesquisa, seus desdobramentos e desenvolvimento. A fim de se verificar a importância do livro didático para a formação de um leitor crítico, buscou-se analisar, de acordo com a Subescala de Leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), as tarefas de leitura presentes nos livros didáticos de língua inglesa adotados para o Ensino Fundamental e Médio das escolas Estaduais da Região de Guarapuava. Como estratégia de pesquisa e para os dados coletados, foram delimitadas 196 tarefas de leitura a serem avaliadas e analisadas por sete juízas, com formação na área pedagógica e experiência no ensino da língua inglesa, no Ensino Fundamental e Médio.

Este capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, são analisados os livros didáticos de língua inglesa adotados pelas escolas estaduais da região de Guarapuava, que são objetos desta dissertação. Essa seção se faz necessária para que os livros didáticos sejam apresentados e descritos, haja vista sua importância no processo de ensino aprendizagem e no processo de letramento dos leitores. Na próxima seção descreve-se o *corpus* da pesquisa - as tarefas de leitura presentes nos livros didáticos de língua inglesa - sua quantidade e os critérios adotados para sua delimitação.

Na terceira seção, os critérios de análise das tarefas de leitura são descritos e os domínios e níveis da Subescala de Leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (2000) retomados, conforme já abordado no capítulo 1, seção 1.1.5. Essa taxonomia foi utilizada para análise e classificação das 196 tarefas de leitura.

Na última seção são apresentadas as etapas e procedimentos que envolvem a pesquisa para que se visualize como ocorreu a coleta e posterior análise dos dados. Finalmente, descreve-se o Estudo Piloto da pesquisa, que gerou informações pertinentes a fim de delimitar os procedimentos a serem adotados com as juízas, ou seja, informações necessárias para que a análise seja conduzida com autonomia e confiança.

2.1 Material

Esta seção é dividida em duas. Na primeira, os livros didáticos escolhidos para a análise são apresentados. Na segunda seção é descrito o *corpus* da pesquisa.

2.1.1 Livros Didáticos

Os livros didáticos utilizados nas escolas públicas da região de Guarapuava- PR são escolhidos, conforme já descrito na seção 1.1.3, pelos próprios professores que os utilizam. O Núcleo Regional de Educação (NRE) disponibiliza aos professores algumas opções de livros didáticos já aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Além disso, as próprias editoras entregam exemplares para que os professores possam analisá-los de uma maneira mais concreta.

No segundo semestre de 2013, os professores de língua inglesa de cada escola reuniram-se em suas escolas de atuação, durante suas horas-atividade, para escolha do material que seria utilizado em sua escola para o Ensino Fundamental. Após análise e discussão entre os professores, foram indicadas três opções de coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental. Uma dessas coleções é utilizada pela escola e por seus alunos durante o período de três anos, de 2014 a 2016. Para o Ensino Médio a escolha aconteceu no segundo semestre de 2014, com os mesmos critérios de seleção adotados para o Ensino Fundamental. As coleções indicadas pelos professores podem (ou não) ser adquiridas pelo Ministério da Educação (MEC), pois, após a indicação dos professores, a editora que fizer a melhor proposta e vencer a licitação, terá seu material escolhido.

Os livros didáticos selecionados para a análise, nesta pesquisa, são adotados nas escolas da região de Guarapuava, sendo, para o Ensino Fundamental a coleção *Vontade de Saber Inglês*, volumes 6 a 9, da Editora FTD, publicada em 2012, das autoras Mariana Killner e Rosana Gemina Amancio, utilizados entre 2014 e 2016; e, para o Ensino Médio, *Prime: inglês para o ensino*

médio, volumes 1, 2 e 3, da Editora Macmillan, publicada em 2010, tendo como autoras Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria. Essa coleção foi utilizada entre 2012 e 2014.

A coleção para o Ensino Fundamental - *Vontade de Saber Inglês* - está dividida em 8 unidades temáticas. As seções que abordam a leitura são intituladas *Reading Moment* e *Reading Moment 2*. Todas as tarefas de leitura selecionadas para a análise deste trabalho estão incluídas nessas seções. Em toda a coleção, as tarefas são abordadas sempre com diferentes gêneros textuais. De acordo com Killner e Amancio (2012)¹, as seções de leitura têm como objetivo estimular sua prática e, para isso, utilizam textos pertencentes a gêneros textuais distintos, retirados das mais diversas fontes para que o aluno tenha acesso a várias fontes de informação. As autoras ainda sugerem que se explore diferentes aspectos dos textos, como a fonte, autores, entre outros. Esse momento do livro didático, de acordo com elas, tem característica interpretativa, com discussões e retomada do assunto trabalhado anteriormente, proporcionando diferentes formas de questionamentos por parte dos alunos. O livro didático ainda traz um CD-ROM, para professores e alunos, com o objetivo de explorar as habilidades de ouvir e falar, pois a coleção se propõe a desenvolver as quatro habilidades linguísticas: escrever, ler, falar e ouvir.

A coleção *Prime: Inglês para o Ensino Médio* é dividida em 12 unidades temáticas, voltadas para os interesses de cada faixa etária, com o objetivo de despertar a atenção dos alunos. Dias, Jucá e Faria (2010) explicam que as atividades propostas no livro didático objetivam formar alunos críticos, leitores ativos, e que possam utilizar a língua inglesa para essa formação, além de capacitá-los para o uso da língua oral e escrita. As autoras explicam que são desenvolvidas atividades orais por meio do CD-ROM, que acompanha o livro didático do aluno e do professor, pois esse material, assim como na coleção do Ensino Fundamental, objetiva o ensino das quatro habilidades linguísticas.

De acordo com as autoras, a seção destinada à leitura é elaborada com a preocupação de aperfeiçoar as capacidades discursivas e as linguístico-discursivas, valendo-se de diferentes gêneros textuais e contextos variados, inter-relações entre questões locais e globais. O material também procura contribuir

¹ Autoras dos livros didáticos do Ensino Fundamental que foram analisados.

para que os alunos assumam uma posição ética frente às diferenças, no processo de letramento crítico.

É importante destacar que os livros didáticos adotados nas escolas não podem ser trocados por outro que seja subsidiado pelo governo. Eles devem ser obrigatoriamente entregues aos alunos, mesmo que o professor, por qualquer razão, decida não utilizá-los em suas aulas. Apenas os livros didáticos de língua inglesa do Ensino Fundamental são trocados a cada ano letivo. Assim, a cada ano, os alunos recebem um livro novo e ficam com ele até final do período letivo, não havendo a necessidade de devolvê-lo à escola. Para os alunos do Ensino Médio, o livro didático deve ser devolvido à escola ao final de cada ano letivo, para ser utilizado por outro aluno no ano subsequente, até o final dos três (ou mais) anos de sua vigência. Ao final desse período, o material permanece com o aluno. Todos os alunos e professores de inglês da rede estadual, do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Guarapuava, receberam o livro didático escolhido em sua escola, pelos professores que participaram da escolha do material.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), os livros didáticos escolhidos estão em consonância com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) (PARANÁ, 2008). Nelas, sugere-se que as aulas de Língua Estrangeira utilizem-se dos gêneros discursivos voltados para os aspectos da linguagem cotidiana, colaborando para que o aluno tenha acesso aos diferentes gêneros textuais e seja capaz de lidar com diferentes situações vividas. As aulas devem ser dinâmicas, permitindo ao aluno reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural.

Apesar dos livros didáticos selecionados para a análise objetivarem o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, esta pesquisa está focada na análise das tarefas de leitura, com o intuito de verificar se elas trabalham de maneira satisfatória a habilidade de leitura para o desenvolvimento de um leitor proficiente, uma vez que a “[...] proficiência em leitura é crucial para que os indivíduos compreendam o mundo em vivem e continuem a aprender por toda a vida” (OCDE, 2011).

2.1.2 Corpus

O *corpus* desta pesquisa é constituído de 196 tarefas de leitura, oriundas das duas coleções descritas na subseção anterior: *Vontade de Saber Inglês*, volumes 6 a 9 (Ensino Fundamental) e *Prime: inglês para o ensino médio*, volumes 1, 2 e 3. Como ambas as coleções apresentam duas seções reservadas para a habilidade de leitura, foram selecionadas 28 tarefas de leitura para cada livro didático, sendo que esse número foi decidido devido ao número total de tarefas de leituras encontradas nas três primeiras unidades do livro didático do Ensino Fundamental, o qual foi utilizado para o estudo piloto. Dessa forma, a fim de padronizar o estudo, foram selecionadas também 28 tarefas de leitura dos demais materiais, perfazendo assim, 196 tarefas de leitura, ou seja: 84 tarefas para o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio e 112 tarefas de leitura para o 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

A seleção das tarefas de leitura dos livros didáticos de língua inglesa obedeceu aos seguintes critérios:

- (a) fazer parte do livro didático do aluno;
- (b) fazer parte da seção destinada ao estudo das habilidades de leitura em ambas as coleções, ou seja, das seções *Reading Moment*, da coleção *Vontade de Saber Inglês* para o Ensino Fundamental e *Reading beyond the words*, da coleção *Prime: inglês para o ensino médio*;
- (c) compreender atividades e exercícios que demandavam a leitura um texto para responder a determinado(s) questionamento(s) a seu respeito que podiam ser avaliados para verificar se o conteúdo veiculado pelo texto foi compreendido pelo leitor;
- (d) para o livro didático do Ensino Fundamental foram selecionadas as tarefas de leitura das unidades pares, até completar o número de 28;
- (e) no Ensino Médio as tarefas de leitura foram selecionadas das unidades ímpares, até completar 28;

O termo Tarefa de Leitura é adotado nesta dissertação para referir-se às atividades e exercícios que requerem que o aluno, a partir de um texto base, responda a determinado(s) questionamento(s) a respeito daquele texto, envolvendo diferentes saberes (linguístico, enciclopédico, de mundo) que podem

ser avaliados para verificar se o conteúdo veiculado pelo texto foi compreendido pelo leitor.

2.2 Avaliadores

Para o presente estudo foram convidadas sete professoras de língua inglesa, sendo cinco professoras da rede pública de Ensino Fundamental e Médio e duas professoras universitárias.

As voluntárias têm por objetivo fazer o papel de juízas, analisando as tarefas de leitura presentes nos livros didáticos de língua inglesa. Elas foram escolhidas para participar desta pesquisa com o intuito de compor uma equipe de avaliadores especialistas na área de ensino de língua inglesa, sendo todas experientes e engajadas no processo de ensino-aprendizagem, com prática na utilização do livro didático de língua inglesa como material pedagógico.

As professoras que atuam no ensino básico utilizam o livro didático como principal material na sua prática. As docentes que atuam na universidade utilizam-se do material adotado pelas escolas e também de outros materiais para auxiliar os alunos de graduação no preparo das aulas de estágio supervisionado.

Todas são professoras graduadas em língua inglesa, sendo três delas professoras que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), um curso em nível de especialização oferecido a professores concursados do estado do Paraná, que estejam, no mínimo, no nível oito do plano de carreira (correspondente à tabela de cursos e avanços na carreira do professor que já está há mais de dez anos atuando em sala de aula)⁹.

Das outras quatro professoras, duas têm titulação de Mestre em Letras, a terceira está cursando o Mestrado em Letras, e a quarta é Mestre e Doutora em Letras.

⁹ Para participar do programa, os professores participam de um concurso interno em que são escolhidos, anualmente, aqueles que preenchem os pré-requisitos estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e que ficam classificados dentro do número de vagas oferecidos para a sua disciplina de atuação.

2.3 Critérios de Análise

Para a análise das tarefas de leitura, utilizou-se como parâmetro o “Quadro 3 - Subescala de Leitura”, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (2000). Nesse quadro, o programa define os três principais domínios em que as tarefas de leitura são categorizadas, sendo eles: 1) Identificação e Recuperação de Informação; 2) Interpretação; 3) Reflexão. Além dessa divisão, há também a categorização da Subescala em níveis, sendo o nível 1 a menor pontuação requerida e o nível 6, a maior pontuação.

A escolha dessa Subescala de Leitura do Programa de Avaliação de Estudantes (PISA) (2000) deve-se ao fato de ser um programa internacional de avaliação interdisciplinar e também em Leitura, foco desta pesquisa, no qual muitos testes brasileiros, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são baseados.

Esses domínios e níveis que compõem a Subescala servem para avaliar as habilidades de leitura dos estudantes e também são considerados essenciais às competências discursivas necessárias para a leitura dos textos. A seguir, descrevem-se resumidamente as estratégias mentais necessárias para resolver as situações que envolvem as tarefas de leitura elencadas nos três domínios presentes na Subescala de Leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conforme descrito em Finger-Kratochvil (2010).

No domínio “Identificação e recuperação de informação”, o aluno precisa localizar a informação em uma ou mais partes do texto. As características das tarefas são associadas com a dificuldade crescente em cada uma das Subescala de leitura. Dependendo do número de informações que devem ser localizadas é o nível de dificuldade requerido. A dificuldade também é relacionada às condições para se localizar as informações solicitadas no texto. Outras características importantes são a complexidade do texto, a presença e o destaque das informações competitivas.

No domínio “Interpretação da informação” o aluno precisa construir o sentido e fazer inferências de uma ou mais partes do texto. A dificuldade está relacionada com a interpretação requerida, sendo a tarefa mais simples a

identificação da ideia central e a mais complexa, a compreensão do sentido global do contexto.

No domínio denominado “Reflexão” o leitor precisa estabelecer relações entre o texto, sua experiência, seus conhecimentos e ideias. A dificuldade das tarefas nesse domínio vai depender do tipo de reflexão requerida: com conexões simples ou explicações, relacionando o texto a outras experiências, ou mais complexo, exigindo uma hipótese ou avaliação. A dificuldade também depende da familiaridade do conhecimento que o leitor precisa ter do texto, da complexidade do texto e do nível (1 a 5) de compreensão exigida.

Categorizadas as tarefas de leitura em domínios, elas também são divididas em níveis, medidos de 1 a 5. O nível 1 é o mais baixo, compreendendo uma pontuação de até 262 pontos e o nível 5, o mais alto, com pontuação superior a 698 pontos, conforme demonstrado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Subescala de Leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (2000)

Nível	Identificação e recuperação de informação	Interpretação	Reflexão
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a ideia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.

		contraste a partir de uma característica apresentada no texto.	
3	Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como ideia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma ideia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais.	Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.
4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.
5	Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes. Lidar com conceitos contraintuitivos.	Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares. Lidar com conceitos contraintuitivos.	Avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir de conhecimento especializado. Lidar com conceitos contraintuitivos.

Fonte: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessments/pisa/33683964.pdf>

2.4 Etapas e Procedimentos da Pesquisa

Esta pesquisa constituiu-se por cinco etapas de trabalho, conforme explicitadas a seguir.

A primeira etapa, realizada no primeiro bimestre de 2014, consistiu em estabelecer quantidade e critérios de escolha das coleções de livros didáticos de língua inglesa que seriam analisadas. Optou-se então por duas coleções dos livros didáticos que foram escolhidos e adotados pelos professores dessas escolas, conforme descrito na subseção 2.1.1, Livros Didáticos, acima.

Na segunda etapa, após a escolha dos livros didáticos, foi feita a seleção das tarefas de leitura presentes nas unidades destinadas a elas, conforme descrito anteriormente, na subseção 2.1.2, *Corpus*.

Todas as 196 tarefas de leitura selecionadas para o estudo foram analisadas pela pesquisadora e uma das sete juízas, que analisou um livro didático diferente. Essa metodologia foi utilizada para que todas as tarefas de leitura fossem analisadas por duas fontes distintas.

Para se criar um formato padrão de análise, foi necessário esclarecer às juízas do que tratava a pesquisa e qual o papel delas. Nessa terceira etapa foi realizada uma reunião individual com cada juíza, na qual foram apresentados os livros didáticos que elas analisariam.

Foram então apresentadas as tarefas de leitura, os critérios para sua escolha, a metodologia da pesquisa e das análises, esclarecendo que as tarefas de leitura para cada juíza foram selecionadas de forma aleatória. Além disso, a pesquisadora também informou que já realizara a mesma análise anteriormente, e que suas observações serviriam para cruzamento dos dados e sua verificação. Foram entregues fotocópias das tarefas de leitura, que também foram enviadas por *e-mail*, além de outras informações necessárias para cada análise, de acordo com a preferência de cada juíza.

A quarta etapa consistiu em explicar o que é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), como funciona, seu reconhecimento nacional e internacional, forma de atuação, período de realização e finalmente, critério para a categorização das tarefas de leitura presentes no “Quadro 3 – Subescala de leitura do PISA”, os domínios e os níveis que categorizam as tarefas de leitura,

conforme descrito no item 2.3 deste capítulo, ressaltando a importância desse mecanismo para esta pesquisa.

Visando à familiarização com o programa, foram lidas as Instruções para os Avaliadores, (Apêndice 1), com um roteiro da pesquisa, trazendo os critérios e orientações gerais, a fim de que todos recebessem as informações necessárias para a análise das tarefas de leitura. Após uma leitura explicativa, passou-se efetivamente para a realização da análise de uma tarefa de leitura que serviu como treinamento. Sanadas as possíveis dúvidas e questionamentos, delimitou-se o tempo de 20 dias para a realização das análises e a pesquisadora colocou-se à disposição para eventuais questionamentos, disponibilizando telefones, *e-mail* e endereço para as juízas. Finalmente, depois de entregue a análise das juízas, foi feito um comparativo entre a categorização da pesquisadora e da juíza e, no caso de discordância em uma ou mais das tarefas analisadas, foi agendado um encontro entre ambas para que as discordâncias fossem discutidas e se chegasse a um consenso na categorização das tarefas de leitura. Esse procedimento foi adotado com cada uma das sete juízas, separadamente.

2.5 O Estudo Piloto

Antes da coleta de dados ser iniciada com as juízas, no início dos estudos, a pesquisadora, juntamente com outras duas juízas, selecionadas aleatoriamente, analisou cinco tarefas de leitura para a aproximação com o objeto investigado. Ao realizar a análise das tarefas de leitura escolhidas, foram identificadas as prováveis dificuldades que as juízas teriam para se familiarizar com o instrumento utilizado para a categorização dos dados. Além disso, percebeu-se que a análise demandava mais tempo do que inicialmente imaginado, tendo-se em vista que envolvia a leitura e, em muitos casos, releitura dos textos e conhecimento relativamente aprofundado da taxionomia de Subescala de Leitura do PISA. Assim, o estudo piloto contribuiu consideravelmente para o refinamento das etapas da coleta dos dados, listados a seguir:

a) reescrita detalhada dos procedimentos a serem adotados para a categorização das tarefas de leitura (Apêndice 1): antes de serem entregues as

instruções, a pesquisadora explicou pessoalmente e brevemente a cada uma das juízas os passos envolvidos na coleta dos dados, tentando minimizar o impacto das várias informações recebidas por escrito, juntamente com o material a ser analisado;

b) ampliação do tempo estipulado para o retorno da análise dos dados;

c) após a análise das tarefas de leitura, agendamento de um encontro com cada uma das juízas para discussão da categorização proposta, para que o consenso entre pesquisadora e juíza fosse estabelecido para todas as tarefas de leitura.

d) foi reforçado também que era imprescindível para a pesquisa que elas tivessem liberdade de decisão da escolha mais adequada no momento da análise;

Terminada a etapa do estudo piloto, as juízas foram contatadas por meio de conversa informal e, à medida que elas revelavam interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, o grupo de sete juízas foi se constituindo. Após terem sido realizadas a categorização das TL por parte das juízas, a pesquisadora fez a tabulação dos resultados, e quando esses foram comparados e eram divergentes, foram feitos novos encontros (quantos necessários) para que a(s) juíza(s) encontrassem um consenso. Também vale-se ressaltar que as divergências, quando aconteceram foram apenas dos níveis(1,2,3,4 e 5) e não relacionado aos domínios (Identificação e Recuperação de Informação; Interpretação; Reflexão). Ressalta-se ainda que, nesta pesquisa, o foco está no livro didático de língua inglesa e nas suas tarefas de leitura e não na prática pedagógica dos professores ao utilizarem o livro didático.

Após a coleta dos dados com as juízas, e a categorização de todos os dados da pesquisa, ou seja, os dados obtidos também com a pesquisadora, foram comparados os resultados obtidos. Quando houve alguma divergência nos resultados tanto das juízas quanto da pesquisadora, foram feitas novas categorizações das TL que houve essas ocorrências. Ressalta-se que poucas foram as divergências, e quando essas foram encontradas foram apenas no nível das TL, sendo que, nos domínios não foram encontradas divergências.

Com a coleta de dados e o cruzamento das informações, foi confirmada a importância da categorização das TL, de todas as unidades das coleções de LD

de LI selecionados para que se pudesse comparar e se verificar a importância tendo LD na formação do leitor. A delimitação do número de TL selecionadas (196 TL), sendo 28 TL de cada LD, também mostrou-se de grande valia para a confirmação dos resultados. Passa-se, agora, para o capítulo de análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de analisar se as tarefas de leitura (TL) propostas por duas coleções de livros didáticos de língua inglesa (LDLI): *Vontade de Saber Inglês*, para o Ensino Fundamental e *Prime: Inglês para o Ensino Médio*, adotados nas escolas da Rede Estadual de Educação do Paraná, em especial em Guarapuava, este capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira parte, é retomada a Subescala de Leitura do PISA (2000) por meio da descrição e exemplificação de TL para os níveis/domínios que tiveram ocorrência nesta pesquisa. Na segunda parte, serão apresentados os dados quantitativos e qualitativos referentes às TL presentes nos LDLI analisados. Para melhor discussão dos resultados, serão retomados os objetivos elencados na Introdução do trabalho.

3.1 A Categorização das Tarefas de Leitura

Conforme mencionado anteriormente, na seção 2.1.1, a coleção *Vontade de Saber Inglês* abrange todo o Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), e a coleção *Prime – Inglês para o Ensino Médio* é destinada para a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Foram analisadas 28 TL de cada volume, totalizando 196 tarefas, que compreendem o *corpus* deste trabalho.

As TL selecionadas de cada volume estão presentes na seção do material que é destinado à habilidade da leitura, as quais foram categorizadas segundo a Taxonomia de Subescalas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (2000), descrita no Capítulo 2 - Metodologia, desta pesquisa. Para melhor entendimento da categorização das TL feita pela pesquisadora e pelas sete juízas, será retomada a descrição de cada um dos três Domínios (Identificação e Recuperação de Informação (IR), Interpretação (I) e Reflexão (R)) e dos seus respectivos níveis, num total de cinco para cada domínio, com a exemplificação de uma TL para cada um dos domínios e níveis identificados no *corpus* desta pesquisa. Inicia-se a descrição pela delimitação dos conhecimentos e habilidades que envolvem o domínio Identificação e Recuperação de Informação, que é seguido pela delimitação dos conhecimentos e capacidades necessários para

responder adequadamente à TL em cada um dos seus cinco níveis de exigência, sendo o nível 1 o mais baixo e o 5, o mais alto da Subescala; os domínios Interpretação e Reflexão, e seus respectivos níveis, são descritos e exemplificados na sequência.

3.1.1 Subescala de Leitura

O primeiro domínio, “Identificação e Recuperação de Informação (IR)”, como o próprio nome já diz, demanda que o aluno recupere no texto a informação solicitada no enunciado. As TL desse domínio requerem que sejam localizadas uma ou mais informações que auxiliarão a compreensão do texto para a resolução de tarefas/questões propostas. Há questões que demandam inferência das informações, considerando-se aquelas que não estão explícitas no texto, podendo o estudante ter que perceber informações contrárias a que está sendo solicitada. As características das TL e suas dificuldades estão relacionadas com a quantidade de informações que precisam ser localizadas e recuperadas para a solução de uma determinada tarefa; a complexidade e as informações competitivas também são características que dificultam as TL. Além disso, as TL desse domínio requerem a organização de partes das informações do texto que são relevantes.

Para responder adequadamente as tarefas do nível 1, o aluno necessita localizar uma ou mais partes de informação explícita, com pouca ou nenhuma informação competindo com a resposta, e o leitor é direcionado a considerar os fatores relevantes do texto para responder à tarefa proposta. Um exemplo de TL no nível 1 pode ser observado a seguir, na Figura 1.

Figura 1: Texto e Tarefa de Leitura 01.¹⁰

Observe the images.

A **JIM DAVIS**
© 1984 PEARL, INC. All Rights Reserved.
Garfield: Jim Davis © 2007 PEARL, INC. All Rights Reserved. (C) by Universal Uclick

B **JIM DAVIS B-19**
© 1984 PEARL, INC. All Rights Reserved.
Garfield: Jim Davis © 2007 PEARL, INC. All Rights Reserved. (C) by Universal Uclick

C **JIM DAVIS**
© 1984 PEARL, INC. All Rights Reserved.
Garfield: Jim Davis © 2007 PEARL, INC. All Rights Reserved. (C) by Universal Uclick

D **JIM DAVIS**
© 1984 PEARL, INC. All Rights Reserved.
Garfield: Jim Davis © 2007 PEARL, INC. All Rights Reserved. (C) by Universal Uclick

Let's get started!

1 Talk to your classmates about the questions below.

a) Que personagem é esse?

Fonte: Livro didático de Língua Inglesa do 6º ano, p. 19.

Como se pode visualizar na TL 01 acima, proveniente do LDLI do 6º ano do Ensino Fundamental, que traz quatro quadrinhos do Gato Garfield, independentes, do cartunista americano Jim Davis, no quadrinho (A) Garfield está deitado em uma boia, tomando um refresco, de óculos escuros. Dentro da boia há também um guarda-sol e uma bola de praia. O dia está ensolarado e ele está ouvindo música, que é sinalizado por uma onomatopeia, representada por uma nota musical. No quadrinho (B) Garfield está deitado dormindo em sua cama característica, e aparece um balão com a onomatopéia “Z”, a partir da qual se subentende que ele está roncando. No quadrinho (C) o gato está com a boca bem aberta, com um grande bolo de chocolate, que está sendo jogado, inteiro, para dentro da sua boca, movimento que é percebido por linhas cinéticas, utilizadas para demonstrar o efeito de movimentação. No quadrinho (D) Garfield está

¹⁰ Foram categorizadas 28 TL de cada livro didático, mas para exemplificação foi trazida apenas uma TL para cada nível.

sentado numa poltrona e ao seu lado, há uma bacia de pipoca no chão; ele está com o controle da TV na mão, mudando de canal repetidamente, que é sinalizado pela onomatopeia “click, click, click, click”. Pela expressão do gato, pode-se inferir que ele está aborrecido com a programação da TV. Apesar de todos esses aspectos e detalhes visuais, para responder a TL proposta, o aluno necessita apenas identificar o personagem principal do quadrinho e responder a pergunta: “*Que personagem é esse?*”, e transcrevê-la no espaço destinado para a resposta. Mesmo que o aluno não tenha conhecimento prévio sobre o personagem, ele pode responder a TL ao resgatar a informação impressa do lado direito de cada imagem, em letras pequenas, onde está registrado o nome da tirinha de onde foram retiradas as imagens, requerendo, portanto, pouco esforço do aluno.

As TL do nível 2 solicitam ao aluno que ele vá além dos conhecimentos necessários do nível 1, ou seja, que localize uma ou mais informações que podem necessitar de critérios múltiplos para sua resposta (quem é o personagem, o que ele faz, quais as relações interpessoais entre os personagens). Além disso, é necessária a geração de inferência, que é o que se pode observar na TL 02, reproduzida abaixo, que tem como fonte a letra de uma música, disponibilizada por meio da Figura 2, a seguir.

Now, in groups, discuss these¹¹ questions.

- a) *Does the Englishman portrayed in the song have a positive or negative opinion of Americans? Explain your answer.*

Fonte: Livro didático de Língua Inglesa da 1ª série, p. 42.

Como é possível perceber, para responder a TL 02, o aluno precisa, além de localizar as informações sobre o “*Englishman*” (homem inglês, que tem sotaque diferenciado e, portanto, é visto como estrangeiro), fazer inferências e considerações sobre as diferenças entre os “*Englishman*” e os “*Americans*” (homens estadunidenses). Vale-se resaltar que toda a unidade do LD já está

¹¹ O texto *Englishman in New York* é acompanhado por mais de uma TL, por isso a instrução: (...) *discuss these questions*; para exemplificação do nível 2, foi mencionada apenas a primeira das TL do grupo de atividades. O mesmo procedimento será adotado para a exemplificação das TL subsequentes.

tratando dessa diferença entre os homens ingleses e os estadunidenses, sendo assim, os alunos já possuem algumas informações para poder diferenciá-los. De acordo com a música, há outras diferenças entre ambos, além do sotaque. Conforme orientação das autoras do livro, destacado em azul, ao lado da tarefa de leitura, no Manual do Professor, respostas diferentes são possíveis, dependendo das relações estabelecidas entre a letra da música e as experiências dos alunos.

Figura 2 – Texto para a execução da Tarefa de Leitura 02

1 Here are the lyrics for the song. Read them and check if your answers on the previous page were correct. Then, listen and sing along!

Englishman in New York (by Sting)

from the album named after the song's title

1
I don't drink coffee I take tea my dear
I like my toast done on one side
And you can hear it in my accent when I talk
I'm an Englishman in New York

2
See me walking down Fifth Avenue
A walking cane here by my side
I take it everywhere I walk
I'm an Englishman in New York

Chorus
I'm an alien, I'm a legal alien
I'm an Englishman in New York
I'm an alien, I'm a legal alien
I'm an Englishman in New York

3
If "Manners maketh man" as someone said
Then he's the hero of the day
It takes a man to suffer ignorance and smile
Be yourself no matter what they say

4
Modesty, propriety can lead to notoriety
You could end up as the only one
Gentleness, sobriety are rare in this society
At night a candle's brighter than the sun

5
Takes more than combat gear to make a man
Takes more than a license for a gun
Confront your enemies, avoid them when you can
A gentleman will walk but never run

Repeat 3
Repeat *chorus*
Be yourself no matter what they say



Sting

Fifth Avenue is a very famous avenue in New York.
Maketh is an old form of "make"
"Manners maketh man" is an old British quote.



Fifth Avenue, New York City

Fonte: Livro didático de Língua Inglesa da 1ª série, p. 41.

Para ilustrar um exemplo de TL do nível 3, apresentamos o seguinte texto (transcrito na íntegra, após a Figura 4, a seguir), extraído do LDLI da 3ª série, seguido da TL 03 (questão b):

Figura 3: Texto e Tarefa de Leitura 03 do livro didático de Língua Inglesa da 3ª série.

3 The dating timeline below may give you an idea of what your status is if you are having a hard time interpreting signals. Read it quickly and answer the questions.

The diagram is a horizontal timeline with a red arrow pointing from left to right. It is divided into six sections by vertical lines. The first section is labeled 'casual' and contains a starburst graphic that says 'WHAT'S YOUR STATUS?'. The sections are: 1. HANGING OUT (casual), 2. TALKING, 3. HOOKING UP, 4. DATING, 5. GOING OUT, and 6. MAJOR COMMITMENT (serious). Each section has a brief description of the relationship status.

HANGING OUT You flirt like crazy every time you see each other – and whenever your crew plans something fun, he asks around or calls to make sure you're going.

TALKING You're in constant contact. Even when you don't see each other in school, you text back and forth all day long, and he posts goofy messages on your Facebook.

HOOKING UP You're definitely attracted to each other, and things have gotten physical. But you're not committed yet, and both of you could be flirting with other people.

DATING He's told you he likes you and you think things could get serious, so you've planned some actual dates to get to know each other even better. But you haven't had the boyfriend/girlfriend talk yet, so things aren't officially "official".

GOING OUT You've been out three or four times, you talk on the phone almost every night, and neither one of you makes plans for the weekend without checking with the other first. You're both thinking about making a real commitment.

MAJOR COMMITMENT You're a couple! You've met his family and he's met yours. You know each other so well, and he even chooses nights with you over hanging out with the guys!

serious

Savetree, August 2008, vol. 67, n. 8, p. 140-141.

b What is the lowest level of commitment? And the highest?
 ...Lowest: hanging out, Highest: major commitment

Fonte: Livro didático de Língua Inglesa da 3ª série, p. 72.

What's your status?

HANGING OUT:

You first feel like crazy every time you see each other – and whatever your new plans something fun, he asks around or calls to make sure you're going.

TALKING:

You're in constant contact. Even when you don't see each other in school. You text back and forth all day long, and her posts goofy messages on your Facebook.

HOOKING UP:

You're definitely attracted to each other, and things have gotten physical. But you're not convinced yet, and both of you could be flirting with other people.

DATING:

He's told you he likes you and you think things could get serious, so you've planned some actual dates to get to know each other even better, But you haven't had the boyfriend/girlfriend talk yet, so things aren't officially "official".

GOING OUT

You've been out three or four times, You talk on the phone almost every night, and neither one of you makes plans for the weekend without checking with the other first. You're both thinking about making a real commitment.

MAJOR COMMITMENT

You're a couple! You've met his Family and he's met yours. You know each other so well, and he even chooses nights with you over hanging out with the guys!

Para responder à TL 03, o aluno precisa localizar e reconhecer a relação entre as diversas partes de informação dispostas na linha do tempo de um

relacionamento amoroso. É necessário que ele trabalhe com ideias concorrentes (*status* do relacionamento mais casual ou mais sério; estar atraído um pelo outro, mas flertando com terceiros) para reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições para responder adequadamente à TL, que solicita que o aluno identifique qual o nível mais baixo e mais alto de comprometimento num relacionamento. Apesar de essa informação estar relativamente explícita, é necessário que o leitor perceba as flechas indicativas de gradação entre o “casual” e o “sério”, logo abaixo das características de cada fase descrita no texto.

O nível 4 requer que o aluno localize e organize diversas informações do texto, já o nível 5, requer que o aluno vá além desses conhecimentos, localizando e organizando profundamente diversas partes de um texto, inferindo quais das informações são relevantes. Esses dois níveis - 4 e 5 - não tiveram ocorrência nos livros didáticos analisados nesta pesquisa. Pode-se perceber, já nesse momento inicial da análise, que há uma concentração nos níveis mais baixos do domínio Identificação e Recuperação de Informação da Subescala de Leitura, que demandam os conhecimentos e habilidades mais fundamentais da leitura. A seguir, passamos à descrição do segundo domínio, Interpretação.

O segundo domínio, “Interpretação (I)”, como o próprio nome já diz, demanda que o aluno interprete, no texto, a informação solicitada no enunciado. As TL desse domínio requerem que seja reconhecido o tema principal e espera-se que o aluno interprete e construa sentidos com as informações do texto, elaborando inferências a respeito das informações presentes.

As características das TL e suas dificuldades estão relacionadas com o tipo de interpretação solicitada, com as informações trazidas pelo texto, e com as informações competitivas presentes. A extensão, complexidade e familiaridade do assunto dificultam ou facilitam a interpretação do texto. Além disso, é necessário reconhecer o tema principal e os tópicos do texto que são familiares ao aluno, compreendendo as relações e significados nos contextos. Poucas informações são contrárias e competem com a solicitada nas TL, sendo que o aluno deve considerar os fatores relevantes a cada questão, comparando e contrastando com as características do texto.

No nível 1 desse domínio, espera-se que o aluno reconheça o tema ou o objetivo principal do texto, sendo que essa informação está saliente, com poucas informações contrárias a ela, devendo ser considerados os fatores relevantes no texto. Um exemplo deste nível pode ser visualizado na TL 04 abaixo, do 6º ano do Ensino Fundamental (o texto da tirinha está reproduzido abaixo da Figura 5, para melhor visualização):

Figura 4: Texto e Tarefa de Leitura 04 do livro didático de Língua Inglesa do 6º ano.¹²



thought = pensamento, preocupação
entertain = divertir, entreter
feed me = alimente-me

a) O que os personagens Jon e Garfield estão fazendo?

Fonte: Livro didático de Língua Inglesa do 6º ano, p. 20.

Jon: "Hi there... I'm Jon Arbuckle... I'm a cartoonist and this is my cat Garfield".
Garfield thought: "Hi, there"... I'm Garfield, I'm a cat, and this is my cartoonist Jon.
Jon: Our only thought is to entertain you.
Garfield thought: Feed me.

Conforme se pode observar na tirinha, o aluno precisa reconhecer o tema do texto para responder a pergunta: "O que Jon e Garfield estão fazendo?" Mesmo com pouco conhecimento da língua inglesa, o aluno é capaz de responder à TL, que demanda que ele identifique que o texto está tratando de apresentações pessoais. Para tanto, é necessário que o aluno faça conexões simples entre as informações do texto e o conhecimento comum do dia a dia. Constantemente, as pessoas precisam se apresentar, nas mais variadas situações e em cada situação, expondo informações diferentes: origem familiar e/ou escolar, atividade de lazer, profissão, entre outros.

¹² O texto do livro didático é acompanhado de mais TLs, porém para exemplificação, foi reproduzida apenas aquela categorizada no domínio Identificação, nível 1.

Abaixo, um exemplo de TL para o nível 2, na Figura 5 :

Figura 5 – Texto do Livro Didático de Língua Inglesa 7º ano.

Saturday 12th November					
SPORT	FIXTURE	DATE / TIME	FIXTURE	TOURNAMENT	CHANNELS & BROADCAST TIMES
American Football	Syracuse v South Florida	Sat 12 Nov 2011 01:00	College Football	College Football	ESPN America (01:00-04:00)
Basketball	Day 3	Sat 12 Nov 2011 03:00	Barclays Singapore Open	Barclays Singapore Open	Sky Sports 1 (03:00-10:00) Sky Sports HD 1 (03:00-10:00)
Boxing	Pairs Free Programme	Sat 12 Nov 2011 05:00	NHK Trophy	NHK Trophy	British Eurosport 2 (05:00-06:30)
Cricket	Men's Short Programme	Sat 12 Nov 2011 07:45	NHK Trophy	NHK Trophy	British Eurosport (07:45-09:00)
Cycling	Day 2	Sat 12 Nov 2011 08:30	Players Tour Championship - Belgium	Players Tour Championship - Belgium	British Eurosport 2 (08:30-18:00)
Darts	Women's Free Programme	Sat 12 Nov 2011 10:00	NHK Trophy	NHK Trophy	British Eurosport (10:00-11:15)
Equestrian	Race One	Sat 12 Nov 2011 11:15	Porsche Supercup	Porsche Supercup	British Eurosport (11:15-12:00)
Football	Newport County v Shrewsbury Town	Sat 12 Nov 2011 12:30	FA Cup	FA Cup	ESPN (12:00-15:00) ESPN HD (12:00-15:00)
GAA	Semi Finals	Sat 12 Nov 2011 13:00	ATP Masters: Paris	ATP Masters: Paris	Sky Sports 3 (13:00-18:00)
Golf	Qualifying, Abu Dhabi	Sat 12 Nov 2011 13:00	F1 Grand Prix	F1 Grand Prix	Selanta Ireland (12:55-14:10 Ireland Only)
Greyhound Racing	Montpellier v Leinster	Sat 12 Nov 2011 13:00	Heineken Cup	Heineken Cup	Sky Sports 1 (13:00-15:30) Sky Sports HD 1 (13:00-15:30)
Gymnastics	Wales v Norway	Sat 12 Nov 2011 14:30	International Friendly	International Friendly	Sky Sports 2 (14:30-17:00)
Hockey	Swindon v Huddersfield	Sat 12 Nov 2011 15:00	FA Cup	FA Cup	Selanta Ireland (14:30-17:00 Ireland Only)
Horse Racing	Ulster v Clermont	Sat 12 Nov 2011 15:30	Heineken Cup	Heineken Cup	Sky Sports 1 (15:30-17:30) Sky Sports HD 1 (15:30-17:30)
Mixed Martial Arts	Men's 94kg	Sat 12 Nov 2011 16:15	World Weightlifting Championships	World Weightlifting Championships	British Eurosport (16:15-17:15)
Motor Sports	Penn St v Nebraska	Sat 12 Nov 2011 17:00	College Football	College Football	ESPN America (17:00-20:00) ESPN America HD (17:00-20:00)
Netball	England v Spain	Sat 12 Nov 2011 17:15	International Friendly	International Friendly	Selanta Ireland (17:00-19:15 Ireland Only)
Pool	Munster v Northampton Saints	Sat 12 Nov 2011 18:00	Heineken Cup	Heineken Cup	Sky Sports 1 (17:45-20:00) Sky Sports HD 1 (17:45-20:00)
Rugby League	Men's 105kg	Sat 12 Nov 2011 18:00	World Weightlifting Championships	World Weightlifting Championships	British Eurosport (18:00-20:00)
Rugby Union	Denton Vassell v Samuel Colombar	Sat 12 Nov 2011 20:00	Welterweight Title	Welterweight Title	Sky Sports 2 (20:00-22:00)
Snooker	Georgia v Auburn	Sat 12 Nov 2011 20:30	College Football	College Football	ESPN America (20:30-00:00) ESPN America HD (20:30-00:00)
Squash	Fluminense v America-MG	Sat 12 Nov 2011 21:00	Brazilian League Football	Brazilian League Football	Selanta Ireland (20:55-23:00 Ireland Only)
Tennis					
Volleyball					
Water Sports					
Weightlifting					
Winter Sports					
Wrestling					

Live sport on TV. Extraído do site: <www.livesportontv.com>. Acesso em: 7 fev. 2012.

Fonte – Livro didático de Língua Inglesa do 7º ano, p. 50.

Figura 6 – Tarefa de Leitura 05 do livro didático de Língua Inglesa 7º ano.

4 Which sports are these words related to? Match.

- a) Grand prix
b) Cup
c) Open

- c) Golf
 b) Rugby
 a) Motor sports
 b) Football

*Explique aos alunos que, em inglês americano, a palavra *football* se refere ao esporte "futebol americano". Em inglês britânico, o mesmo esporte é conhecido como *American football*.

Fonte: Livro didático de Língua Inglesa do 7º ano, p. 51.

As TL para o nível 2 demandam que o aluno identifique a ideia central, compreenda as relações textuais ou construa o sentido do texto, numa parte delimitada, quando esse não está explícito, exigindo inferências básicas. Um exemplo desse nível de exigência pode ser observado na Figura 7, acima, que ilustra a TL 05, do 7º ano do Ensino Fundamental. Apesar desta TL parecer

relativamente simples, pois solicita ao aluno que relacione quatro esportes a três torneios diferentes, ela demanda que ele construa as relações textuais entre a informação verbal e não verbal de um guia de TV, publicado *online*.

Para relacionar adequadamente os esportes ao torneio é necessário que aluno estabeleça as relações entre os símbolos elencados na legenda do lado esquerdo do quadro de programação e os torneios elencados no enunciado (*Grand Prix, Cup, Open*), exigindo para isso, inferência de baixo nível, para que ele relacione e saiba, por exemplo, que existem torneios denominados “Copa” tanto para o futebol quanto para o golfe.

No nível 3, espera-se que o aluno integre diversos trechos de um texto para construir a sua ideia central, compreenda uma relação ou construa o sentido de uma palavra ou expressão. Além disso, espera-se que ele possa comparar, contrastar ou categorizar as informações presentes, bem como lidar com informações concorrentes no texto. Essas exigências podem ser percebidas na TL 06, do LDLI da 1ª série, que tem como texto fonte a letra da música *Englishman in New York*, já reproduzida na Figura 3, acima. A TL 06 requer que o aluno do Ensino Médio discuta em grupos e responda:

Now, in groups, discuss these questions.

- a) *Do you agree with the quote “Manners maketh man”? Why (not)?*

Fonte: Livro Didático de Língua Inglesa da 1ª série, p. 42.

Para responder a essa TL, o aluno necessita, além de compreender a letra da música, perceber a informação apresentada ao lado direito da página, numa espécie de glossário, para então integrar diversas informações do texto, juntamente com sua ideia principal:

Fifth Avenue is a very famous avenue in New York.

Maketh is an old form of “make”

“Manners maketh man” is an

Old British quote.

As informações precisam ser comparadas e contrastadas com os outros trechos da letra da música, além de concorrer com ideias contrárias. O texto trata de informações sobre o comportamento do homem americano e do homem inglês, sendo apresentadas ideias contrárias e comparativas entre eles. A TL pergunta ao aluno se ele concorda ou não com a citação trazida no texto e por que, reforçando a ideia de uma TL que tem informações concorrentes, de origem textual e do conhecimento do aluno, com obstáculos para a sua realização.

As TL do nível 4 demandam que o aluno interprete o significado de nuances de linguagem em partes do texto, levando em consideração o texto como um todo; entenda e aplique categorias em contextos não familiares e mostre entendimento de textos longos ou complexos, que podem ou não ser familiares. Para o nível 5, o aluno deve demonstrar entendimento completo e detalhado de textos com conteúdo ou estrutura não familiares e lidar com conceitos contraintuitivos. Nesta pesquisa, não foram categorizados exemplos de TL para esses dois últimos níveis, mostrando a concentração de conhecimentos e habilidades nos níveis mais básicos da Subescala. É possível que essa preferência se deva ao fato de se estar analisando TL em língua estrangeira, e, portanto, seja mais complexo para o aluno estabelecer esse tipo de relações.

O terceiro domínio, “Reflexão (R)”, demanda que o aluno faça conexões no texto, criando explicações, hipóteses, avaliações de acordo com sua experiência, seu conhecimento anterior e ideias. As características das TL e suas dificuldades estão relacionadas com a familiaridade, complexidade, com o nível de compreensão textual e clareza do texto. Textos longos, complexos, com conteúdos específicos e não familiares estão presentes nas questões, que precisam ser criticamente avaliadas.

No nível 1 desse domínio, espera-se do aluno a habilidade de fazer conexões entre as informações do texto e seu conhecimento comum do dia a dia. As informações apresentadas normalmente são explícitas e há pouca ou nenhuma informação competindo com a tarefa solicitada. Um exemplo de TL que reflete esse tipo de domínio/nível pode ser visualizado na TL 07, da 3ª série, reproduzida na Figura 7, a seguir:

Figura 7: Texto e Tarefa de Leitura 07, do livro didático de Língua Inglesa da 3ª série.

1 A young college student came running in tears to her father in the kitchen.
 "Dad, you gave me some terrible financial advice!"
 "I did? What did I tell you?", asked the dad.
 "You told me to put my money in that big bank, and now that big bank is in trouble."
 "What are you talking about? That's one of the largest banks in the state!" he said. "There must be some mistake."
 "I don't think so," she sniffed.
 "They just returned one of my checks with a note saying 'Insufficient Funds'."

2 A little boy named Johnny used to hang out at the local corner market. The owner didn't know what Johnny's problem was, but the older boys would constantly tease him, saying that he was too stupid and dumb. To prove it, sometimes they would offer Johnny his choice between a 5-cent coin and a 10-cent coin and he would always take the 5-cent coin! They said, because it was bigger. One day the store owner took Johnny aside and said "Hey, those boys are making fun of you. They think you don't know the difference between a nickel and a dime. Do you take the 5-cent coin because it's bigger, or what?" Slowly, Johnny turned toward the store owner with a big smile on his face... Then he said, "Mr Baxter, if I took the dime, they would stop offering me their money, and so far I have saved \$20!"

a) *What Kind of text is these?*

Fonte: Livro Didático de Língua Inglesa da 3ª série, p. 100.

Como é possível verificar, para responder à TL 07 "*What Kind of text is these?*", o aluno precisa ler e refletir sobre as características estruturais dos dois textos, se são semelhantes ou diferentes, relacioná-los e compará-los com as estruturas dos outros textos que eles conhecem da língua materna, valendo-se dessa forma, de seus conhecimentos anteriores sobre o gênero piadas, para poder identificá-los e classificá-los como tal.

A TL 08, reproduzida abaixo, exemplifica as competências necessárias ao aluno para responder satisfatoriamente a uma questão de leitura para o nível 2, que tem como texto de origem a página de referências rápidas sobre trabalho em grupos, do sítio da Universidade de Monash, disponível na Figura 8, a seguir:

(4) *In your opinion, which are the best tips given in the guide? Highlight them and share your ideas with a partner.*

Fonte: Livro didático de Língua Inglesa da 3ª série, pág. 42.

Figura 8: Texto do livro didático de Língua Inglesa do 9º ano

1 Read this guide to learn more about group work.

Monash University > Learning Support > Language and Learning Online > QuickRefs > 24 A guide to group work

Home Reading Writing Speaking Listening QuickRefs

A guide to group work

QUICKREF 24 ← | →

The purpose of group work

The aim of group work is to produce better (more effective, more detailed, more comprehensive) presentations and reports. This is achieved through the combined talents of group members, contributing knowledge and ideas.

One difficulty with group work is that you can't work as quickly as you can by yourself. Patience, communication skills and commitment are all required to make the most of the contributions of all group members. Thus, effective group work requires each member to focus on the process rather than just the product.

Starting the process

Much of the success of the project relies on what is decided upon at the outset. This is where you get to know your group members, pre-empt problems, set goals and objectives and formulate a working strategy.

Building group dynamics

The quality of your relationship with the other group members is a major factor in the overall success of the group, so it is important to spend time getting to know your colleagues.

- Find out about their backgrounds and interests.
- Find common goals and expectations related to the task.
- Discuss work styles and individual strengths and weaknesses: this will assist in formulating objectives and in allocating tasks appropriately.

Agree on goals

It is important to agree on a common purpose. Share and discuss your understanding of the aims and scope of the project, and the methods of collaboration.

If you don't understand something about the task, say it now.

Organize the group

Clearly define the sections of the task, and determine who will complete them and by what date.

- Create a list of names and contact information for everyone.
- Decide how to collaborate throughout the project, how meetings will be organized, and who will be responsible for taking notes in meetings.
- Plan how you will collectively collate and edit your assignment. The best group assignment is a single, unified project, not a collection of separate elements.

Fonte: Livro Didático de Língua Inglesa do 9º ano, p.46.

Como se pode perceber, para responder a essa TL, o aluno precisa ler o texto e, por meio da sua experiência e conhecimento pessoal, fazer comparações e conexões entre o texto e os seus conhecimentos externos. Quando é solicitado ao aluno que compartilhe suas ideias com um colega, é necessário que ele seja

capaz de argumentar em favor das dicas escolhidas por ele, a partir do texto, e discuta com o colega as ideias apresentadas por ele, que podem ou não ser diferentes das suas.

Para responder a uma TL no nível 3, é necessário que o aluno seja capaz de fazer conexões, comparações, explicar ou avaliar características do texto e que revele entendimento apurado sobre informações familiares ou, no caso de informações menos familiares, que ele seja capaz de estabelecer relações entre as informações em um sentido mais amplo. Um exemplo de TL nesse nível é apresentado na TL 09, reproduzida a seguir:

Now, answer these questions. Then compare your answers with a classmate.

b) How does he support his main argument?

Fonte: Livro didático de Língua Inglesa da 1ª série, p.72.

Como pode ser verificado no questionamento feito “*How does he support his main argument?*”, o aluno necessita não apenas compreender a informação apresentada, mas dar explicações sobre a organização textual, apontando como o argumento do autor (que os estudantes têm estilos diferentes de aprendizagem), é defendido no texto. A TL também requer que seja demonstrado entendimento em relação ao assunto, pois é preciso responder trazendo os argumentos de Felder em relação aos estilos de aprendizagem. O aluno necessita compreender o texto de forma minuciosa e fazer conexões, comparações e avaliações do texto, relacionando seu conhecimento anterior sobre o assunto tratado e a organização textual de diferentes gêneros para responder à TL proposta.

Figura 9 – Texto do Livro Didático de Língua Inglesa da 1ª série



Fonte: Livro didático de Língua Inglesa da 1ª série, p.71.

Tanto na coleção do Ensino Fundamental quanto na do Ensino Médio, não foram categorizadas TL no domínio Reflexão (R) nos níveis 4 e 5.

3.2 Análise e Apresentação dos Dados

Nesta segunda parte do capítulo serão apresentados os dados quantitativos e qualitativos referentes às TL presentes nos LDLI analisados. Para isso, os objetivos dessa pesquisa serão retomados para a apresentação e discussão dos resultados referentes à categorização das TL presentes nos livros didáticos *Vontade de Saber Inglês*, do Ensino Fundamental e *Prime: Inglês para o Ensino Médio*, adotados pela Rede Estadual de Ensino, na cidade de Guarapuava.

3.2.1 – Competências e Habilidades abordados nos Livros Didáticos

Para responder ao objetivo geral desta pesquisa, ou seja: “investigar se as tarefas de leitura propostas pelos livros didáticos de Língua Inglesa do Ensino Fundamental e Ensino Médio, adotados no Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, desenvolvem as competências e habilidades necessárias para a formação de um leitor competente, tendo como base a Subescala de Leitura do Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) (2000)”, analisa-se o quadro geral de ocorrência (%) das TL nos três domínios e cinco níveis, conforme os resultados abaixo, demonstrados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Ocorrência das tarefas de leitura nos livros didáticos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

DOMÍNIOS/ NÍVEIS	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO		
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	2ª série	3ª série
IR1	25%	39,29%	28,57%	28,57%	39,29%	35,71%	32,14%
IR2		10,71%	14,29%			3,57%	3,57%
IR3						3,57%	
IR4							
IR5							
I1		7,14%	10,71%		17,86%	10,71%	7,14%
I2	21,43%	14,29%	7,14%	3,57%	14,29%	17,86%	10,71%
I3							
I4							
I5							
R1	7,14%	17,86%	7,14%	3,57%		14,29%	3,57%
R2	46,43%	10,71%	32,14%	64,29%	17,86%	10,71%	42,86%
R3					10,71%	3,57%	
R4							
R5							

Legenda: IR – Identificação e recuperação da informação; I – Interpretação; R – Reflexão
Fonte: Elaborada pela autora.

Ao comparar a ocorrência de TL nos três domínios (Identificação e Recuperação da Informação - IR, Interpretação - I e Reflexão -R) e cinco níveis (1 a 5), observa-se que há ocorrência de TL nos níveis 1 e 2 no Ensino Fundamental nos três domínios da Subescala. No Ensino Médio, apesar de irregulares, isto é, alguns domínios têm TL contempladas no nível 3 em apenas uma das séries, os resultados mostram uma concentração de TL nos dois primeiros níveis, semelhantemente aos dados do Ensino Fundamental. Nota-se que há uma variância entre o domínio, série e níveis, os quais serão descritos a seguir.

Os dados do domínio Identificação e Recuperação da Informação mostram que há um certo aumento na frequência das TL à medida que os estudos no Ensino Fundamental avançam, passando de 25% de TL do nível 1 no 6º ano, para 50% (soma dos níveis 1 e 2) no 7º ano, 42,86% (soma dos níveis 1 e 2) no 8º ano e decaindo para 28,57% de TL do nível 1 no 9º ano. No Ensino Médio, também há um aumento na frequência das TL no decorrer das três séries: 39,29% de tarefas do nível 1 na 1ª série, 42,85% (soma dos níveis 1, 2 e 3) na 2ª série e 42,86% (soma dos níveis 1 e 2) na 3ª série.

A ocorrência de TL do domínio Interpretação é idêntica no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, com 21,43%. No 8º ano tem-se 17,85% de ocorrência, e no 9º ano há uma diminuição considerável: apenas 3,57% de TL que envolvem competências referentes à interpretação da informação. No Ensino Médio, observa-se o mesmo quadro decrescente para esse domínio: há 46,44% de TL na 1ª série (soma dos níveis 1 e 2); 39,28% na 2ª série (soma dos níveis 1 e 2) e uma queda para 17,85% (soma dos níveis 1 e 2) de TL na 3ª série, momento em que se espera que o aluno tenha alcançado um bom nível de conhecimentos e competências necessárias para interpretar as informações inerentes aos textos e, portanto, uma frequência mais elevada para este tipo de TL. Não é o que se constata.

Quanto ao domínio Reflexão, pode-se observar um quadro bastante diferente em relação à frequência de TL que requerem que o aluno faça conexões e comparações entre o texto e o seu conhecimento de mundo no Ensino Fundamental. No 6º ano e no 9º ano, tem-se os extremos de uma curva em U, com a ocorrência de 53,57% de TL (soma dos níveis 1 e 2) no 6º ano e 67,86% (soma dos níveis 1 e 2) no 9º ano; no 7º ano há um decréscimo de TL: 28,57% e no 8º ano há um aumento, com 39,31% de TL. No Ensino Médio, há um quadro similar àquele apresentado no domínio Identificação e Recuperação da Informação, com o aumento gradativo à medida que os estudos avançam: na 1ª e 2ª série, há a ocorrência de 28,57% de TL e na 3ª série, o número praticamente dobra, com 46,43% de TL.

Conforme pode-se observar por meio da análise das porcentagens de ocorrência de TL para cada domínio e nível, parece plausível estabelecer que os LDLI analisados nesta pesquisa desenvolvem parcialmente as competências e

habilidades necessárias para a formação de um leitor competente, tendo como base a Subescala de Leitura do PISA (2000). De acordo com a descrição geral dos dados da Tabela 1, acima, é possível perceber que há uma prevalência de TL que demandam conhecimentos e habilidades mais básicos de leitura (níveis 1 e 2 da Subescala). Apesar de haver ocorrências de TL no nível 3 – intermediário – no Ensino Médio, a frequência é quase que insignificante, tendo-se em vista que a porcentagem é relativamente baixa: 3,57% para o domínio Identificação e Recuperação da Informação, na 2ª série; 10,71% na 1ª série e 3,57% na 2ª série para o domínio Reflexão. Pode-se perceber uma distribuição relativamente homogênea entre os domínios e os anos/séries, por exemplo, no 6º ano, onde há 25% de TL de Identificação e Recuperação da Informação (nível 1), 21,43% de TL de Interpretação (nível 2), 7,14% de TL de nível 1 e 46,43% de nível 2 para o domínio Reflexão. Essas tarefas, contudo, requerem conhecimentos elementares, que não dão conta de desenvolver, por meio das tarefas propostas pelos livros didáticos, um leitor competente, independente e crítico, na língua estrangeira, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares (DCES) (2008) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Haja vista a discussão feita até aqui, passar-se-á à análise das competências e habilidades mais trabalhadas nos LDLI no Ensino Fundamental e Médio, conforme o segundo objetivo desta pesquisa, descrito na Introdução.

3.2.2 – Competências e Habilidades abordadas nas Tarefas de Leitura

Conforme já descrito na primeira parte deste capítulo (seção 3.1), cada domínio da Subescala de Leitura (PISA, 2000) requer conhecimentos e habilidades específicos, distribuídos em cinco níveis, que vão aumentando gradativamente sua complexidade, à medida que o nível aumenta. Dessa forma, para que o aluno responda satisfatoriamente a uma TL de nível 3, por exemplo, significa que ele precisa, primeiramente, dominar os conhecimentos requeridos nas TL dos níveis anteriores, 1 e 2, para então apropriar-se de outros conhecimentos e habilidades para responder adequadamente a uma TL de nível 3 e assim sucessivamente.

Conforme demonstrado no Quadro 4, abaixo, é possível perceber que há um predomínio de TL (entre 25% a 39,29%) que requerem a localização de informações explícitas (nível 1) em todos os anos/séries no domínio Identificação e Recuperação da Informação. A frequência de TL que demandam a localização de uma ou mais informações que necessitam de critérios múltiplos para a resposta e podem demandar a geração de inferências, por estarem implícitas (nível 2), perfazem uma porcentagem mais baixa (entre 3,57% a 14,29%) e intervalada entre os anos/séries, isto é, o 6º e 9º anos e a 1ª série não apresentam TL que demandam conhecimentos de nível 2 para esse domínio. Quanto ao nível 3, que exige que o aluno localize e reconheça a relação entre as diversas partes de informação e trabalhe com ideias concorrentes, há a ocorrência de apenas 3,57% de TL na 2ª série.

Quadro 4 – Porcentagem mínima e máxima de ocorrência de tarefas de leitura

Domínio / Nível	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	IR	I	R	IR	I	R
5						
4						
3				3,57%		3,57% a 10,71%
2	3,57% a 14,29%	3,57% a 21,43%	10,71% a 64,29%	3,57%	7,14% a 17,86%	10,71% a 42,86%
1	25% a 39,29%	7,14% a 10,71%	3,57% a 17,86%	39,29%	7,14% a 17,86%	3,57% a 14,29%

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao domínio Interpretação, a distribuição de TL nos dois primeiros níveis é mais homogênea no Ensino Médio, que apresenta variação de, no máximo, 7,15% a mais de TL em um dos níveis (entre os níveis 1 e 2). Para o Ensino Fundamental, o 6º (21,43%) e o 9º (3,57%) ano apresentam TL apenas no nível 2, somados ao 7º e 8º anos que trazem tarefas nos níveis 1 e 2. Esses dados mostram que os alunos de ambos os níveis de ensino deveriam ser capazes de reconhecer o tema, objetivo ou ideia central do texto, compreender as relações textuais ou ainda, construir o sentido do texto, numa parte delimitada, quando esse não está explícito, sendo capaz de realizar inferências básicas. Esses são os conhecimentos e habilidades mais trabalhados no domínio da Interpretação.

Levando-se em consideração os dados apresentados para o domínio Reflexão, pode-se concluir que o aluno do Ensino Fundamental trabalhou de forma constante (de 10,71% a 64,29%) com TL que demandam sua habilidade de fazer comparações e conexões entre as informações do texto e seu conhecimento externo (nível 2). O aluno do Ensino Médio avança nos conhecimentos, passando para TL de nível 3, na 1ª e 2ª séries, que requerem que, além de fazer conexões e comparações, que ele explique ou avalie características do texto e que revele entendimento apurado sobre informações familiares ou, no caso de informação menos familiar, que ele seja capaz de estabelecer relações entre as informações em um sentido mais amplo. No entanto, as competências e habilidades mais trabalhadas nesse domínio, em ambos os níveis de ensino, concentram-se na habilidade do aluno de relacionar as informações textuais com seu conhecimento anterior, não requerendo necessariamente, que o aluno se posicione criticamente perante o texto que leu.

Para melhor visualização dos resultados, apresentamos, a seguir, o Quadro 5 que apresenta os conhecimentos, competências e habilidades mais trabalhados, ou seja, com uma porcentagem maior de ocorrência de TL, nas duas coleções analisadas, conforme descrito na Subescala de Leitura, apresentada no Capítulo 2, seção 2.3. Como se pode perceber, não há distinção entre o Nível Fundamental e Médio porque os dados são os mesmos.

Quadro 5– Resumo das competências e habilidades mais abordadas nas tarefas de leitura.

ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	
	Localizar informações explícitas , com pouca ou nenhuma informação concorrente; Reconhecer o tema, objetivo ou ideia central do texto;
delimitada	Compreender as relações textuais ou construir o sentido do texto, numa parte quando esse não está explícito, sendo necessária a realização de inferências básicas;
	Estabelecer comparações ou contrastes a partir de uma característica apresentada no texto;
	Fazer conexões simples entre informações do texto (tipicamente explícitas) e conhecimentos comuns do cotidiano;
	Fazer comparações ou várias conexões entre o texto e seu conhecimento anterior.

Fonte: Elaborado pela autora. (Ênfase nossa)

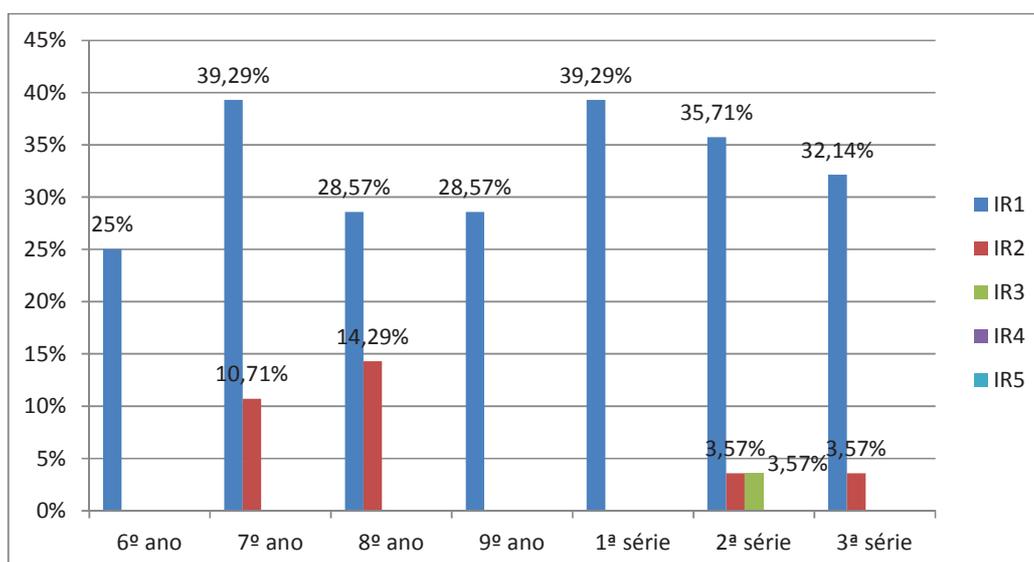
3.2.3 – Análise e Discussão dos dados

Como descrito na Introdução desta pesquisa, o terceiro objetivo busca “avaliar se há progressão quanto ao ensino das habilidades leitoras no decorrer das coleções de livros didáticos de língua inglesa no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Médio (1ª a 3ª série)”. Para verificar esse objetivo, far-se-á a análise e discussão por domínio, iniciando com o da Identificação e Recuperação da Informação.

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, apresenta-se abaixo o Gráfico 1, com a visualização da porcentagem de ocorrências de TL nos níveis Fundamental e Médio, ressaltando-se que cada nível de ensino é representado por uma coleção didática diferente.

Novamente, percebe-se que há uma predominância por TL de nível 1 em todas os anos/séries, com destaque para os resultados do 7º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio, onde as TL do nível 1 representaram aproximadamente 40% de todas as tarefas analisadas. Observa-se ainda que, dentre os 5 níveis elencados pelo PISA (2000), apenas os três primeiros deles são encontrados nas análises. Contudo, conforme já apontado anteriormente, as TL classificadas nos níveis 2 e 3 representam poucas ocorrências nesta pesquisa. No nível 2, há a ocorrência de TL em quatro dos sete anos de ensino: no 7º ano com 10,71%, no 8º ano com 14,29% e na 2ª e 3ª série com 3,57% de TL.

Gráfico 1: Domínio Interpretação e Reflexão (IR), Ensino Fundamental e Médio.



Fonte: Elaborado pela autora.

Tratando especificamente das TL no Ensino Fundamental percebe-se que há uma diferença de, em média, 10% a mais de tarefas para o 7º ano, no nível 1: no 6º ano há a ocorrência de 25%, no 7º ano, 39,29%, e no 8º e 9º anos, 28,57% de TL. Esses dados parecem não refletir um contínuo quanto à utilização de conhecimentos e habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura na língua estrangeira, que inicialmente está mais concentrada na identificação e recuperação de informações explícitas e, à medida que os anos de estudo avançam, essa habilidade deve(ria) se tornar mais complexa, exigindo do aluno, por exemplo, que além de localizar as informações no texto (nível 1), organize diversas partes de informação e inferindo quais delas são relevantes, conhecimentos requeridos no nível 5 da Subescala de Leitura. Isso não é o que mostra a coleção *Vontade de Saber Inglês*. Conforme se percebe no Gráfico 2, a seguir, a localização de informação explicitamente apresentada (nível 1) é enfatizada no 7º ano, e diminui-se sua frequência nos anos subsequentes. Contudo, essa diminuição não ocorre em detrimento do aumento da frequência de TL em níveis mais altos da Subescala. Ao observarmos o Gráfico, percebe-se que para o Ensino Fundamental, há TL que se enquadram no nível 2, apenas para o 7º e 8º anos, conforme já mencionado. Aparentemente, a coleção concentra o trabalho de identificação e recuperação da informação textual no 7º e 8º anos,

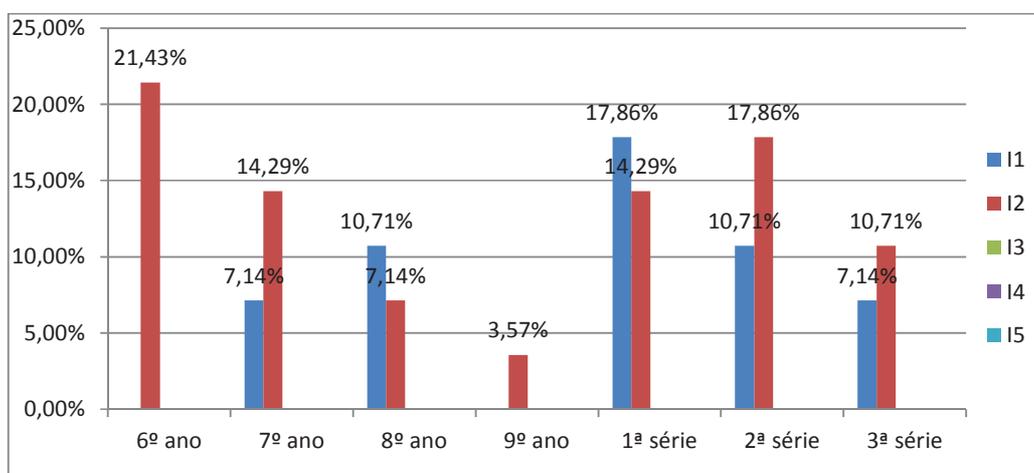
com uma frequência de 50% e 42,86% de TL, respectivamente (soma dos níveis 1 e 2). O 9º ano, conseqüentemente, deveria apresentar uma frequência menor que 28,57% no nível 1 e diferentes porcentagens nos níveis mais altos da Subescala, para então desenvolver as competências e habilidades necessárias ao leitor competente.

Ao se analisar os dados do Ensino Médio, o panorama é ainda mais preocupante, pois há uma concentração nas TL no nível 1, haja vista que a ocorrência de 3,57% de tarefas, é praticamente insignificante para que o aluno desenvolva os conhecimentos envolvidos para a execução da tarefa.

No domínio Interpretação, ao se observar o nível 1, percebe-se que as TL tiveram ocorrência apenas no 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, com 7,14% e 10,71%, respectivamente, contrário à expectativa de progressão quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades leitoras básicas, que deve iniciar com uma concentração de atividades nos primeiros anos de escolaridade e diminuir à medida que os alunos avançam nos seus estudos. Esse fato é observado no Ensino Médio, no qual há uma quantidade maior de TL na 1ª série (17,86%), seguido de um decréscimo nos anos subsequentes: 10,71% na 2ª série e 7,14% na 3ª.

Quanto ao nível 2, tem-se um quadro que poderia ser considerado ideal, ou seja, a concentração de TL nos primeiros anos de ensino (6º ano com 21,43%, e 14,29% no 7º ano) com a diminuição de ocorrências (7,14% no 8º ano e 3,57% no 9º ano), à medida que os alunos avançam em seus estudos e teoricamente, dominam os conhecimentos trabalhados naquele domínio. No entanto, considerando-se que no nível 1 há uma frequência baixa de TL, esse resultado é intrigante, pois parece ser, no mínimo, difícil para o aluno do 6º ano resolver TL do nível 2, que demandam que reconheça “[...] a ideia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente” (PISA, 2000, p. 83), quando não são trabalhados, concomitantemente, os conhecimentos do nível 1 desse mesmo domínio.

Gráfico 2 – Domínio Interpretação - I, Ensino Fundamental e Médio.



Fonte: Elaborado pela autora.

No Ensino Médio verifica-se que há maior coerência quanto à progressão das TL, apesar de na 3ª série as tarefas do nível 2 decaírem (10,71% contra 17,86% na 2ª série). É importante destacar-se nesse momento que estão sendo analisados os dados separadamente, por domínio.

No domínio Reflexão percebe-se que há uma predominância por TL de nível 2 em todos os anos e séries, com destaque para os dados do 6º ano com 46,43% e 9º ano do Ensino Fundamental com 64,29% e da 3ª série do Ensino Médio com 42,86%, que apresentam as maiores porcentagens de ocorrência entre todos os domínios/níveis da Subescala.

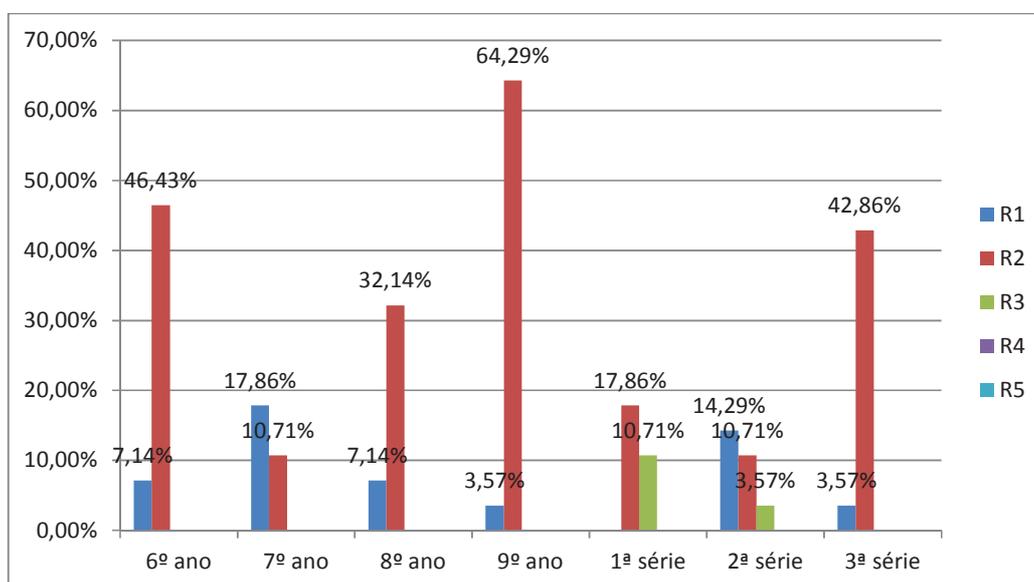
Novamente, tem-se resultados perturbadores no Ensino Fundamental, que apresenta uma quantidade significativa de 46,43% de TL do nível 2, conjuntamente com 7,14% de TL do nível 1 para o 6º ano, frequência essa que cai no 7º ano, para 17,86% de tarefas no nível 1 e 10,71% de tarefas no nível 2. Nos anos subsequentes, a porcentagem de TL de nível 2 volta a aumentar, chegando aos 64,29% no 9º ano. Esse dado parece revelar, conjuntamente com os outros dados dos outros dois domínios, já discutidos nesta análise, que não há revisão das competências e habilidades trabalhadas na coleção didática, como um todo.

Ao se analisar os dados do Ensino Médio, também são visualizados dados espinhosos quanto à progressão das competências e habilidades trabalhadas nas TL. Verifica-se o nível 2 das tarefas em todas as séries, sendo de

17,86% na 1ª série, caindo para 10,71% na 2ª série e aumentando consideravelmente para 42,86% na 3ª série. As porcentagens, na verdade, deveriam ser contrárias, haja vista que o aluno deve, em teoria, avançar nos estudos e portanto, aprimorar as competências e habilidades, o que é revelado, nesta análise, pelo aumento na porcentagem de TL nos níveis 3, 4 e 5 da Subescala. É importante destacar a ocorrência de 10,71% e 3,57% de TL na 1ª e 2ª séries, respectivamente, e a inexistência dessas na 3ª, em detrimento do aumento no nível 2. Há, portanto, um retrocesso quanto ao desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno concluinte do Ensino Médio.

Percebe-se que o domínio Reflexão é trabalhado em todos os anos e séries dos LDLI (ver Gráfico 3, a seguir), porém esse domínio não apresenta TL nos níveis 4 e 5, os considerados mais altos, ou seja, com maior exigência por parte dos alunos, semelhantemente aos outros dois domínios (Identificação e Recuperação de Informação e Interpretação) já analisados.

Gráfico 3 – Domínio Reflexão – R, Ensino Fundamental e Médio.



Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura - e o papel que ela desempenha - é muito importante em nossa sociedade, por ser uma habilidade básica extremamente valiosa. (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993). Por meio dela pode-se compreender o sentido de múltiplas vozes, resgatar lembranças e momentos especiais. Ela pode, também, colaborar com o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade, da imaginação, dos conhecimentos e valores. Além disso, melhora a criatividade, as ideias, o vocabulário, a escrita e a fala.

O fracasso durante o aprendizado da leitura não está necessariamente ou somente ligado a problemas biológicos, como no caso de lesões ou transtornos cerebrais, mas principalmente por causas contextuais, ou seja, não se nasce sabendo a ler, aprende-se a ler (MACGUINNESS, 2006). Se há problemas no processo de ensino e aprendizagem, provavelmente se terá como resultado um aluno cidadão com deficiências na habilidade de ler.

A leitura também permite que haja mudanças nas vidas pessoais, carreiras, sonhos, etc. Ela contribui para que pessoas de todas as idades, sem gastar nada, conheçam culturas, paisagens, países e construam um mundo exclusivo delas por meio da imaginação.

A importância da leitura na vida das pessoas é algo inquestionável. Bons leitores, hábeis, decodificam e analisam as palavras na medida em que estão lendo e as corrigem. Uma leitura hábil está intrinsecamente ligada a conhecimentos declarativos, ou seja, conhecimentos armazenados sobre eventos, lugares, objetos, pessoas (DEHAENE, 2012).

Fazendo também parte desses conhecimentos necessários aos indivíduos, estão presentes, o letramento e os multiletramentos, ou seja, tornar-se um indivíduo letrado, é valer-se dos conjuntos de processos e subprocessos, das capacidades, habilidades e estratégias das múltiplas linguagens (gestuais, escritas, sonoras ou visuais), nos contextos sociais, interagindo no mundo e o interpretá-lo.

Sabendo que a leitura é algo imprescindível, a necessidade de se incentivar os alunos a refletir sobre a importância da leitura e das tarefas de leitura realizadas em sala de aula é que a torna tão importante.

Esta pesquisa de mestrado possibilitou um espaço significativo para repensar e analisar como as tarefas de leitura presentes em livros didáticos de língua inglesa colaboram para formação de um leitor crítico, competente e autônomo, e para as potencialidades das habilidades desses leitores. A pesquisa buscou analisar as tarefas de leitura dos livros didáticos de língua inglesa adotados nas escolas públicas da Rede Estadual de Guarapuava – Paraná, investigando como essas tarefas de leitura são abordadas e seus níveis de exigência, além de categorizá-las por meio da taxonomia da Subescala de Leitura do PISA (2000).

O estudo de cunho quantitativo e qualitativo parte do pressuposto de que as TL dos LDLI consideram os níveis de domínio da leitura e compreensão textual por parte do aluno-leitor de língua estrangeira - inglês.

No início da elaboração do projeto de pesquisa, a preocupação estava em analisar como os professores escolheram os livros didáticos que utilizavam em suas práticas pedagógicas, conforme descrito no Capítulo 2. Feito isso, foram delimitados os objetivos desta pesquisa, conforme já descrito na Introdução, sendo eles: primeiro, “investigar se as tarefas de leitura propostas pelos livros didáticos de língua inglesa do Ensino Fundamental e Médio, adotados no Núcleo Regional de Educação de Guarapuava, desenvolvem as competências e habilidades necessárias para a formação de um leitor competente, tendo como base a Subescala de Leitura do Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA) (2000)”; segundo, “verificar quais são as competências e habilidades mais trabalhadas nos livros didáticos de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a Subescala de Leitura do Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA)”; terceiro, “avaliar se há progressão quanto ao ensino das habilidades leitoras no decorrer das coleções de livros didáticos de língua inglesa no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Médio (1º ao 3º ano)”.

Durante a pesquisa foi realizado um Estudo Piloto, com 5 juízas que participariam da análise das tarefas de leitura. O Estudo Piloto foi realizado com

algumas tarefas de leitura, dependendo da necessidade, para que fossem sanadas possíveis dúvidas e dificuldades das juízas que iriam colaborar com a pesquisa, tais como: tempo que necessitariam para as análises; como realizá-las; escrita de instruções para a análise e aproximação com o objeto investigado.

Ao se retomar o primeiro objetivo elencado nessa pesquisa, buscou-se verificar se as TL desenvolvem as competências (mudança contínua na *performance*, decodificação) e habilidades (*performance*) necessárias para a formação de um leitor competente. Por meio dos dados computados, discutidos no Capítulo 3, e também valendo-se da experiência da autora enquanto docente de língua inglesa em escolas públicas, há vários anos, com experiência em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, percebe-se que muitos dos LDLI não consideram os diferentes níveis de leitura por parte do aprendiz. Em alguns casos específicos, com grupos de alunos da rede estadual das escolas de Guarapuava com os quais se teve contato, há uma grande dificuldade com as tarefas propostas pelos livros didáticos, pois eles pressupõem uma uniformização da sala de aula, o que normalmente não corresponde à realidade. Na experiência como professora, constataram-se salas de aula com alunos dos mais variados níveis de aprendizado e também alguns casos de alunos com sérias dificuldades em um ou mais domínios constantes na Subescala de Leitura, todos nas mesmas turmas. Por exemplo, há alunos do Ensino Médio que têm dificuldades na interpretação de textos, outros que têm dificuldades em fazer inferências básicas ou de fazer conexões entre as informações trazidas pelo texto e seu conhecimento anterior. Isso também acontece com alguns alunos do Ensino Fundamental, os quais, por vezes, apresentam bastante dificuldade na compreensão de sentenças mais longas, que demandam maior esforço cognitivo a fim de lembrar o significado das palavras da língua estrangeira e entender o sentido da sentença, tendo assim, enormes dificuldades nas TL propostas pelo material didático.

Outro fator importante que se deve levar em conta é que os alunos nem sempre têm contato direto com a língua inglesa, limitando assim o trabalho do professor, que necessita enfatizar o trabalho com vocabulário. Nesses casos o professor deve conscientizar os alunos a respeito da importância de se aprender outra língua, apresentar essa nova língua para o aluno, mostrando locais em que ela é falada, textos, livros e produtos escritos na língua com que se trabalha.

O resultado da análise aponta que há um descompasso entre os níveis de leitura dos alunos e o nível das TL nos livros didáticos, pois constata-se, em alguns casos, que as tarefas não são adequadas ao ano/série a que se destinam. Tal afirmação pode ser confirmada quando se verifica os resultados na categorização das TL, como por exemplo, no domínio Reflexão, nível 2, que é representado por uma grande quantidade de TL para o 6º ano e há uma queda significativa nessa quantidade no 7º ano. No 8º ano verifica-se que existem novamente muitas TL e no 9º ano esse número praticamente dobra. Em outros casos, como por exemplo, no domínio Interpretação, nível 2, a quantidade de TL diminui à medida que os alunos progridem, ou seja, não existe um aumento progressivo na complexidade das TL. Outro exemplo é a ocorrência de TL de nível 2, no 6º ano (21,43%), sem ter TL de nível 1 neste ano; são encontradas TL de nível 1 apenas no 7º (7,14%) e no 8º anos (10,71%). Ressalta-se que as TL de um nível superior supõem o domínio dos conhecimentos requeridos para a solução de TL de nível inferior.

Essa percepção revelou que os professores de língua inglesa ainda precisam percorrer um longo caminho para a realização de uma prática que se mostre eficiente, na qual o livro didático seja utilizado de forma consciente, tanto pelo professor quanto pelo aluno, valendo-se das TL oferecidas nos livros didáticos e adaptando-as para as necessidades dos alunos. Dessa forma, se o professor constata um baixo nível de TL em determinado domínio e que deveria ser superior, tendo-se em vista os conhecimentos dos alunos, o professor pode (e deve) acrescentar outras tarefas para aquele domínio.

Em relação ao segundo objetivo, “verificar quais são as competências e habilidades mais trabalhadas nos livros didáticos de língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a Subescala de Leitura do Programa Internacional para a Avaliação de Alunos (PISA)”, revelaram-se alguns dados interessantes.

Os LDLI mostram que, apesar de contemplarem os três domínios da Subescala (Identificação da Informação, Interpretação da Informação, e Reflexão), em todos os anos e séries, eles não contemplam todos os níveis (1, 2, 3, 4 e 5) de leitura, ou seja, não há ocorrência de TL nos níveis 4 e 5 da Subescala, que demandam competências e habilidades de nível superior, como

por exemplo, a elaboração de inferências, a construção da ideia central de um texto quando ela está implícita, ou quando há informações concorrentes. Importante ressaltar que as TL de nível 3 são praticamente inexistentes, com ocorrências praticamente insignificantes no ensino Médio, com porcentagens de 3,57% de TL no domínio Identificação e Recuperação da Informação, 3,57% e 10,71% de TL no domínio Reflexão. Essas porcentagens não refletem uma quantidade mínima para que o aluno do Ensino Médio, ao concluir o curso, seja capaz de desempenhar as competências e habilidades requeridas nesse nível da Subescala.

A fim de preencher essa lacuna, sugere-se que os professores de língua inglesa, especialmente os da Rede Estadual da Educação do Paraná, incentivem seus alunos a refletir sobre o propósito das TL encontradas nos LDLI, reflexão que pode colaborar para o desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos. Além disso, é importante destacar a necessidade dos professores de língua inglesa avaliar as TL trazidas nos livros didáticos, tanto no ensino Fundamental quanto no Médio. Dessa forma, conforme já mencionado, os professores devem propor TL que atinjam os níveis mais altos da Subescala, com atividades extras, tendo como fonte, os textos do próprio livro didático. Também se torna importante trabalhar diversos textos do livro didático em aulas de leitura individual ou coletivas, oficinas de leitura, etc, além de se manter um espaço de leitura, no qual todos os alunos façam a leitura de um mesmo texto e após realizem as tarefas de leitura coletivamente e outras de maneira individual para que as práticas de leitura sejam aprimoradas.

Esses são os desafios presentes na prática pedagógica na utilização do livro didático como material de apoio do professor de língua inglesa (e de outros componentes curriculares também), pois é necessário avaliar quais são os conhecimentos que não estão sendo trabalhados para então aprimorar e complementar as tarefas de leitura trazidas pelo livro didático.

Ao trazer o terceiro objetivo, ou seja, avaliar se há progressão quanto ao ensino das habilidades leitoras no decorrer das coleções de livros didáticos de língua inglesa no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Médio (1º ao 3º ano), percebeu-se, por meio das análises, que ao se considerar e analisar os dados de todos os domínios - Identificação e Recuperação de Informação, Interpretação e

Reflexão - trazidos no Capítulo 3, verifica-se que esses dados contribuem para reafirmar a necessidade de estudo e reflexão acerca da utilização do LDLI no contexto escolar e de suas TL. Quando se analisa os dados desses domínios e se verifica que, por exemplo, no domínio Interpretação, que trouxe uma pequena quantidade de TL tanto no Ensino Fundamental como no Médio, constata-se a necessidade de preencher a lacuna deixada pela falta de TL desse domínio. Isso pode ser feito por meio do incentivo do professor ao discutir, questionar, levar o aluno a refletir sobre as informações trazidas no texto.

Em relação ao desafio de se sanar as falhas das TL do domínio Reflexão, observa-se a necessidade de o professor ampliá-las, de modo que possa sanar a defasagem dos níveis e das competências e habilidades de leitura do material, para que o aluno da escola pública tenha condições de contribuir criticamente para a construção da sociedade da qual ele faz parte (BELMIRO *apud* Rojo e Batista, 2003; SOARES, 2005, 2009; FINGER-KRATOCHVIL, 2009). Sugere-se, para isso, o trabalho com leitura dramatizada (leitura utilizada com imagens, alunos caracterizados, etc); adaptação do texto para teatro; abordagem de estratégias de leitura, a partir da experiência do professor. Dessa forma, ele pode mostrar aos alunos o que normalmente faz ao ter o contato inicial com um texto, ou seja, questiona-se sobre o título, observa as gravuras e a partir disso, verifica o que sabe sobre o assunto, identifica o objetivo ao ler o texto, o objetivo do autor; formula hipóteses sobre as informações que farão parte do texto. Durante a leitura do texto o leitor identifica as ideias principais, questiona-se se compreende o que lê e retoma a leitura se necessário; faz perguntas, em um diálogo com o texto, levanta hipóteses sobre o que está por vir) e, finalmente, após a leitura, ele relembra as perguntas e hipóteses feitas e verifica se foram respondidas/verificadas, elabora resumo, constrói o sentido do texto; certifica os sentidos implícitos, faz novas inferências. (SOLÉ, BRAGA; SILVESTRE, 2002). Agindo assim, o professor mostra aos alunos todos os caminhos percorridos para que a leitura realmente se torne eficaz.

Enfim, percebe-se que muitos são os desafios a serem enfrentados no trabalho do professor com o livro didático e com as TL, para a melhoria da qualidade do ensino da língua inglesa. Acreditando-se que desafios e dificuldades aparecem para ser superados, então, nunca se pode desanimar, mas corrigir,

caso necessário, os pontos do percurso a ser cumprido, se realmente se está disposto a alcançar com os alunos as vitórias de que tanto necessitam.

REFERENCIAL TEÓRICO

BARBOSA, J. B. e VIERRA, M. (Orgs.) **Leitura e Mediação: Reflexões sobre a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BARETTA, L. **The Process of Inference Making in Reading Comprehension: An ERP Analysis**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. (Tese de Doutorado).

BARETTA, L. **Tarefas de Leitura e o Livro Didático**. In: BARBOSA, N. A.; ALVES, R. J. (Orgs.). Anais do IV CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação: Múltiplos Olhares. Maringá: UEM-PLE, 2013.

BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. B. **Construindo o Leitor Competente. Atividades de Leitura Interativa para a sala de aula**. São Paulo: Petrópolis, 2002.

BRASIL (MEC). **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: (<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>). Acesso em 07/07/2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de quinta a oitava séries: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARLINI, A. L., VIEIRA, M. C. T. SAEB, ENEM, ENC (Provão) Porque foram criados? Que pensar de seus resultados? In CAPPELLETTI, I. F., **Análise Crítica das Políticas Públicas de Avaliação**. Editora Articulação Universidade Escola, 2005. p.15-35

CARVALHO, M. G. M. de. **Leitura e Mídia Virtual: A construção da Competência Lexical através do Blog**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2014.

CASSIANO, C. C. de F. **Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares**. História v. 23 n. 1-2, p.33-48, Franca, 2004. Disponível em: (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742004000200003&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 03/07/2014.

COLOMER, T. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed 2002.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: Uma questão de ética. In CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes Editores, 1999. p 33-43 .

_____. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. 3.ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

DAVIES, F. **Introducing Reading**. UK: Penguin Books, 1995

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura - Como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre, 2012. Editora Artmed.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, R. LEINA, J. FARIA, R. **Prime: inglês para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Macmillan, 2010. Volumes 1, 2, 3 e Manual do professor.

EDMUNDO, E. S. G. **Letramento Crítico no Ensino de Inglês na Escola Pública**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

FERREIRA, S. M. G. (2003). **Mapping Passive X Active Reading Tasks in ESAP Teaching: Resonance for motivation and critical thinking**. Doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Tese de Doutorado.

FILHO, J. C. P. de A.(org.) **Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FINGER-KRATOCHVIL, C. Letramento e tecnologia: o aprendiz estratégico e crítico na era da informação. In NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM., (orgs). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.

_____. **Estratégias para o Desenvolvimento da Competência Lexical: relações com a compreensão em leitura**. (Dissertação de Mestrado) Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; KLEIN, L. **Habilidades Gerais de Leitura de Aluno Calouros: Um Estudo Diagnóstico**. Joaçaba, UNOESC. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais15/alfabetica/KleinLucia.htm> Acesso em 10/04/2014.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. e COSCARELLI, C. **Avaliação e Letramento**: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002 101. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 26/09/2014.

GAGNÉ, E.D., Yekovich, C.W., Yekovich, F.R. **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins College Publishers. p. 267-312

GILL, B., DUNN, M., GODDARD E. (2002) **Student Achievement in England**: Results in reading, mathematical and scientific literacy among 15 year olds from OECD PISA 2000 study, Office of National Statistics, London: The Stationery Office Disponível em: <http://exetaq.files.wordpress.com/2014/06/student-achievement-in-england-results-in-reading-mathematical-and-scientific-literacy-amon.pdf> Acesso em 15/07/2014.

GÜNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22(2), p. 201-209.

HAUPT, C. **Abordagem por tarefas no ensino de LE**. As atividades do Themen Aktuell: Revista Odisseia – PpgEL/UFRN nº5 (jan-jun 2010).

JABLONKA, E. Mathematical Literacy. In: A. Bishop, M. A. Clemnets, C. Keitel, J.

LINDGARD, B. & GREK, S. **The OECD, indicators and PISA**: an exploration of events and theoretical perspectives – a working paper. 2007. Disponível em: <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/FabQ_WP2.pdf> Acesso em 30/07/2014.

KILLNER, M.; AMANCIO, R. G. **Vontade de saber inglês**. São Paulo: FTD, 2012. 6º, 7º, 8º e 9º ano

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor- Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7. ed. Campinas, Editora Pontes, 2000.

LEFFA, V. J. **Ensaio, Aspectos da Leitura, uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: DC Luzzatto, 1996.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 30/06/2014.

MACHADO, V. R. **Práticas Escolares de Leitura**: Relação entre a concepção de Leitura do PISA e as práticas da escola. Disponível em: repositorio.unb.br/bitstream/10482/.../2010_VeruskaRibeiroMachado.pdf Acesso em 10/07/2014.

MACGUINNESS, D. O ensino da leitura inicial: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD** Impactos na qualidade do ensino público. Dissertação de Mestrado – USP 2009. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/.../8/.../KATIA_PAULILO_MANTOVANI.pdf. Acesso em: 24/06/14.

MENEGASSI, R. J. (Org.) **Leitura, Escrita e Gramática no Ensino Fundamental**. MARINGÁ: EDUM, 2010.

MIGUEL, E. S., PÉREZ, R. G., PARDO, J. R. **Leitura na Sala de Aula: Como ajudar Professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MULINARI, E.T.N. **Estratégias de aquisição lexical: relações com o livro didático de Língua Portuguesa**. 2014. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó.

NUNAN, D. **The self-directed teacher: meaning the learning process**. Cambridge University Press, 1996.

_____. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge University Press, 1998.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: Uma História do Ensino de Inglês no Brasil (1809-1951)**. Unicamp, SP: 1999. (Dissertação de Mestrado)

PAIVA, V. L. M. de. A história do material didático. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, V. L. L. (org). **O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84 Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em 30/06/2014

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**, 2008.

PEREIRA, A. L. e GOTTHEIM, L. (org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira: Processos de Criação e Contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

PERFETTI, C.A; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. IN: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Orgs.). **A ciência da leitura**. Porto alegre: Penso, 2013. p. 245-265.

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

PNLD 2014. **Guia de livros didáticos** língua estrangeira moderna : ensino fundamental: anos finais. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

PRAZERES, L. A. dos. **A leitura no PISA 2000: acadêmicos e jornalistas avaliando resultados**. 2009. 363f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, 2009. Disponível em: http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2009-09-30T130045Z-2230/Publico/TeseLuiz%20dos%20Prazeres.pdf Acesso em 15/07/2014.

RETORTA, M. S. MULIK, K. B. (org.) **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

RICARDO, S. M. B.(ORG.) (Et. al.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo, LAEL/PUC-SP, 2002. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0nBiFOmU77AJ:pt.scribd.com/doc/127758896/Letramento-e-Capacidades-de-Leitura-Para-a-Cidadania-Roxane-Rojo+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 20/09/2014.

_____. **“Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa”**. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010.

ROJO, R. e BATISTA, A. G.(org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROMANO, P. A. B. e (org.) e MENDES, S. T. do P. **Práticas de Língua e Literatura no Ensino Médio**. Olhares Diversos, Múltiplas Propostas. Campina Grande: Bagagem, 2012.

ROSCIOLI, D. C.(2013). **The Relationship between ESP Brazilian student’s workingmemory capacity, pré-reading activities, and inference generation in readingcomprehension**. UFSC, Florianópolis, 2013.

RUDDOCK, G. CLAUSEN M. T., PURPLE, C. and AGER, R. (NFER) (2006) **Validation study of the PISA 2000, PISA 2003 and TIMMS 2003** International Studies of Pupil attainment, Research report 772. Disponível em: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR772.pdf> Acesso em 20/07/2014

SILVA, E.T. e BRANDÃO, T. R. L. **Leitura e Interpretação de Texto no apostilado COC (Ensino Médio)**. Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3A, Número 3 , Set. -Dez. 2012.

SCHLEICHER, A. **Fundamentos y cuestiones politicas subjacentes al desarrollo de PISA**. Revista de Educación, extraordinário, 2006. p. 21-43.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo. n.8, 2007. p. 465-488. Acesso em 20/09/2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2007.

_____. **Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura**. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313722008>. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica. Educação & Sociedade, vol. 23, núm. 81, diciembre, 2002, pp. 143-160, Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil.

STUTZ, L. **An investigation os the types of reading tasks and texts in EFL textbooks and their effect on student's motivation**. Florianópolis: UFSC, 2005.

TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: Edusc, 2008.

SITOGRAFIA:

CNTE, 2010. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-informa/1273-cnte-informa-547-09-de-setembro-de-2010/4732-mec-compra-135-mi-de-livros-didaticos-para-escolas-publicas.html> Acesso em 05/07/2014.

CONSTITUIÇÃO REPUBLICANA:
http://www12.senado.gov.br/orcamento/documentos/outros/linha-do-tempo/Constuicao_Republicana_de_1934.pdf. Acesso em 09/07/2014

_____. Bauru, SP. EDUSC, 2008 Lei - LDB 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em 30/06/2014.

CRUZ, P. Para romper com o analfabetismo funcional. **Estadão.com.br** [online], 25 jul., 2012. Caderno de opinião. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,para-romper-com--o-analfabetismo-funcional-,905121,0.htm>>. Acesso em: 10/10/2012.

DIRETRIZES CURRICULARES. <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-universoavaliado>. Acesso em 26/07/2014.

_____. <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em 26/07/2014.

_____. <http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education/>. Acesso em 26/07/2014.

_____. <http://www.livrosepessoas.com/tag/pisa/>. Acesso em 26/07/2014.

FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 03/07/2014.

_____. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>. Acesso em 03/07/2014.

_____. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/514-dados-stat%C3%ADsticos?Itemid=890&highlight=YToxOntpOjA7czo0OiJwbmxkljt9>.
<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3010?Itemid=1296>. Acesso em 06/07/2014.

_____. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 16/07/2014.

IDEB, 2014 Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Consultado em 30/07/2014

INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 04/07/2014.

INL, 2014. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/INL>. Acesso em 09/07/2014.

Lei 10.172, Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 09/07/2014.

MEC, 1993. Brasil. Secretaria de Educação Básica. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993.

_____. Encontro Ibero Americano do PISA. Rio de Janeiro, 2005, Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/seminario.htm>.. Acesso em 30/07/2014.

_____. PISA. 2006. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/niveis_de_proficiencia.htm> Acesso em 30/07/2014.

_____. PISA. 2011. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>> Acesso em 30/07/2014.

MEC, 2004 . Art 3º e Art. 4 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996(2). Disponível em:

https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000040&seq_ato=000&vlr_ano=2004&sgl_orgao=CD/FNDE/MED. Acesso em 03/07/2014.

MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 04/07/2014.

MEC. **Dinheiro direto na escola**. Disponível em:

<http://www.cgu.gov.br/publicacoes/BGU/Arquivos/2001/Volumel/Capitulo%20V/V.06%20-%20MIN%20DA%20EDUCACAO.pdf>. Acesso em 30/06/014.

MEC, PNLD. Disponível em:

<http://www.cgu.gov.br/publicacoes/BGU/Arquivos/2001/Volumel/Capitulo%20V/V.06%20-%20MIN%20DA%20EDUCACAO.pdf> Acesso em 02/07/2014.

NUTTALL, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. Oxford: Heinemann 1985.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The Challenge of Capacity Development: working towards good practice**. Disponível em:

<http://www.oecd.org/development/governance-development/42389282.pdf> Acesso em: 25/04/2014.

OCDE, 2001. Disponível em:

http://www.oecd.org/education/school/programme_for_international_students_assessment_pisa/33683964.pdf. Acesso em 03/07/2014.

OCDE, 2011. **PISA EM FOCO**. Disponível em:

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48869332.pdf>. Acesso em: 01/07/2014.

OECD, 2013. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_PISA_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em 15/07/2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Manual do Projeto Folhas SEDI TEC. Curitiba, 2007. Disponível em:
<https://www.yumpu.com/pt/document/view/18762708/belmayr-nerypdf-unijui/165> Acesso em 29/06/2014.

PISA 2006: Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Relatorio_PISA2006. Acesso em 30/07/2014.

_____. Disponível em: <http://www.iff.edu.br/cooperacao-internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em 30/07/2014

PISA, 2009. Disponível em:
<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessments/pisa/33683964.pdf>. Acesso em: 17/07/2014.

PISA, 2012. Disponível em:
<http://www.htmlpublish.com/convert-pdf-tohtml/success.aspx?zip=DocStorage/55f0977b7e4b4bb59a6ad1b09a62c7f7/PISA-2012-results-spain-ESP.zip&app=pdf2word#>. Acesso em 22/07/2014

_____. <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em 22/07/2014

PISA, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em 12/07/2014.

_____. <http://portalsocialdobrasil.org.br/noticias/brasil-tem-403-milhoes-de-estudantes-na-rede-publica-diz-censo-escolar/> Acesso em 04/07/2014.

_____. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org>. Acesso em 12/07/2014.

_____. Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/index.asp>. Acesso em 12/07/2014.

_____. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais. Acesso em 16/07/2014.

_____. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso em 21/07/2014.

_____. Disponível em: <http://www.iff.edu.br/cooperacao-internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em 30/07/2014

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO: Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>
<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91> Acesso em
03/07/2014.

PNLD. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>.
Acesso em 03/07/2014.

PORTAL AGÊNCIA DE NOTÍCIAS.

Disponível em:<http://www.aen.pr.gov.br> Acesso em: 11/06/2014.

_____ Disponível em:
<http://www.historico.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7290>.
Acesso em 29/06/2004.

PRONUNCIAMENTO NA AUDIÊNCIA PÚBLICA NO SENADO FEDERAL
SOBRE O **PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO**: Disponível em:
http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20081112_LivroDid%C3%A1tico_MarceloSoaresPereiraDaSilva.pdf Acesso em 30/06/2014.

RESENDE, A. **Projeto obriga MEC a distribuir livros didáticos gratuitamente**. Câmara dos Deputados, 2009. Disponível em:
www2.camara.gov.br/agencia/noticias/131631.html Acesso em 03/07/2014.

SAEB, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 12/07/2014.

SOUSA, A. P. **A história como ela é**. Artigo da Carta Capital nº 464 de 03 de outubro de 2007 p. 24 a 28. Disponível em:
<<http://www.sobenh.org.br/page11.aspx>> Acesso em 03/07/2014

APÊNDICE

INSTRUÇÕES PARA OS AVALIADORES

Prezada Avaliadora:

Você faz parte de um grupo de avaliadores de uma pesquisa em leitura que tem por objetivo analisar as tarefas de leitura presentes no Livro didático de Língua Inglesa. Foram selecionadas 120 tarefas de leitura presentes nas coleções que compreendem o ensino básico: Nível Fundamental 2 (6º ao 9º ano) e Nível Médio (1º, 2º e 3º.anos). Precisamos de sua valiosa contribuição para avaliar as tarefas de leitura selecionadas desse material para a qual você foi convidada a participar. Na sequência, esclareceremos como a avaliação deve proceder.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e, se houver qualquer dúvida, por favor, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (42) 9964-4324 (TIM), 3036-1960 ou por email: lumonteiroazv@gmail.com.

Luciane Monteiro Azevedo

Mestranda em Letras-UNICENTRO

Contextualização do Experimento:

Após levantamento com os professores de Língua Inglesa das escolas estaduais do Município de Guarapuava sobre a utilização da coleção adotada nos níveis Fundamental 2 e Médio, foram selecionadas as coleções: *Vontade de Saber Inglês* volumes 6-9, da Editora FTD, para o Ensino Fundamental e *Prime* volumes 1-3, da Editora Macmillan, para o Ensino Médio. Essas coleções foram adotadas nas escolas para o período de 2012- 2016, de acordo com instruções do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava.

Para esta pesquisa foram consideradas como tarefas de leitura, aquelas tarefas de compreensão do texto lido que fazem parte da seção de leitura de cada unidade, ou seja, *Reading beyond the words* – Coleção *Prime* e *Reading Moment* – Coleção *Vontade de Saber Inglês*.

As tarefas de leitura selecionadas para análise compreendem 28 tarefas de leitura de cada livro (4 livros do Ensino Fundamental x 28 tarefas + 3 livros do Ensino Médio x 28 tarefas = 112 tarefas). Para o critério de seleção das tarefas

optou-se por selecionar as 7 (sete) primeiras tarefas de cada uma das unidades pares do livro (unidades 2, 4, 6, 8). No caso de uma unidade não apresentar 7 tarefas, foram selecionadas mais tarefas nas unidades seguintes e assim sucessivamente, até que fosse completado o número de 28 tarefas de leitura para cada livro.

Você tem a sua disposição 28 tarefas de leitura selecionadas de ambas as coleções e que fazem parte dos 7 livros de Língua Inglesa considerados nesta pesquisa. Juntamente com as tarefas de leitura está uma cópia da “Subescala de Leitura” adotadas pelo PISA, Programa Internacional para a Avaliação de Alunos, para elaboração das questões da prova de leitura do exame que ocorre a cada 3 anos em nível mundial.

O Brasil faz parte desse teste desde sua primeira aplicação, em 1988, sendo o único país sul-americano que participa do PISA desde sua primeira aplicação.

Esta taxonomia será adotada para avaliação e análise das tarefas de leitura deste estudo. A taxonomia “Subescala de Leitura” é dividida em 3 domínios (Identificação e recuperação de informação (IRI); Interpretação (I) e Reflexão (R)) e cada domínio subdivide-se em 5 níveis, sendo 1, o mais baixo da Subescala e 5, o mais alto.

Orientações gerais para sua avaliação:

- a) Após ler o texto e as tarefas de leitura referentes a ele, você deverá considerar primeiramente em qual Domínio a tarefa avaliada se enquadra;
- b) Após categorizar o Domínio você deverá identificar em qual Nível a tarefa se enquadra, levando em consideração que o nível de dificuldade aumenta, sendo o 1º nível mais baixo e o 5º o mais elevado, conforme orientações presentes no Quadro 1 –Subescala de leitura, em anexo;

CrITÉRIOS gerais para a avaliação e análise:

Elaboramos, a seguir, alguns critérios que servirão de orientação para facilitar o seu trabalho de avaliação. Estes critérios devem funcionar como apoio para o seu trabalho de análise. Conforme já mencionado, as tarefas de leitura devem ser avaliadas segundo o “Quadro 1 – Subescala de Leitura” adotado pelo

PISA (2000), anexo a este material. De acordo com esse quadro você irá categorizar cada tarefa de leitura.

A Subescala de leitura subdivide-se em três Domínios:

- a) Identificação e recuperação de informação (IRI)
- b) Interpretação (I)
- c) Reflexão (R)

Nesses níveis são avaliadas as habilidades de leitura que compõe as Subescalas, e também as competências discursivas dos estudantes que são considerados essenciais para as situações de leitura dos textos.

As tarefas de leitura abordam diversas situações conjuntamente, e para resolvê-las são necessárias estratégias mentais, que o leitor utiliza para interagir com o texto. Para classificar estes aspectos, o PISA (2000) distinguiu esses itens os quais já foram citados anteriormente e serão explicitados abaixo:

- a) Identificação e recuperação da informação:

Identificar é o processo de encontrar no texto onde a informação está localizada; enquanto que recuperar é o momento em que a informação que é solicitada deve ser selecionada no texto.

- b) Interpretação

É o processo de construção de significado, identificando aquilo que não está explícito no texto. É a solicitação do reconhecimento do tema do texto, solicitando ao leitor que considere fatores que estão relevantes na questão e no texto.

- c) Reflexão

É o processo de refletir e analisar, comparar e traçar hipóteses para a realização das tarefas de leitura. Essas tarefas solicitam que os alunos façam relações do texto com os conhecimentos de outros textos, pessoais, conhecimentos externos ao texto, decorridos de experiências pessoais e de mundo.

Após categorizar as tarefas em um dos 3 domínios, deve-se categorizar em qual nível se encontra, sendo que cada domínio subdivide-se em 5 níveis. Com relação aos níveis que estão detalhados no “Quadro 1 – Subescala de Leitura”, em anexo, o PISA (2000) instituiu 5 níveis de desempenho em Leitura, e baseados na classificação da pontuação utilizada para o exame, se categorizou

as habilidades que os estudantes precisam possuir para cada pontuação, e em cada nível tem-se a descrição do que os alunos são capazes.

Critérios para a sua avaliação da aceitabilidade das análises das tarefas:

Para analisar e avaliar as tarefas de leitura dos livros didáticos é importante que você enquadre cada uma das tarefas selecionadas em um dos Domínios (Identificação e recuperação de informação (IR); Interpretação (I) e Reflexão (R)) e também em um dos Níveis (1 a 5), apresentados no Quadro 1 – Subescala de leitura.

Após analisar e avaliar cada tarefa de leitura, você deve assinalar no quadro 2, anexo às tarefas para sua avaliação, observando o livro didático e as páginas correspondentes.

AVALIADORA (nome):

QUADRO 2

LIVRO DIDÁTICO – LD 1

Unidade 2 Página 12	Domínio e Nível				
Q1 – A	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q1 – B	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q1 – C	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q2 – A	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q2 – B	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q2 – C	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q2 –D	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	

Unidade 2 Página 23	Domínio e Nível				
Q1	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q2	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q3	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q4	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q5	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q6	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q7	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	
Q8	IR ()	I ()	R ()	= N1() N2() N3() N4 () N5 ()	

Unidade 2 Página 24	Domínio e Nível			
Q1	IR ()	I ()	R () =	N1() N2() N3() N4 () N5 ()
Unidade 4 Página	Domínio e Nível			
Q1-A	IR ()	I ()	R () =	N1() N2() N3() N4 () N5 ()
Q1-B	IR ()	I ()	R () =	N1() N2() N3() N4 () N5 ()
Q1-C	IR ()	I ()	R () =	N1() N2() N3() N4 () N5 ()
Q1-D	IR ()	I ()	R () =	N1() N2() N3() N4 () N5 ()
Q1-E	IR ()	I ()	R () =	N1() N2() N3() N4 () N5 ()
Q1-F	IR ()	I ()	R () =	N1() N2() N3() N4 () N5 ()
Q1-G	IR ()	I ()	R () =	N1() N2() N3() N4 () N5 ()