



O QUE QUEREM AFERIR AS QUESTÕES FEITAS APÓS A LEITURA DE TEXTOS?

UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DE UM LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

WHAT DO THE QUESTIONS ASKED AFTER READING TEXTS AIM TO ASSESS? A CRITICAL ANALYSIS BASED ON AN ENGLISH TEXTBOOK

Gabriel Lima Mota¹

Alecio Vaneli Gaigher Marely²

Ligiane Pessoa dos Santos Bonifácio³

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise crítica das atividades de leitura do livro didático (LD) *Ways: English for Life*, adotado no 6º ano do ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2024–2027), com o objetivo de verificar seu alinhamento às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às concepções contemporâneas de leitura. Com abordagem qualitativa e descritivo-interpretativa, o estudo foca na Unidade 5 – *Houses around the world*, especialmente na seção *Reading comprehension*, composta por atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura baseadas no texto *China – Living Together in a Circle*. A análise fundamenta-se na leitura como prática social, interativa e cognitiva. Os resultados demonstram que o LD tem o potencial para o desenvolvimento da competência leitora por meio de estratégias como *skimming*, *scanning*, inferência e monitoramento da compreensão, podendo contribuir para a autonomia e para o pensamento crítico dos alunos. A conclusão é que o material está em consonância com os princípios da BNCC e pode contribuir para a formação de leitores críticos e engajados no contexto do ensino de língua inglesa na escola pública. É preciso, porém, que o professor realize um trabalho por meio do qual o aluno consiga relacionar/comparar/diferenciar sua realidade com as diferentes realidades apresentadas no livro didático de inglês e, dessa forma, contribuir para ampliar ainda mais a competência leitora do aluno.

Palavras-chave: Livro didático; leitura; BNCC; língua inglesa; ensino fundamental.

ABSTRACT: This article presents a critical analysis of the reading activities in the textbook *Ways: English for Life*, adopted for the 6th grade of elementary school under the National Textbook and Teaching Materials Program (PNLD 2024–2027), aiming to verify its alignment with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and with contemporary conceptions of reading. Using a qualitative, descriptive, and interpretive approach, the study focuses on Unit 5 – *Houses around the world*, especially the *Reading comprehension* section, which consists of pre-reading, while-reading, and post-reading activities based on the text *China – Living Together in a Circle*. The analysis is grounded in reading as a social, interactive, and cognitive practice. The results show that the textbook has the potential to develop reading competence through strategies such as *skimming*, *scanning*, inference, and comprehension monitoring, and may contribute to students' autonomy and critical thinking. It is concluded that the material is consistent with the principles of the BNCC and can contribute to the development of critical and engaged readers in the context of English language teaching in public schools. However, it is necessary for the teacher to carry out work that enables students to relate/compare/differentiate their own reality with the different realities presented in the English textbook, thereby further expanding students' reading competence.

Keywords: Textbook; reading; BNCC; English language; elementary education.

¹ Professor de língua inglesa da Rede Pública de Ensino do Amazonas (SEDUC e SEMED), Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL-UFAM). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7253-8971> E-mail: motagabriell92@gmail.com

² Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS/Rolante), Doutorando no Programa de Pós-graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGI/UFSC) e Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1209-7177> E-mail: gaigher.alecio@gmail.com

³ Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9507-0145> E-mail: ligiane@ufam.edu.br



INTRODUÇÃO

O livro didático (doravante LD) tem sido um instrumento pedagógico essencial nas salas de aula, consolidando seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Com o avanço da educação moderna e a crescente institucionalização do ensino, os LD passaram a cumprir a função de organizar os conteúdos e padronizar as práticas pedagógicas. Eles se tornaram um mediador importante entre o professor, o aluno e o conhecimento, estruturando o que deve ser ensinado e de que forma.

Embora o papel do LD tenha sido alvo de críticas e revisões ao longo dos anos, sua presença permanece constante, especialmente em contextos educacionais com recursos limitados ou em sistemas de ensino que exigem currículos mais definidos. No ensino de línguas estrangeiras, como o inglês, o LD se torna ainda mais central, muitas vezes representando a principal ferramenta de ensino da língua para os alunos da rede pública, que geralmente não têm acesso a outros meios para aprender a língua-alvo.

No Brasil, programas como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) influenciaram a produção e a seleção desses materiais, exigindo que os livros adotem abordagens metodológicas mais atualizadas, coerentes com uma concepção de ensino centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, em especial no campo da leitura, da escrita e da interpretação crítica de textos.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as questões de leitura propostas no LD *Ways: English for Life*, adotado para o 6º ano do ensino fundamental e integrante do PNLD 2024–2027, buscando verificar o alinhamento do LD às concepções contemporâneas de leitura e às exigências estabelecidas pela BNCC. A escolha da análise é pela unidade 5 *Houses around the world* e a seção *Reading comprehension*, cujas subseções são *Before reading*, *Reading* e *Reading for critical thinking*, e estão relacionadas ao texto *China - Living Together in a Circle*.

O estudo realizado tem natureza qualitativa, estrutura-se em uma abordagem descritiva com uma análise interpretativa dos dados (Prodanov; Freitas, 2013) e busca responder aos seguintes questionamentos: 1) Que tipo de compreensão textual é promovida pelas atividades propostas no livro analisado? 2) As questões de leitura favorecem uma abordagem interativa e sociocognitiva da leitura, conforme orienta a BNCC? 3) As atividades de leitura podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora em língua inglesa no 6º ano do ensino fundamental? As respostas a essas perguntas nos possibilitam avaliar a qualidade do material analisado e sua contribuição para a formação de leitores críticos, capazes de interagir



com diferentes gêneros textuais em uma segunda língua. A análise, portanto, busca não apenas descrever as atividades, mas contribuir para o debate sobre o papel do LD na formação de práticas leitoras significativas e transformadoras, alinhadas a uma perspectiva de educação crítica e inclusiva.

A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS NO BRASIL

O LD tem papel central na educação brasileira, especialmente no ensino de inglês, influenciando o que e como se ensina. Desde a colonização, com a chegada dos jesuítas, os livros eram importados da Europa, inicialmente em latim. De acordo com Castro (2005), em 1593 houve solicitação de livros em outras línguas, como o inglês e o espanhol. Sem autonomia para produzir seus próprios livros, o Brasil dependia da Europa, sobretudo da França e Portugal, para ter acesso a LD. Mesmo com a instalação da Imprensa Régia em 1808, que facilitou a impressão local, os livros didáticos de inglês continuaram sendo importados por exigências legais oriundas do Decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, que “determinava o uso do método direto (ensino da língua através da própria língua) no Brasil como método oficial de ensino de línguas estrangeiras” (Lima; Quevedo-Camargo, 2008, p. 6).

A partir dos anos 1960, com a democratização do ensino, o mercado editorial se expandiu e os LD de inglês passaram a ser produzidos no Brasil, “as escolas passam a ter a opção de trabalhar com um livro impresso no Brasil, pela facilidade de acesso ao material, devido ao acesso direto das editoras; a variedade de materiais; adequação dos mesmos ao perfil do aluno e principalmente o preço mais acessível” (Lima; Quevedo-Camargo, 2008, p. 6). Ainda segundo os autores, livros internacionais continuaram populares em cursos livres e institutos binacionais por sua qualidade gráfica, foco em exames internacionais e vínculo com aspectos culturais nativos. Por outro lado, as franquias de ensino optaram por materiais didáticos nacionais como forma de padronizar o ensino, manter a identidade do método e garantir qualidade em todas as unidades.

Nesse contexto de ampliação do acesso ao ensino e fortalecimento do mercado editorial, o governo brasileiro também passou a investir diretamente na aquisição e distribuição de LD, buscando atender à crescente demanda educacional. Com a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), por meio do decreto nº 59.355 de 1966, firmou-se um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura, o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) e a *United States Agency for International Development* (USAID), que tinha como objetivo



“eliminar o impasse entre as editoras privadas e o governo” (Castro, 2005, p. 98). A COLTED deu início ao que viria a ser institucionalizado posteriormente como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estabelecendo as bases para a aquisição sistemática de livros pelas escolas públicas. A proposta de fornecimento gratuito e generalizado de LD, que não fazia parte da tradição educacional brasileira, alterou a lógica de produção e circulação desses materiais. Diante das críticas, a COLTED foi extinta em 1971, sendo absorvida pelo Instituto Nacional do Livro (INL), mas sua atuação foi determinante para a consolidação das políticas públicas que mais tarde estruturaram o PNLD como o conhecemos hoje.

O PNLD é uma iniciativa do governo brasileiro, que visa fornecer livros didáticos de qualidade para as escolas públicas de educação básica e “passou por diversas fases, reformulações e trocas de governos até se tornar uma política de Estado e ter o nome e as características atuais” (Cassiano, 2007 apud Lamberts; Sarmento, 2023, p. 351). Desde sua implementação, através do Decreto 91.542 de 1985, o programa busca garantir que os materiais distribuídos estejam alinhados com as diretrizes curriculares nacionais e atendam às necessidades dos alunos e professores. O PNLD passou a incluir obras de língua inglesa a partir dos editais de 2011 e 2012, que incluíram as línguas estrangeiras modernas - LEM (Lamberts; Sarmento, 2023).

Os livros didáticos avaliados e aprovados pelo PNLD passaram a ser obrigatoriamente alinhados às diretrizes da BNCC com a sua vigência. Dessa forma, o *Ways: English for Life*, por fazer parte do PNLD 2024–2027, deve refletir as competências e habilidades previstas para o ensino de língua inglesa no 6º ano do ensino fundamental, o que justifica a análise de suas propostas de leitura à luz das concepções contemporâneas de leitura e dos princípios estabelecidos pela BNCC. No que tange à Língua Inglesa, propõe-se uma abordagem que valoriza a compreensão leitora como prática social, enfatizando a interação do leitor com diversos gêneros textuais e contextos de uso da língua.

No componente de Língua Inglesa, o eixo *Leitura* é compreendido como um conjunto de práticas de linguagem mediadas pela interação entre leitor e texto, com foco na construção de sentidos a partir da compreensão e interpretação de gêneros escritos em circulação social. Tais práticas envolvem o desenvolvimento de estratégias de leitura que mobilizam pistas verbais e não verbais para a formulação de hipóteses e inferências, além da análise crítica dos contextos de produção e recepção textual. A leitura, nessa perspectiva, abrange diferentes propósitos e modos — ler para localizar informações, obter uma visão global do texto, compreender



detalhes, argumentar, revisar ou agir no mundo — promovendo, assim, letramentos múltiplos e socialmente situados (Brasil, 2018). Como ressalta Rojo (2009, p. 44)

[...] não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

A BNCC também ressalta a leitura como espaço de fruição estética e de pesquisa interdisciplinar, valorizando textos literários como poemas e peças teatrais, além de temas relevantes para a realidade dos estudantes. Tais vivências contribuem para a construção de uma aprendizagem crítica, autônoma e criativa. Do ponto de vista metodológico, a organização das atividades em etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura é vista como um caminho para potencializar a aprendizagem, permitindo a ressignificação das práticas já consolidadas na língua materna agora aplicadas à língua adicional (Brasil, 2018).

CONCEITOS DE LEITURA

Dentro de uma perspectiva interativista-construtivista de leitura, Solé (1998) evidencia que ler é compreender a linguagem escrita por meio da interação entre texto e leitor, considerando forma, conteúdo e conhecimentos prévios. Esse processo envolve decodificar informações e mobilizar objetivos e experiências pessoais. A leitura exige prever, inferir e confirmar sentidos com base no texto e na bagagem do leitor. Essa concepção interativa defendida por Solé dialoga diretamente com o entendimento de que a leitura não ocorre de forma linear, mas resulta da articulação entre processos distintos. Em sua obra, a autora retoma os modelos que, historicamente, buscaram explicar essa prática. Entre eles, destacam-se os modelos hierárquicos ascendente (*bottom-up*) - que parte da decodificação dos elementos linguísticos menores, como letras e palavras, até chegar à compreensão global do texto - e descendente (*top-down*) - parte dos conhecimentos prévios, expectativas e contexto do leitor para interpretar e antecipar o sentido do texto. Sobre a perspectiva interativista e a influência do modelo ascendente e descendente para um conceito de leitura atual, Solé explica que



Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente (1998, p. 35)

Nesse mesmo horizonte teórico, Kleiman (2002) reforça que a compreensão textual ocorre à base da ativação dos diversos conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor ao longo de sua trajetória, como o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, os quais interagem de maneira dinâmica durante o processo de leitura. É essa articulação entre diferentes níveis de conhecimento que torna a leitura um “processo interativo” (p. 13), no qual o leitor participa ativamente da construção de sentido. Essa perspectiva amplia as possibilidades de abordagem pedagógica, sobretudo no ensino de leitura em língua estrangeira, como o inglês, ao deslocar o foco de uma prática centrada na decodificação linguística para uma compreensão mais ampla e contextualizada do texto. Complementando essa visão, Rojo (2009) destaca que a leitura deve ser compreendida como um processo cognitivo complexo, que ultrapassa a simples conversão de sinais escritos em sons no qual a leitura não é apenas decodificar ou transpor um código escrito em um código oral, mas sim “um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas” (p. 76-77).

A discussão sobre leitura como prática social e processual encontra respaldo também em Marcuschi (2008), cuja contribuição é axial para compreender a relação entre texto, contexto e interação. Para o autor, “a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais” (p. 240). A língua não deve ser entendida como um sistema fixo ou apenas um código, mas sim como um fenômeno dinâmico, cultural, histórico, social e cognitivo, que se organiza em diferentes níveis durante a enunciação. Seu funcionamento é sempre situado, sensível ao contexto e marcado pela heterogeneidade e dialogicidade, conforme destaca Bakhtin (1979). Por isso, ler e escrever vão além de codificar ou decodificar informações, envolvendo processos complexos de sentido (Marcuschi, 2008).



ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Diante dessa compreensão ampliada da leitura como um processo interativo e cognitivo, emerge a necessidade de refletir sobre as estratégias que podem ser mobilizadas para favorecer a construção de sentido durante a leitura, especialmente em contextos pedagógicos de língua inglesa. Se a leitura depende da ativação de diferentes tipos de conhecimento e da articulação entre processos ascendentes e descendentes, como destacam Solé (1998) e Kleiman (2009), torna-se fundamental oferecer aos leitores ferramentas que os ajudem a lidar com o texto de forma autônoma, crítica e eficiente.

No campo dos estudos sobre compreensão leitora, Santorum e Scherer (2008) indicam que há três elementos centrais nas estratégias de leitura: deliberação, orientação de problema/objetivo e controle por parte do leitor (p. 2), ou seja, as estratégias de leitura envolvem ações conscientes e intencionais do leitor, utilizadas de acordo com seu objetivo de compreensão. Elas permitem que o leitor escolha, aplique e ajuste procedimentos para alcançar sentidos no texto com autonomia. As autoras também subdividem as estratégias de leitura em cognitivas e metacognitivas

Cognitivas são os processos mentais mais familiares que nos permitem ler, indo do trabalho com o significado das palavras no contexto até ler por alto (skimming) o texto em busca da ideia central. Já as estratégias metacognitivas são mais voltadas para o pensar sobre a experiência de leitura em si e envolvem uma conscientização do indivíduo acerca de seu próprio processo mental, ou seja, é o saber sobre o próprio saber (Santorum; Scherer, 2008, p. 2)

Santorum e Scherer (2008) explicam que é possível transferir estratégias usadas na leitura em L1, pois existem “alguns fatores sociolinguísticos que também influenciam na atitude de leitura em L2, como a experiência de letramento embutida em um contexto cultural específico em L1” (2008, p. 3). No entanto, além da transferência estratégica, aspectos individuais também desempenham um papel relevante na leitura em L2. De acordo com Kintsch (1998, apud Santorum; Scherer, 2008), diferenças na capacidade de processamento e na memória de trabalho dos leitores podem impactar significativamente a compreensão textual. Leitores que conseguem reter informações por mais tempo e processá-las de maneira eficiente tendem a apresentar maior facilidade na leitura e interpretação de textos, em comparação com aqueles com menor capacidade de memória de trabalho (Santorum; Scherer, 2008).

Ao tratarem da leitura em língua adicional, as autoras se apoiam nos estudos de Urquhart e Weir (1998) para propor uma abordagem em três etapas que estimule o desenvolvimento de estratégias metacognitivas por parte dos alunos, que são: pré-leitura,



leitura e pós-leitura, cada uma com objetivos específicos que visam tornar o leitor mais consciente e autônomo.

Na etapa de pré-leitura, estimula-se a previsão e a predição, levando o aluno a analisar elementos paratextuais e antecipar o conteúdo, formulando hipóteses sobre o texto. Essa etapa prepara o leitor para uma compreensão mais estratégica. Durante a leitura, o aluno é incentivado a praticar o autoquestionamento e o automonitoramento, promovendo inferências, controle da compreensão e ajustes quando necessário. Essas estratégias fortalecem a autonomia e a eficácia na construção do sentido. Na pós-leitura, o aluno é levado a conectar o que leu com seus conhecimentos prévios e experiências pessoais, promovendo uma compreensão mais profunda e integrada do texto. Essa etapa reforça a construção de sentido. (Urquhart; Weir, 1998).

Seguindo essa mesma perspectiva e ampliando o debate sobre o ensino da leitura em língua inglesa, Ferreira (2023), a partir de uma abordagem sociocognitiva, fundamenta-se nos estudos de Phillips, Norris, Hayward e Vavra (2012), Santos e Tomich (2009), Santorum e Scherer (2008) e Novelli, Jung e Castro (2018) para definir algumas estratégias de leitura como “circular os cognatos, para tentar descobrir a temática do texto; buscar por cognatos; fazer uma leitura rápida para buscar a ideia principal do texto (*skimming*); fazer uma leitura rápida para buscar conteúdo específico (*scanning*); fazer resumo” (Ferreira, 2023, p. 231). Ferreira pontua que os autores nos quais se fundamenta defendem que as atividades norteiam o percurso de leitura por meio de objetivos de leitura, ativação de conhecimentos prévios e das etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (2023, p. 231), conforme também indicam Santorum e Scherer (2008)

Na pré-leitura, é possível trabalhar alguns elementos do texto, como título, palavras-chave, e fazer também uma leitura rápida para extrair o assunto geral do texto. [...] Em seguida, no momento da leitura, o leitor deve ativar seus conhecimentos prévios para a construção do sentido por meio de habilidades mais complexas, que exigem inferências e monitoramento da leitura. E, por fim, a atividade de pós-leitura deve propiciar ao aluno o relacionamento do texto lido com a sua realidade e seu conhecimento de mundo, para que ele possa ser um leitor ativo e crítico. (Ferreira, 2023, p. 231)

No ensino de leitura em língua estrangeira, Harmer (1998) propõe três estratégias de leitura: i) *skimming* - para ter uma ideia geral sobre o texto, ii) *scanning* - para buscar informações específicas e iii) *reading for detailed comprehension* - para prestar atenção e cuidados nos pequenos detalhes do texto. Essas estratégias dialogam diretamente com as etapas apresentadas por Urquhart e Weir (1998) e reforçadas por Santorum e Scherer (2008),



ao enfatizar a importância de um percurso de leitura estruturado, que vai desde a ativação de conhecimentos prévios e a previsão do conteúdo, passando pelo monitoramento da compreensão durante a leitura, até a integração crítica do texto com a experiência pessoal do leitor na pós-leitura.

Ferreira (2023), ao fundamentar-se numa abordagem sociocognitiva, também destaca a relevância de combinar essas estratégias para que o processo de leitura se torne dinâmico, eficaz e contextualizado às necessidades dos alunos, promovendo não apenas a compreensão textual, mas o engajamento crítico e a capacidade interpretativa em língua inglesa. Dessa forma, a integração dessas teorias e práticas oferece um panorama sólido para a elaboração de atividades de leitura que atendam aos objetivos educacionais contemporâneos, conforme delineado pela BNCC e demais referências teóricas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho descritivo-interpretativo, voltada à análise de material didático no contexto do ensino de língua inglesa no ensino fundamental (Prodanov; Freitas, 2013). Esta pesquisa consiste na análise documental do livro didático *Ways: English for Life*, adotado para 6º ano do ensino fundamental pelo PNLD 2024-2027.

A unidade selecionada para a análise foi a Unidade 5 – *Houses around the world*, com foco na seção *Reading comprehension*, composta por três momentos: *Before reading*, *Reading* e *Reading for critical thinking*. O texto base dessa seção é *China – Living Together in a Circle*, que serve de apoio às questões de leitura trabalhadas no livro. A análise foi guiada pelas seguintes questões: a) Que tipo de compreensão textual é promovida pelas atividades propostas no livro analisado? b) As questões de leitura favorecem uma abordagem interativa e sociocognitiva da leitura, conforme orienta a BNCC? c) As atividades de leitura contribuem para o desenvolvimento da competência leitora em língua inglesa no 6º ano do ensino fundamental?

Com base nessas questões, utilizou-se uma matriz analítica construída a partir dos conceitos de leitura como prática social e processual (Rojo, 2009; Marcuschi, 2008), das estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas (Santorum; Scherer, 2008) e da abordagem sociocognitiva (Ferreira, 2023), bem como das competências gerais e específicas previstas na BNCC para o ensino de Língua Inglesa.

Os dados coletados foram analisados à luz da Linguística Textual, especificamente, no quadro apresentado por essa teoria quanto ao processamento realizado a partir da leitura,



buscando-se compreender em que medida as atividades propostas no LD contribuem para a formação de leitores críticos, autônomos e capazes de interagir com diferentes gêneros textuais em uma língua adicional. A análise tem, portanto, um caráter interpretativo, voltado à compreensão do papel do LD na promoção de práticas de leitura significativas e alinhadas às políticas públicas educacionais vigentes.

ANÁLISE DOS DADOS

A subseção *Before Reading* (imagem 1) da unidade 5 do livro *Ways: English for Life* propõe atividades introdutórias que dialogam diretamente com as etapas de pré-leitura sugeridas por Urquhart e Weir (1998) e retomadas por Santorum e Scherer (2008), ao estimular os alunos a ativarem conhecimentos prévios, realizarem previsões e desenvolverem hipóteses sobre o conteúdo do texto.

A atividade 1 promove uma conexão com a realidade do aluno, ao perguntar sobre o local onde vive, o que favorece a construção de sentido por meio de experiências pessoais, permitindo que este traga seu próprio conhecimento como ponto de partida. A atividade 2 orienta o aluno a observar a imagem, o título, o subtítulo e a fonte do texto, que são recursos paratextuais importantes para o desenvolvimento da predição, permitindo que o leitor formule hipóteses sobre o conteúdo antes da leitura. Já a atividade 3 estimula a seleção de vocabulário esperado, com base no tema do texto e nas palavras fornecidas, contribuindo para a ativação do léxico e para o desenvolvimento de estratégias de antecipação.

Imagem 1: Subseção *Reading Comprehension*

READING COMPREHENSION

Before Reading

1 Is your home located in an urban or rural area?
Personal answer.

2 Take a look at the **picture**, the **title**, the **subtitle** and the **source** of the following text. Then, choose the correct item that completes each sentence.

a. The picture shows
I. a small building in China. II. a traditional type of Chinese residence. X

b. The text is from a book that shows
I. strange houses around the world. II. marvelous houses across the world. X

3 Choose the words you expect to find in the text. Use the *Glossary* on page 199, if necessary.
Personal answer.

America • beach • bedroom • building • floor •
home • house • igloo • kitchen • wall

TIP Note que os subtítulos ampliam e/ou detalham a ideia apresentada no título.

TIP Use seu conhecimento sobre o assunto do texto para fazer previsões sobre o que será lido.

Fonte: *Ways: English for Life*.

Esta subseção revela alinhamento direto com a BNCC no que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de leitura em língua inglesa. Em especial, a atividade atende à



habilidade EF06LI07, que propõe que os alunos sejam capazes de formular hipóteses sobre a finalidade de um texto com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas (Brasil, 2018). Ao estimular os estudantes a observarem elementos como título, subtítulo, fonte e imagem, a atividade promove a antecipação do conteúdo e a mobilização de conhecimentos prévios, aspectos fundamentais para a construção do sentido.

A atividade 4 (imagem 2) da subseção *Reading* marca o início da etapa de leitura propriamente dita. Nesse momento, o aluno é orientado a reler o texto para verificar as previsões feitas anteriormente. A dica (*TIP*) inserida na página também reforça uma orientação metodológica importante: nem sempre é necessário compreender todas as palavras para atingir os objetivos de leitura, o que estimula o uso de estratégias como *skimming* e *scanning*, conforme sugerido por Harmer (1998).

Imagem 2: Subseção Reading, atividade 4

Reading

4 Now read the text to check your predictions.

TIP
Não se preocupe em compreender todas as palavras de um texto. Nem sempre isso é necessário para você atingir seus objetivos de leitura.

China
Living Together in a Circle

Deep in the mountains, there is a round building called a *tulou*. It is surrounded by a thick dirt wall. It is in the Fujian province of China. There are about three hundred people living in this tulou. It is very lively inside. The tulou has four floors. There are four communal staircases, and more than 200 rooms of about the same size. On the first floor, there are kitchens all in a row. The second floor has warehouses, where the harvest and the farm tools are kept. The long hall is where the children play. The third and fourth floors have bedrooms that are also used for study. Parents and children share one room.

Adaptado de: KOMATSU, Yoshio. *Wonderful houses around the world*. California: Shelter Publications, 2004. p. 6, 8.

Fonte: *Ways: English for Life*

As atividades propostas de 5 a 9 articulam diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas, consolidando a construção do sentido textual a partir da interação entre leitor, texto e contexto. De acordo com a BNCC, o ensino de leitura em língua inglesa deve desenvolver habilidades de localização, inferência e análise crítica de informações, considerando os elementos verbais e não verbais do texto (Brasil, 2018). Essas atividades dialogam com tal diretriz ao propor tarefas que estimulam o raciocínio, a observação e a reconstrução do conteúdo com base em pistas textuais.

As atividades 5 e 6 (imagens 3 e 4) exemplificam com clareza a aplicação de estratégias de leitura defendidas por Harmer (1998) e estão em consonância com as habilidades previstas na BNCC para o 6º ano do ensino fundamental, no componente de Língua Inglesa.



A atividade 5 solicita que o aluno escolha a afirmação que melhor representa o texto, exigindo leitura global para identificar tema e ideia principal. Isso corresponde ao *skimming* (Harmer, 1998) e desenvolve a habilidade EF06LI08 da BNCC: “identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas” (Brasil, 2018). A atividade 6, por sua vez, pede a associação de perguntas a informações específicas, mobilizando o *scanning* (Harmer, 1998) e a habilidade EF06LI09, ligada à “localização de informações específicas em texto” (BRASIL, 2018). Assim, o aluno aprende a localizar trechos relevantes e a realizar uma leitura mais atenta e direcionada.

Imagem 3 e 4: Subseção Reading, atividade 5 e 6

5 Choose the correct statement about the text.

- a. The text describes a traditional type of Chinese rural residence. X
- b. The text provides details about different types of Chinese houses.

6 Match the columns.

- | | |
|---|--|
| a. What is a <i>tulou</i> ? III | I. In the long hall. |
| b. Where can you find it? II | II. In the Fujian province of China. |
| c. Where do children play in a <i>tulou</i> ? I | III. It is a round building surrounded by a thick dirt wall. |

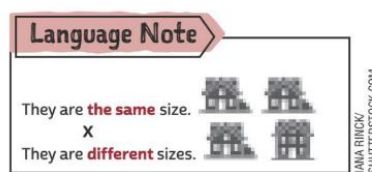
Fonte: *Ways: English for Life*

Complementando esse percurso, a atividade 7 (imagem 5) avança para um nível mais profundo de compreensão, ao solicitar que o aluno identifique sentenças como verdadeiras ou falsas com base no texto lido. Essa tarefa exige atenção aos detalhes, leitura cuidadosa e a capacidade de verificar, confirmar ou corrigir informações, promovendo o *automonitoramento da leitura*. Esse processo está diretamente relacionado ao que Urquhart e Weir (1998) classificam como uma etapa importante na construção de leitores estratégicos e conscientes. Além disso, como destaca Ferreira (2023, p. 231), durante o momento da leitura o aluno deve “ativar seus conhecimentos prévios para a construção do sentido por meio de habilidades mais complexas, que exigem inferências e monitoramento da leitura”. Assim, a atividade 7 estimula não apenas a verificação de informações explícitas, mas também a mobilização de inferências e o julgamento crítico, favorecendo uma leitura ativa e significativa.



Imagem 5: Subseção Reading, atividade 7

- 7 In your notebook, write T (True) or F (False). Then, correct the false statement(s).
- There are a lot of families living together in a *tulou*. T
 - The rooms in a *tulou* are different sizes.
F: The rooms in a *tulou* are about the same size.
 - Life inside a *tulou* is full of energy. T
 - Parents and children sleep in the same room. T



Fonte: *Ways: English for Life*

A atividade 8 (imagem 6) reforça a abordagem sociocognitiva da leitura ao propor a associação entre imagens e descrições. Ao demandar que o leitor utilize pistas contextuais e vocabulário para compreender o conteúdo, essa atividade exemplifica a concepção interativa de leitura defendida por Solé (1998), segundo a qual compreender um texto envolve a interação entre forma, conteúdo e conhecimentos prévios. Para a autora, a leitura não ocorre de forma linear, mas resulta de uma articulação entre processos como prever, inferir e confirmar sentidos com base na bagagem do leitor. Assim, ao integrar elementos visuais e verbais, a atividade amplia as possibilidades de construção de sentido, em consonância com os letramentos múltiplos valorizados pela BNCC e com a visão de linguagem como prática social (Marcuschi, 2008), além de se alinhar à proposta de Ferreira (2023), ao estimular a ativação de saberes prévios e a leitura crítica.

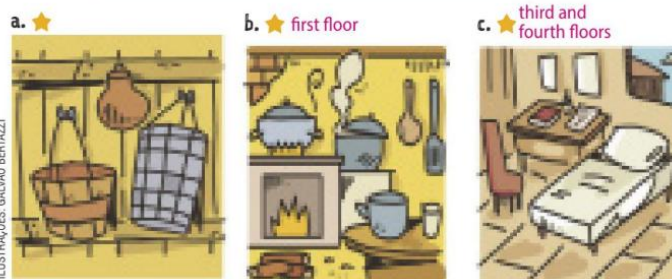
Imagem 6: Subseção Reading, atividade 8

- 8 Each picture refers to one or two floors in the *tulou* from page 92. What are they? Replace each icon ★ with an expression in the box as in the example.

Example: a. second floor

No exercício 8, cada imagem refere-se a um ou dois andares no *tulou* da página 92. Quais são eles? Substitua cada ícone ★ por uma expressão em destaque.

first floor • second floor • third and fourth floors



lively
adjective
UK /ˈlaɪv-li/ US /ˈlaɪv-li/
comparative **livelier** |
superlative **liveliest**
full of energy and interest
vivaz, vivo, animado
• It was a lively debate.
• a lively child

LIVELY. In: CAMBRIDGE Dictionary. 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/lively>. Acesso em: 3 jun. 2022.

Language Note
inside (= dentro)
X
outside (= fora)

TIP

Fonte: *Ways: English for Life*



Já a atividade 9 (imagem 7) reforça a compreensão literal de números e quantidades presentes no texto, habilidade essencial no ensino de língua adicional para o 6º ano, conforme orientações da BNCC. Em conjunto, essas questões articulam elementos linguísticos e culturais, favorecendo a autonomia do leitor e estimulando o desenvolvimento da competência leitora de forma significativa e contextualizada.

Imagem 7: Subseção Reading, atividade 9

9 What do the following numbers refer to? Match the columns.

a. 300 II	I. The number of floors in a <i>tulou</i> .
b. 200 IV	II. The approximate number of people living in a <i>tulou</i> .
c. 4 I	III. The floors in a <i>tulou</i> where people sleep and study.
d. 3 rd and 4 th III	IV. The number of rooms in a <i>tulou</i> .

TIP
Localizar números em um texto pode ajudar você a identificar informações específicas mais rapidamente. Busque compreender a que informação cada número se refere.

Unit 5 **93**

Fonte: *Ways: English for Life*

A atividade 10, ao estimular a discussão em pares sobre o conteúdo previamente trabalhado, promove uma prática de leitura que vai além da simples decodificação, alinhando-se às estratégias metacognitivas destacadas por Santorum e Scherer (2008) e Kleiman (2002). Essa interação dialogada favorece a etapa de pós-leitura proposta por Urquhart e Weir (1998), na qual o leitor reconstrói e aprofunda o sentido do texto a partir da troca de ideias e da reflexão crítica. Além disso, ao ocorrer em língua portuguesa, a atividade possibilita a mediação necessária para que os alunos consolidem e transfiram suas estratégias de compreensão para a língua inglesa, conforme indicam Santorum e Scherer (2008). Tal abordagem, que valoriza o engajamento ativo e a autonomia do leitor, está em consonância com a perspectiva sociocognitiva defendida por Ferreira (2023) e com os objetivos da BNCC de desenvolver competências críticas e interativas na leitura. Dessa forma, a atividade integra teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento de leitores críticos, autônomos e socialmente engajados.



Imagem 8: Subseção Reading, atividade 10

Reading for Critical Thinking

10 Discuta as perguntas a seguir com seus/suas colegas. *Respostas pessoais.*

- a. Um *tulou* é uma construção rural tradicional chinesa. Na sua opinião, é importante preservar as formas tradicionais de habitação de um povo? Por quê?
- b. Em sua cidade ou região, há algum tipo de residência tradicional? Qual/quais? Esse(s) tipo(s) de residência é/são respeitado(s) como expressão da cultura local? Ele(s) oferece(m) condições adequadas de moradia?
- c. No *tulou* apresentado no texto da página 92, moram centenas de pessoas em um ambiente animado e repleto de atividades. Na sua opinião, o que pode ajudar a promover a boa convivência na comunidade em que se mora?

Fonte: *Ways: English for Life*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de leitura do *Ways: English for Life* promovem uma compreensão textual que não se reduz à decodificação, mas exige do leitor a construção de sentidos por meio da mobilização de conhecimentos prévios, do acompanhamento do encadeamento temático e do estabelecimento de relações entre informações explícitas e implícitas.

As tarefas analisadas favorecem principalmente uma compreensão global e seletiva (identificação de tema/ideia central e localização de informações), articulada a movimentos inferenciais e de monitoramento da compreensão, aproximando a leitura do LD de um processo efetivo de interpretação e não apenas de recuperação literal.

As questões de leitura tendem a favorecer uma abordagem interativa e sociocognitiva, em consonância com a BNCC, na medida em que se organizam em etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, estimulando o leitor a antecipar conteúdos, confirmar ou revisar hipóteses, selecionar pistas linguísticas e discursivas e avaliar sua própria compreensão. Essa estrutura didática reforça o entendimento de leitura como prática integrada a conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, e não como atividade isolada centrada exclusivamente em formas gramaticais. Além disso, ao demandarem estratégias cognitivas e metacognitivas, as atividades reforçam a dimensão formativa do componente curricular, alinhando-se ao papel da escola na promoção de práticas de linguagem situadas e socialmente significativas.

As analisadas podem contribuir de modo consistente para o desenvolvimento da competência leitora em língua inglesa no 6º ano, sobretudo por mobilizarem estratégias como *skimming*, *scanning*, inferência e monitoramento da compreensão (Harmer, 1998), que são fundamentais para a leitura em língua adicional. Ao propor tarefas que combinam leitura global, busca dirigida de informações e elaboração de sentidos, o material favorece a formação de leitores mais autônomos, capazes de lidar com diferentes objetivos de leitura e de



reconhecer regularidades de organização textual, aproximando-se do que a BNCC prevê para essa etapa da escolarização.

Por fim, embora o livro se mostre coerente com diretrizes educacionais vigentes e apresente potencial para formar leitores críticos e engajados, a efetividade dessas propostas depende de uma mediação docente que transforme a leitura em experiência de diálogo com o mundo. Nesse sentido, é decisivo que o professor conduza atividades que levem o aluno a relacionar, comparar e diferenciar sua realidade das realidades apresentadas, ampliando o repertório sociocultural e evitando que a leitura se encerre no “acerto” de respostas.

Propomos futuras investigações neste LD para identificar (i) como essas atividades se realizam em sala (mediações, adaptação, avaliação), (ii) que efeitos têm sobre diferentes perfis de leitores (níveis de proficiência, letramento e motivação) e (iii) em que medida a dimensão intercultural e crítica é aprofundada no uso pedagógico do LD, para além das tarefas apresentadas.

Nosso estudo, ao evidenciar que o potencial formativo do material não reside apenas na presença de estratégias, mas na articulação entre proposta didática, princípios da BNCC e práticas efetivas de ensino, oferece subsídios tanto para professores quanto para pesquisadores interessados na leitura em língua inglesa na escola pública.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático** – PNLD. Brasília: MEC, 2011.
- CASTRO, César Augusto. Produção e criação de livros no Brasil: dos jesuítas (1550) aos militares (1970). **Bibli.CI.Inform**, Florianópolis, n. 20, 2º sem. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2005v10n20p92/305>. Acesso em: 11 maio 2025.
- FERREIRA, Vanessa da Silva Santos. Uma contribuição para a elaboração de atividades de leitura em língua inglesa a partir da BNCC e de fundamentação teórica. **Norte@mentos**, Sinop, v. 16, n. 45, p. 219-238, jul./dez. 2023.
- FRANCO, Cláudia de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **Ways: English for Life**. 6º ano. Ensino Fundamental. Anos Finais. São Paulo: FTD, 2022. 1. ed.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2011.



- KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- LAMBERTS, Denise; SARMENTO, Simone. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de Língua Inglesa: análise das mudanças. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 44, 2023. DOI: 10.12957/seminal.2023.72332. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/72332>. Acesso em: 8 jul. 2025.
- LIMA, Gislaine P.; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7., 2008, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008. p. 1-7. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTORUM, Karen; SCHERER, Lílían Cristine. O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2). **ReVEL**, [S. l.], v. 6, n. 11, ago. 2008. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- URQUHART, Sandy; WEIR, Cyril. **Reading in a second language**: Process, product, and practice. Longman, 1998.