

O ENSINO DA LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: UM MICROESTUDO

TEACHING READING IN ENGLISH CLASSES IN PUBLIC BASIC EDUCATION: A MICROSTUDY

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LAS CLASES DE LENGUA INGLESA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PÚBLICA: UN MICROESTUDIO

Heloisa Melo da Silva ¹

Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo²

Resumo: A língua inglesa (LI) possui o prestígio de língua global e hegemônica. Assim, saber ler no idioma significa ter acesso a um mundo de informações e democratizar esse acesso é o papel da Educação Básica pública. Este microestudo investigou quais micro- e macro-habilidades e quais estratégias (Brown; Abeywickrama, 2018) são utilizadas por professoras de LI para o ensino da leitura, como essas estratégias são usadas, e quais gêneros textuais são eleitos como relevantes e motivacionais para seus estudantes. Um questionário eletrônico foi aplicado a professoras do Distrito Federal e do Estado do Pará e foram obtidas onze respostas, analisadas tematicamente (Braun; Clarke, 2006). As análises indicaram o predomínio do uso de micro-habilidades, particularmente as relacionadas com o reconhecimento de aspectos lexicais, e de macro-habilidades, especialmente leitura para compreensão geral (*skimming*) e leitura para busca de informações específicas (*scanning*). Esse predomínio aponta para uma ênfase em processos ascendentes (*bottom-up*) de leitura, ou seja, nos aspectos linguísticos. No que diz respeito a como as estratégias são utilizadas, somente uma participante mencionou o emprego da tradução, enquanto as respostas das demais participantes não contemplaram esse aspecto. Em relação aos gêneros textuais, as respostas indicaram o predomínio de gêneros da esfera do entretenimento, como tirinhas, HQs e letras de música. Esse predomínio pode representar um estreitamento das possibilidades de contato desses estudantes com outros gêneros relevantes. Parece indicar também que os estudantes têm sido pouco estimulados a uma leitura mais global, com foco mais discursivo, o que seria muito interessante para preparar o aluno para as demandas que envolvem a leitura como fenômeno sociocultural (Alderson, 2000; Lazutina et al., 2016).

Palavras-chave: Leitura em língua inglesa. Estratégias de leitura. Ensino de leitura em língua inglesa como língua adicional.

¹ Mestra em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília (UnB). Professora substituta na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), coordenadora pedagógica na Dibs Online English School - @dibsonline_ (Instagram). Endereço de e-mail: heloisamdss@gmail.com - link para orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1635-9985>.

² Doutora em Estudos da Linguagem, Universidade de Brasília. (UnB). Professora efetiva na Universidade de Brasília (UnB) Endereço de e-mail: gladys@unb.br /link para orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4802-5296>. CLARABOIA, n.23, p. 190-213, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

Abstract: The English language (EL) holds the prestige of a global and hegemonic language. Thus, being able to read in the language means having access to a world of information, and democratizing this access is the role of public Basic Education. This microstudy investigated which micro- and macro-skills and which strategies (Brown; Abeywickrama, 2018) are used by English language teachers for teaching reading, how these strategies are applied, and which text genres are chosen as relevant and motivational for their students. An electronic questionnaire was applied to teachers in the Federal District and the state of Pará. Eleven responses were obtained and analyzed thematically (Braun; Clarke, 2006). The analyses indicated a predominance of the use of micro-skills, particularly those related to the recognition of lexical aspects, and macro-skills, especially reading for general comprehension (skimming) and reading for specific information (scanning). This predominance points to an emphasis on bottom-up reading processes, that is, on linguistic aspects. Regarding how the strategies are used, only one participant mentioned the use of translation, while the responses of the other participants did not address this aspect. As for text genres, the responses indicated a predominance of genres from the entertainment sphere, such as comic strips and song lyrics. This predominance may represent a narrowing of the possibilities for students to engage with other relevant genres. It also seems to indicate that students have been little encouraged to engage in a more global reading approach, with a focus on discourse, which would be very useful for preparing students for the demands involving reading as a sociocultural phenomenon (Alderson, 2000; Lazutina et al., 2016).

Keywords: Reading in English. Reading strategies. Teaching of reading in English as an additional language.

Resumen: El idioma inglés (LI) tiene el prestigio de ser una lengua global y hegemónica. Así, saber leer en este idioma significa tener acceso a un mundo de información, y democratizar este acceso es el papel de la Educación Básica pública. Este microestudio investigó qué micro y macro habilidades y qué estrategias (Brown; Abeywickrama, 2018) son utilizadas por profesoras de LI para la enseñanza de la lectura, cómo se usan estas estrategias y qué géneros textuales se eligen como relevantes y motivacionales para sus estudiantes. Se aplicó un cuestionario electrónico a profesoras del Distrito Federal y del Estado de Pará, y se obtuvieron once respuestas, las cuales fueron analizadas temáticamente (Braun; Clarke, 2006). Los análisis indicaron un predominio del uso de microhabilidades, particularmente las relacionadas con el reconocimiento de aspectos léxicos, y de macrohabilidades, especialmente la lectura para comprensión general (skimming) y la lectura para la búsqueda de información específica (scanning). Este predominio apunta a un énfasis en procesos ascendentes (bottom-up) de lectura, es decir, en los aspectos lingüísticos. En cuanto a la forma en que se utilizan las estrategias, solo una participante mencionó el uso de la traducción, mientras que las respuestas de las demás participantes no contemplaron este aspecto. En cuanto a los géneros textuales, las respuestas indicaron el predominio de géneros de la esfera del entretenimiento, como tiras cómicas, cómics y letras de canciones. Este predominio puede representar una limitación en las posibilidades de contacto de estos estudiantes con otros géneros relevantes. También parece indicar que los estudiantes han sido poco estimulados a una lectura más global, con un enfoque más discursivo, lo cual sería muy interesante para preparar al estudiante para las demandas que involucran la lectura como fenómeno sociocultural (Alderson, 2000; Lazutina et al., 2016).

Palabras clave: Lectura en Lengua Inglesa. Estrategias de lectura. Enseñanza de lectura en lengua inglesa como lengua adicional.

Introdução

A habilidade de saber ler é uma das mais importantes e utilizadas no dia a dia de muitas pessoas (Hubley, 2012) e sua dimensão como fenômeno sociocultural é amplamente reconhecida (Alderson, 2000; Lazutina et al., 2016). Quando o assunto é leitura em Língua Inglesa (doravante LI) em contextos de aprendizagem de línguas adicionais (Leffa; Irala, 2014), muitas questões se colocam e apontam para a necessidade de refletir sobre como o ensino de leitura tem sido realizado na aula de LI na Educação Básica pública no Brasil.

Considerando que a LI possui o prestígio de língua global e hegemônica, saber ler no idioma significa ter acesso a um mundo de informações, visto que, na área científica, ela é utilizada em 84% das publicações de acordo com a Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)³. Democratizar esse acesso é o papel da Educação Básica pública, uma vez que, ao fazer isso, oportuniza-se aos estudantes exercer sua cidadania de maneira ativa, diminuindo os espaços de desigualdades existentes em nosso país e possibilitando reflexões que podem impulsionar mudanças sociais. Dessa forma, a leitura em língua adicional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da cidadania e na promoção da igualdade social, pois amplia o acesso a diferentes culturas, perspectivas e saberes, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Ao ler em outra língua, os indivíduos desenvolvem competências interculturais, comunicativas e reflexivas, que são essenciais para o exercício consciente da cidadania em contextos multilíngues e multiculturais. Além disso, a leitura crítica pode questionar desigualdades e promover a inclusão, ao dar voz a grupos historicamente marginalizados e favorecer a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Sendo assim, a leitura em língua adicional pode ser compreendida como uma prática social que ultrapassa o domínio instrumental da língua, configurando-se como um espaço para o exercício da cidadania e para o enfrentamento de desigualdades sociais (Rojo, 2009).

Essa democratização de acesso se mostra ainda mais relevante ao considerarmos que, segundo Foucault (1996, p. 8), “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada,

³Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/brasil/noticia/portugues-e-espanhol-representam- apenas-158-das-publicacoes-cientificas-no-mundo/> Acesso em: 08 Maio 2025.

selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos”. Dessa forma, compreende-se que o discurso não é neutro, mas atravessado por relações de poder que determinam quem pode falar, o que pode ser dito e em quais contextos. Assim, o não acesso à língua em que grande parte desses discursos circulam implica exclusão de espaços de produção e participação social. Promover o acesso à leitura em LI, configura-se como uma estratégia de enfrentamento dessas desigualdades, ao possibilitar que os estudantes tenham condições de acessar, compreender e intervir criticamente nos discursos hegemônicos.

Segundo Grabe e Stoller (2013, p. 13), as “habilidades de compreensão de leitura são bastante complexas e variam de inúmeras maneiras, dependendo das tarefas, das motivações, dos objetivos e das habilidades linguísticas^{4,5}”. Tendo esta complexidade em mente e convictas tanto da importância da leitura na sala de aula de língua inglesa quanto da necessidade de ensinar os alunos a lerem em LI, surgiu a curiosidade de investigar se, e como, esse ensino estaria sendo conduzido. Por questões logísticas que impossibilitaram o uso da observação em classe, optamos por conduzir este microestudo, ou seja, uma pesquisa empírica de pequena escala, com escopo delimitado, com amostragem reduzida e duração limitada, cujo objetivo foi explorar, compreender e ilustrar aspectos específicos de um fenômeno em profundidade.

Embora não haja uma definição formal amplamente consolidada na literatura, o microestudo é frequentemente adotado em abordagens qualitativas, como a etnografia, o estudo de caso e a pesquisa-ação (vide, por exemplo, Stake (1995), Watson-Gegeo (1988), van Lier (1988) e Yin (2018)), sendo particularmente útil em investigações exploratórias ou em contextos educacionais e linguísticos. Sua força reside na riqueza descritiva e na possibilidade de gerar hipóteses ou reflexões contextualizadas que podem subsidiar pesquisas maiores ou intervenções locais. Assim, este microestudo tem como objetivo identificar as micro- e macro-habilidades e as estratégias de leitura (Brown; Abeywickrama, 2018) empregadas por professoras⁶ de LI, analisar como essas estratégias são

⁴ No original: (...) reading comprehension abilities are quite complex and [that] they vary in numerous ways depending on tasks, motivations, goals and language abilities.

⁵ Todas as traduções aqui mencionadas são nossas, exceto quando indicado o contrário.

⁶ Usaremos professor(as) no feminino para sinalizar o gênero da maioria das professoras participantes neste microestudo. Apoiamo-nos no posicionamento da professora Dra. Debora Diniz (2013), quando argumenta que não significa que esta pesquisa não deva ser lida de maneira significativa por professores de outros gêneros. Mas, pelo fato de o lugar especificamente, do homem como ser universal estar tão bem “assegurado na pesquisa acadêmica é que arriscarei a transgressão de escrever [...] no feminino” (p.15). E, também como afirma o professor Dr. Marcos Bagno, “a população CLARABOIA, n.23, p. 190-213, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

utilizadas em sala de aula e verificar quais gêneros textuais são selecionados por elas como relevantes e motivadores para os alunos.

Grabe e Stoller (2013 p. 222) defendem que “os professores de leitura devem ajudar os alunos a se tornarem leitores estratégicos, em vez de simplesmente se concentrarem em estratégias de leitura isoladas”⁷; ampliando a situação, “muitos professores não são treinados para abordar a leitura estratégica ou ensinar estratégias de leitura; assim, muitos professores têm dificuldade em saber quando e como ajudar os alunos a aprender a usar estratégias apropriadas” (Pressley, 2002; Trabasso e Bouchard, 2002 *apud* Grabe e Stoller 2013 p. 223)⁸.

Dessa forma, este microestudo se justifica e pode eventualmente contribuir para o aprimoramento das metodologias deste ensino ao defender e discutir a necessidade do ensino da leitura nas salas de aula de LI de forma sistemática, e ao trazer à luz práticas relatadas pelas participantes. Ao buscar explicitar e conscientizar os leitores de tal necessidade, espera-se que este microestudo contribua também para a compreensão de que ensinar a ler em outra língua é um elemento fundamental para a inclusão social e o exercício da cidadania. Assim, espera-se que os resultados possam orientar práticas docentes mais estratégicas e transformadoras.

Nossas compreensões sobre leitura se ancoram na linguística aplicada ao ensino de línguas, com foco em compreensão leitora em língua adicional, mobilizando também aportes da neurociência cognitiva, cognitivismo interacionista e dos estudos dos gêneros textuais. No campo da leitura em língua adicional, destacam-se os trabalhos de Grabe e Stoller (2009; 2013), Brown e Abeywickrama (2018), Aebersold e Field (1997), Alderson (2000), Hubley (2012), Leffa e Irala (2014) e Jansen (2002), que discutem a leitura como habilidade complexa, envolvendo estratégias, micro- e macro-habilidades, além de processos ascendentes e descendentes. A perspectiva neurocientífica é

do curso de Letras é majoritariamente feminina”, e como “ser humano é ser na linguagem, e ser na linguagem é empregar a linguagem como instrumento transformador da sociedade, e nossa sociedade machista, sexista e misógina precisa urgentemente ser transformada” (p.1). Aula inaugural, disponível em - acessado dia 12/04/2024 <https://www.dropbox.com/scl/fi/yc0om3joc86tdnqr8g5j/Fala_UnB-1.pdf?rlkey=bkdddyseko1ifxb1b115q96n&dl=0>

⁷No original: reading teachers should help students become strategic readers, rather than simply focusing on reading strategies in isolation.

⁸No original: many teachers are not trained to address strategic reading or teach reading strategies; thus, many teachers find it difficult to know when and how to help students learn to use appropriate strategies (Pressley, 2002; Trabasso and Bouchard, 2002).

representada por Dehaene (2009), que evidencia os processos automáticos e cognitivos envolvidos na leitura. Já os estudos sobre gêneros textuais e suas implicações para o ensino da leitura ancoram-se nas contribuições de Marcuschi (2002), que diferencia gêneros e tipos textuais, apontando a relevância sociocomunicativa dos primeiros.

Este artigo está organizado da seguinte forma: iniciaremos com uma seção que busca trazer à luz uma compreensão melhor sobre em que consiste o processo da leitura em língua adicional. Em seguida, apresentamos as questões metodológicas deste estudo e as análises das informações obtidas. O artigo se encerra com reflexões e considerações finais.

Compreendendo a leitura

O processo de leitura em LI como língua adicional (Leffa; Irala, 2014) para alunos brasileiros suscita questões que precisam ser levadas a um nível de consciência para que, de fato, tal processo seja efetivo. Grabe e Stoller (2013), enfatizam que a leitura envolve processamento de baixo nível (decodificação, reconhecimento de palavras) e de alto nível (inferência, integração com conhecimento prévio). A leitura é vista como uma atividade que exige esforço estratégico e uso consciente de recursos cognitivos para compreensão. A compreensão resulta da interação entre o leitor e o texto, considerando ativação de conhecimento prévio (*top-down*), processamento textual e linguístico (*bottom-up*), metacognição e uso de estratégias.

Os autores estabelecem uma relação direta entre aprender a ler na língua materna (ou primeira) e a desenvoltura leitora. Eles afirmam que “os alunos que aprendem a se tornar leitores em contextos de L1 geralmente alcançam um nível razoável de fluência nas habilidades de compreensão de leitura, mas a mesma afirmação não pode ser feita para os alunos que aprendem a ler em contextos de L2.”⁹(p. 4). Ao considerar a grande variedade de contextos de L2 sendo vivenciados por aprendizes de LI, a afirmação dos autores nos leva a refletir que, o fato de um aluno saber ler em português não significa necessariamente que ele saberá transferir sua habilidade de leitura quando estiver lendo em uma língua adicional. Para Dehaene (2009, p. 8), é “somente porque esses processos (de leitura) se

⁹No original: students learning to become readers in L1 contexts usually achieve a reasonable level of fluency in reading comprehension abilities, but the same claim cannot be made for students learning to read in L2 contexts. CLARABOIA, n.23, p. 190-213, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

tornaram automáticos e inconscientes, graças a anos de prática, que estamos sob a ilusão de que a leitura é simples e sem esforço”¹⁰.

Mas em que consiste saber ler em LI? Considerando o senso comum, muitos acreditam que saber ler em LI é basicamente dominar todo o vocabulário existente em um texto para, assim, conseguir ter a ideia do que está escrito. Contudo, à medida que o aluno passa a refletir sobre, e ter contato com, os diferentes processos que compõem a leitura por meio do ensino dessa habilidade, e passa também a ser exposto a um número maior de gêneros textuais no idioma, ele percebe que ler é muito mais do que saber traduções e significados de cada palavra no texto.

Autores como Aebersold e Field (1997), Alderson (2000), Hubley, (2012), Grabe e Stoller (2013), entre outros, são unânimes em afirmar que a habilidade de ler não é plenamente compreendida pela comunidade acadêmica e científica, e muito menos completamente descrita. No entanto, para fins deste estudo, adaptamos a definição posta por Khalifa e Weir (2009), onde ler é compreender os significados proposicional, funcional e sociolinguístico da palavra, frase, sentença, ou discursivo, e os significados dos resultados ou consequências de leituras relevantes¹¹ para o propósito comunicacional do leitor.

Os estudos de Aebersold e Field (1997), Jansen (2002), Hubley (2012), Grabe e Stoller (2013), Brown e Lee (2015) e Brown e Abeywickrama (2018), entre outros, mostram que ser um leitor fluente envolve ter domínio de micro- e macro-habilidades e de estratégias de leitura. Para Grabe e Stoller (2013. p. 8), as estratégias “são frequentemente definidas como um conjunto de habilidades sob controle consciente do leitor”¹²; as habilidades, por sua vez, “representam capacidades de processamento linguístico que são relativamente automáticas na sua utilização e nas suas combinações (por exemplo, reconhecimento de palavras, processamento sintático)”¹³ (p. 9). Contudo, os autores enfatizam que essas definições são relativas, justamente devido à própria complexidade da natureza da leitura. Para completar a compreensão, Grabe e Stoller (2013. p. 9)

¹⁰ No original: It is only because these (reading) processes have become automatic and unconscious, thanks to years of practice, that we are under the illusion that reading is simple and effortless.

¹¹ Adaptado de: reading is understanding the propositional, functional and sociolinguistic meanings at word, phrase, sentence or discourse levels and of reading outcomes relevant to FCE takers. (p. xi)

¹² No original: Strategies are often defined as a set of abilities under conscious control of the reader.

¹³ No original: skills represent linguistic processing abilities that are relatively automatic in their use and their combinations (e.g. word recognition, syntactic processing).

explicam que o termo processo de leitura “se refere à atividade cognitiva que envolve habilidades (*skills*), estratégias, recursos de atenção, recursos de conhecimento e sua integração. O termo capacidades (*abilities*) é usado como um termo geral que abrange habilidades (*skills*) de compreensão, estratégias e recursos de conhecimento disponíveis para o leitor”¹⁴.

Com a intenção de organizar a compreensão leitora em categorias práticas, Brown e Abeywickrama (2018) utilizam os termos micro-habilidade, macro-habilidade e estratégias. Eles exemplificam sete micro-habilidades, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1. Micro-habilidades para compreensão leitora.

1. Discriminar entre grafemas distintos (letras ou combinações de letras que produzem um fonema) e os padrões ortográficos do inglês.
2. Recuperar frases de diferentes extensões da memória de curto prazo.
3. Processar a escrita a uma velocidade eficiente que seja adequada ao propósito da leitura.
4. Reconhecer um grupo de palavras e interpretar os padrões da ordem das palavras e seu significado.
5. Reconhecer classes gramaticais de palavras (substantivos, verbos, etc.), sistemas (por exemplo, tempo verbal, concordância, pluralização), padrões, regras e formas elípticas.
6. Reconhecer que um significado particular pode ser expresso em diferentes formas gramaticais.
7. Reconhecer dispositivos coesivos no discurso escrito e seu papel em sinalizar as relações entre as orações e dentro delas.

Fonte: Traduzido e adaptado de Brown e Abeywickrama (2018, p. 198)¹⁵

Essas micro-habilidades se constituem predominantemente de processos ascendentes (*bottom-up processes*), ou seja, concentram-se na decodificação e análise do nível mais elementar da escrita - letras, morfemas, palavras e estruturas gramaticais no nível da oração (Alderson, 2000; Hubley, 2012).

Com respeito às macro-habilidades, Brown e Abeywickrama (2018) também apresentam sete exemplos, que são apresentados na sequência.

¹⁴ No original: the term reading processes refers to cognitive activity involving skills, strategies, attentional resources, knowledge resources, and their integration. The term abilities is used as a general term that covers comprehension skills, strategies and knowledge resources available to the reader.

¹⁵ Os quadros 1, 2 e 3 foram traduzidos e adaptados pelas autoras a partir do original em inglês, com ajustes terminológicos e estruturais para adequação ao contexto da pesquisa. As adaptações buscaram preservar o sentido geral do conteúdo, priorizando a clareza e a coerência com os objetivos do estudo.

Quadro 2. Macro-habilidades para compreensão leitora.

1. Reconhecer as convenções retóricas do discurso escrito e seu significado para a interpretação.
2. Reconhecer as funções comunicativas dos textos escritos, de acordo com a forma e o propósito.
3. Inferir o contexto que não é explícito usando conhecimento prévio.
4. A partir de eventos descritos, ideias, etc., inferir conexões entre eventos, deduzir causas e efeitos, e detectar relações como ideia principal, ideia de apoio, nova informação, informação dada, generalização e exemplificação.
5. Distinguir entre significados literais e implícitos.
6. Detectar referências culturalmente específicas e interpretá-las dentro do contexto dos repertórios culturais apropriados.
7. Desenvolver e usar um conjunto de estratégias de leitura, como leitura para compreensão geral (*skimming*) e leitura para fins específicos (*scanning*), identificação de marcadores discursivos, inferência do significado de palavras a partir do contexto e ativação de conhecimento de mundo para interpretar textos.

Fonte: Traduzido e adaptado de Brown e Abeywickrama (2018, p. 198)

No caso dessas macro-habilidades, há o predomínio de processos descendentes (*top-down processes*), em que o foco da atenção do leitor recai sobre trechos maiores do texto ou sobre o texto todo para compreensão da mensagem, da intenção ou do propósito do autor (Alderson, 2000; Hubley, 2012).

Os dois conjuntos de habilidades - macro e micro - podem ser ensinados e praticados individualmente. No entanto, na vida real, eles são empregados simultaneamente ou consecutivamente, dependendo do propósito e do tipo de leitura em questão (Grabe; Stoller, 2013; Brown; Abeywickrama, 2018).

Com relação às estratégias que podem ser empregadas pelos alunos leitores, Brown e Abeywickrama (2018) apresentam dez, listadas no próximo quadro.

Quadro 3. Estratégias para compreensão leitora.

1. Identificar seu objetivo ao ler um texto.
2. Aplicar regras ortográficas e convenções para decodificação de baixo para cima.
3. Usar análise lexical (prefixos, raízes, sufixos, etc.) para determinar o significado.
4. Adivinhar o significado (de palavras, expressões idiomáticas, etc.) quando não tiver certeza.
5. Ler superficialmente o texto para captar a essência e as ideias principais.
6. Escanear o texto em busca de informações específicas (nomes, datas, palavras-chave).

7. Usar técnicas de leitura silenciosa para processamento rápido.
8. Usar anotações marginais, esboços, gráficos ou mapas semânticos para entender e reter informações.
9. Distinguir entre significados literais e implícitos.
10. Usar marcadores discursivos (por exemplo, "além disso", "no entanto", "entretanto") para processar relações.

Fonte: Traduzido e adaptado de Brown e Abeywickrama (2018, p. 199)

Observa-se que, de certa forma, algumas estratégias listadas pelos autores coincidem com micro- e macro-habilidades, o que evidencia a sobreposição e ambiguidade conceitual frequentemente apontadas na literatura. Grabe e Stoller (2013) destacam, por exemplo, a ausência de consenso na comunidade acadêmica e científica quanto à definição e descrição dos termos relacionados à leitura. Diante dessa diversidade terminológica, a proposta de Brown e Abeywickrama (2018) ao organizar a compreensão leitora em categorias práticas, mostra-se especialmente útil para esta análise, justamente por oferecer um modelo funcional que, mesmo não sendo definitivo, contribui para sistematizar e operacionalizar a discussão.

As micro- e macro-habilidades apresentadas nos quadros anteriores, bem como as estratégias, são mobilizadas quando da leitura de textos que se constituem em gêneros textuais de diferentes esferas sociais. Marcuschi (2002, p. 22) distingue os termos gênero textual e tipo textual:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Diante da imensa variedade de gêneros textuais possíveis na sociedade, Brown e Abeywickrama (2018) sugerem que, para fins didáticos na sala de aula de LI, os gêneros podem ser divididos em três grandes blocos: gêneros da esfera acadêmica (artigos científicos, por exemplo), gêneros da esfera profissional (memorandos, por exemplo), e gêneros da esfera pessoal (listas de compras, por exemplo).

Como síntese desta seção, enfatiza-se a complexidade da dimensão da leitura e também sua constituição como fenômeno sociocultural (Alderson, 2000; Lazutina *et al.*, 2016). Alderson (2000) discute que a leitura em língua adicional não pode ser tratada como uma habilidade neutra e isolada. O leitor traz consigo experiências, valores e expectativas que influenciam o modo como interpreta os textos. Lazutina et al. (2016) reforçam que o processo de leitura está diretamente relacionado às práticas sociais de letramento, ou seja, às maneiras pelas quais diferentes comunidades usam a linguagem escrita em contextos específicos. Apresentaram-se também elementos que podem dar sustentação ao ensino de leitura em língua adicional, micro- e macro-habilidades, assim como estratégias a serem mobilizadas conforme o propósito da leitura trabalhada em sala de aula (Aebbersold; Field, 1997; Grabe; Stoller, 2013; Brown; Abeywickrama, 2018).

A seguir, a metodologia do microestudo realizado é apresentada.

Metodologia do estudo

Este microestudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa (Chizzotti, 2006). No contexto das pesquisas qualitativas em educação e linguística aplicada, o microestudo emerge como uma abordagem metodológica relevante para investigações pontuais, localizadas e aprofundadas. Caracteriza-se por sua pequena escala, tanto em termos de número de participantes quanto de duração, e por seu foco analítico restrito a um aspecto ou fenômeno específico. Tal configuração permite uma compreensão rica e detalhada de práticas sociais, pedagógicas e linguísticas, ainda que sem pretensões de generalização. Embora não haja uma definição formal amplamente consolidada na literatura, o microestudo é frequentemente adotado em abordagens qualitativas, como a etnografia (Watson-Gegeo, 1988; van Lier, 1988), o estudo de caso (Stake, 1995; Yin, 2018) e a pesquisa-ação (van Lier, 1988). Microestudos são particularmente valiosos em contextos de sala de aula e na

CLARABOIA, n.23, p. 190-213, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

formação de professores, funcionando como forma eficaz de gerar conhecimento situado e promover reflexão crítica sobre a prática.

As informações para este microestudo provêm das respostas de professoras de LI da Educação Básica pública a um questionário eletrônico. Esse questionário trazia, em seu cabeçalho, o contexto e o objetivo do estudo e as garantias de anonimato, tratamento ético e utilização das informações fornecidas exclusivamente para fins acadêmicos, perguntas sobre os dados sociodemográficos das professoras e quatro perguntas abertas, como ilustrado no panorama do Quadro 4.

Quadro 4. Panorama do questionário eletrônico.

Pesquisa sobre o ensino de leitura em Língua Inglesa na educação pública Olá, me chamo [nome da pesquisadora], sou professora de Inglês e atualmente mestando no Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília - UnB. Devido à importância da leitura em Língua Inglesa no mundo em que vivemos, o objetivo deste questionário é verificar se há espaço na sala de aula da educação pública para o ensino de leitura. Seguindo os preceitos éticos de pesquisa, seus dados não serão divulgados e suas respostas serão utilizadas somente para fins de análise no contexto acadêmico. Dados sociodemográficos ● e-mail ● Nome ● Qual sua formação? (graduanda, graduada, pós-graduação, outro) ● Qual o curso de graduação que você fez ou faz? ● Você trabalha na rede pública? ● Onde você trabalha (cidade/estado)? ● Com quais níveis você trabalha? (Educação infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio) Sobre o ensino da leitura em LI 1. Você ensina leitura em Língua Inglesa para seus alunos na Educação Infantil? Sim ou não? Por quê? Como você ensina leitura? Descreva brevemente. 2. Você ensina leitura em Língua Inglesa para seus alunos no Fundamental I? Sim ou não? Por quê? Como você ensina leitura? Descreva brevemente. 3. Você ensina leitura em Língua Inglesa para seus alunos no Ensino Fundamental II? Sim ou não? Por quê? Como você ensina leitura? Descreva brevemente. 4. Você ensina leitura em Língua Inglesa para seus alunos no Ensino Médio? Sim ou não? Por quê? Como você ensina leitura? Descreva brevemente.

Fonte: Autoria própria.

Esse questionário eletrônico foi enviado a grupos de professores e professoras do Distrito Federal e do Estado do Pará pelo fato de o estudo situar-se em um programa de pós-graduação de uma universidade pública no Distrito Federal e pelo interesse da primeira autora em buscar informações sobre como o ensino e a aprendizagem da habilidade leitora em LI têm sido conduzidas nas salas de aula do seu estado natal, o Pará.

A análise temática (Braun; Clarke, 2006) foi o procedimento adotado para o trabalho com as respostas às perguntas abertas fornecidas pelas professoras e embasar as discussões geradas a partir delas. Foram identificados temas por meio de uma abordagem semântica considerando-se o que foi explicitado nas respostas a respeito das micro- e macro-habilidades de leitura, das estratégias e dos gêneros textuais usados pelas professoras de LI nas suas aulas.

Análise das informações coletadas

Foram obtidas 11 (onze) respostas ao questionário eletrônico, enviadas por professoras¹⁶ de LI da Educação Básica pública que atuam, como já indicado, no Estado do Pará e no Distrito Federal (exceção feita a uma professora, que não forneceu essa informação). O quadro a seguir apresenta os dados sociodemográficos obtidos.

Quadro 5. Dados sociodemográficos das participantes.

Professor(a)	Formação	Licenciatura	Nível que leciona	Cidade - Estado
P1	Cursando pós-graduação	Letras - Inglês	Ensino Fundamental II	Não respondeu
P2	Mestrado	Letras - Inglês	Ensino Fundamental II	DF
P3	Cursando pós-graduação	Letras - Inglês	Ensino Fundamental II	PA
P4	Cursando pós-graduação	Letras ?	Ensino Fundamental II	PA
P5	Mestrado	Letras - Inglês	Ensino Médio	PA

¹⁶As professoras serão identificadas, ao longo do texto, pela letra 'P' seguida de um número correspondente à ordem apresentada no Quadro 5.

P6	Cursando pós-graduação	Letras - Inglês	Ensino Médio	PA
P7	Especialização	Letras - habilitação Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Ensino Médio	PA
P8	Mestrado	Letras ?	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	PA
P9	Graduação	Letras - habilitação Língua Portuguesa e Língua Inglesa	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	PA
P10	Graduação	Letras - Inglês	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	PA
P11	Pós graduada	Letras - Inglês	Ensino fundamental II e Ensino Médio	DF

Fonte: Autoria própria.

Com relação à formação, todas as professoras possuem licenciatura em Letras. Quatro estão cursando pós-graduação (embora não tenha ficado claro se seria *lato sensu* ou *stricto sensu*), três declararam já ter diploma de mestrado, uma possui especialização (*lato sensu*) e duas possuem somente graduação. Uma das professoras apresentou-se como pós-graduanda, também sem esclarecer se foi um curso *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Sobre o nível em que lecionam as professoras, quatro atuam no Ensino Fundamental II, três atuam no Ensino Médio e quatro atuam nesses dois níveis. Esse perfil foi bastante conveniente para este estudo devido à obrigatoriedade do ensino da LI a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Como nenhuma das professoras atua no Ensino Infantil nem no Ensino Fundamental I, as duas primeiras perguntas abertas do questionário eletrônico foram descartadas. Assim, as análises que se seguem concentram-se nas duas últimas perguntas: Você ensina leitura em Língua Inglesa para seus alunos no Ensino Fundamental II? Sim ou não? Por quê? Como você ensina leitura? Descreva brevemente.; Você ensina leitura em Língua Inglesa para seus alunos no Ensino Médio? Sim ou não? Por quê? Como você ensina leitura? Descreva brevemente.

O quadro a seguir apresenta a íntegra das respostas das participantes.
CLARABOIA, n.23, p. 190-213, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

Quadro 6. Respostas das participantes à pergunta: “Você ensina leitura em Língua Inglesa para seus alunos no Ensino Fundamental II/Ensino Médio ? Sim ou não? Por quê? Como você ensina leitura? Descreva brevemente”.

	RESPOSTAS
P1	Sim, através de pequenos textos com palavras de seu reconhecimento. Faço muita adaptações em textos para incentivá-los a ler.
P2	Sim, levo pequenos textos em todas as aulas. Dou preferência por textos multimodais e gêneros do cotidiano dos alunos, como memes, citações, tirinhas, etc
P3	Sim, mas tentando integrar com outras habilidades. Em geral, tento partir de um texto seja ele literário ou não, letra de música, tirinha e/ou imagens, daí vem a identificação dos cognatos (quando há texto escrito), identificação de contexto, construção de inferências e atividade oral ou escrita.
P4	Sim, Ensinar leitura nas aulas de inglês ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de compreensão, vocabulário e fluência na língua.
P5	Ensino. Fazemos leituras de HQs, trechos de livros, notícias, etc.
P6	Sim, geralmente utilizo quadro de vocabulários com traduções para que os alunos consultem o significado das palavras junto com as que seguem para entender frases , parágrafos e texto. Outra estratégia que uso, é quando os alunos já estão adquirindo léxico, os quadros de vocabulários são elaborados apenas com a palavras-chaves, ou seja, aquelas que são as mais importantes para o entendimento das ideias do texto e foco naquelas que eles ainda não assimilaram. As estratégias de desenhar próximo de algumas palavras também funcionam, associando signo à ícone. E também sempre relembro os alunos que temos que entender o sentido das expressões pelo contexto, que nem sempre a tradução literal equivale a leitura, considerando os aspectos culturais, em que as palavras são usadas diferentemente, conforme região, situação ou necessidade comunicativa.
P7	Sim. O livro de língua inglesa do ensino médio vem com a maior parte das atividades em inglês, então, se faz necessário o ensino da leitura de textos, com ênfase no ensino de técnicas de leitura como <i>skimming</i> e <i>scanning</i> .
P8	EF II e EM - Sim, acho interessante que eles tenham contato com textos na língua alvo. Eu trabalho com as <i>reading strategies</i> a fim de desenvolver a capacidade de leitura deles. Eu tbm gosto de variar ao máximo os gêneros textuais. Sempre partindo de textos mais simples para os mais complexos.
P9	EF II - Sim. Trabalho com textos atuais sobre assuntos que interessam aos alunos e que possam lhes trazer algum conhecimento pra vida. Por exemplo, trabalhei no 7o ano um texto sobre o caso de racismo do Vinícius Jr. EM - Sim. O ensino de leitura no Ensino Médio tem como foco o ENEM. Daí a importância de se trabalhar as estratégias de leitura, como <i>scanning</i> , <i>skimming</i> , etc. Também é importante trazer

	textos atuais e de interesse dos alunos para que possamos analisar muito mais dos textos.
P10	EF II - Ainda não. EM - Sim, pequenos textos com palavras cognatas.
P11	EF II e EM - Sim. Leitura silenciosa, destacando as palavras desconhecidas depois leitura coletiva em voz alta e discussão sobre o tema.

Fonte: Autoria própria.

Tendo em mente as categorias elegidas neste microestudo - micro-habilidades, macro-habilidades, estratégias e gêneros textuais (Brown; Abeywickrama, 2018), vemos que P1 conduz o ensino da leitura em LI apoiando-se no reconhecimento de palavras já conhecidas pelos alunos, o que pode ser entendido como a micro-habilidade 4 apresentada no quadro 1 - Reconhecer um grupo de palavras e interpretar os padrões da ordem das palavras e seu significado. Não há menção às demais categorias. P2 também não menciona estratégias, macro- e micro-habilidades.

O relato da P3 demonstra como ela trabalha a leitura em suas aulas de LI no Ensino Médio, “tentando integrar com outras habilidades”, possivelmente utilizando atividades que derivam de certa forma do texto trabalhado. Isso remete ao que Brown e Lee (2015, p. 389) afirmam:

As abordagens interativas e integradas no ensino de línguas enfatizam a inter-relação de competências. A capacidade de leitura será bem desenvolvida em associação com atividades de escrita, escuta e fala. Mesmo naqueles cursos que podem ser rotulados como ‘leitura’, seus objetivos serão mais bem alcançados capitalizando a conexão entre a leitura e outros modos de atuação, especialmente a relação leitura-escrita.¹⁷

Os autores destacam que a leitura em L2 não deve ser trabalhada de forma isolada, mas articulada a outras habilidades linguísticas, como escuta, fala e escrita. Essa integração favorece o desempenho global do(a) aprendiz. Além disso, a própria leitura pode funcionar como ponto de partida para o desenvolvimento dessas outras competências, contribuindo diretamente para a fluência no idioma, como ressalta P4: “ensinar leitura nas aulas de inglês ajuda os alunos a

¹⁷ No original: interactive, integrated approaches to language teaching emphasize the interrelationship of skills. Reading ability will be developed best in association with writing, listening, and speaking activities. Even in those courses that may be labeled “reading,” your goals will be best achieved by capitalizing on the connection between reading and other modes of performance, especially the reading-writing relationship.

desenvolverem habilidades de compreensão, vocabulário e fluência na língua”. Infelizmente, P4 não forneceu nenhuma informação relativa às categorias pesquisadas.

Retomando a resposta de P3, ela explicita os gêneros textuais - textos literários, letra de música, tirinha e/ou imagens - e menciona trabalhar com identificação de cognatos (quadro 1 - micro-habilidade 4), identificação e inferência contextual (quadro 2 - macro-habilidade 3 - Inferir o contexto que não é explícito usando conhecimento prévio).

Essas respostas exemplificam bem a presença de micro-habilidades (identificação de cognatos), macro-habilidades (identificação do contexto e inferência contextual) (Brown; Abeywickrama, 2018), assim como o trabalho com os processos ascendente e descendente (Alderson, 2000; Hubley, 2012). Em acréscimo, as respostas mencionam gêneros textuais - letras de música e tirinhas - que demonstram a preocupação da professora em motivar os alunos por meio da escolha de textos apropriados à faixa etária deles (Grabe; Stoller, 2013). Já a P5 citou os gêneros textuais que utiliza - HQs, trechos de livros, notícias, mas não contemplou as demais categorias.

P6 relata que fornece quadros de vocabulário traduzido com o intuito de auxiliar a compreensão dos alunos, depois evolui para quadros com palavras-chave que realmente importam (treino de foco), adiciona desenhos às palavras para gravar na memória visual e, por fim, lembra os alunos que a construção de sentidos na leitura se estrutura a partir do contexto e da cultura, não de traduzir palavra por palavra. Embora tenha o intuito de auxiliar na leitura, o fornecimento constante da tradução pode ser considerado uma estratégia da docente que limita a autonomia do aluno, pois não o estimula a desenvolver micro- e macro-habilidades e estratégias para desenvolver o aspecto lexical como as apresentadas nos quadros 1, 2, e, 3.

A importância do conhecimento lexical é, de fato, colocada por Grabe (2009) ao mencionar pesquisas sobre o conhecimento do vocabulário na L1 em inglês. Segundo o autor, essas pesquisas “demonstraram que leitores fluentes possuem um vocabulário de reconhecimento bastante amplo e que o conhecimento lexical está fortemente relacionado com a habilidade de leitura.”¹⁸ (Grabe, 2009, p. 443). Ademais, Grabe e Stoller (2013, p. 16) afirmam que,

¹⁸ No original: have demonstrated that fluent readers have very large recognition-vocabulary knowledge resources and that vocabulary knowledge is highly correlated with reading ability.
CLARABOIA, n.23, p. 190-213, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

Além do reconhecimento de palavras, um leitor fluente é capaz de assimilar e armazenar palavras juntas para que informações gramaticais básicas possam ser extraídas (um processo conhecido como análise sintática) para apoiar o significado no nível da oração¹⁹.

Essa é, portanto, uma estratégia de leitura fundamental.

Temos, nesse caso, um foco bastante intenso no processo ascendente de leitura. Embora importante, se o ensino de leitura na sala de aula de LI se limitar a esse processo, a formação leitora dos estudantes não se dará de forma plena, pois isso só acontece quando os processos ascendente e descendente atuam em conjunto.

Os processos de ler para procurar por uma informação específica (*scanning*) e para a compreensão geral (*skimming*) também são usados nas aulas de P7 e P9. Na resposta de P9, ao falar sobre o ensino de leitura no Ensino Médio, ela lembra da demanda nesse nível: “o ensino de leitura no Ensino Médio tem como foco o ENEM²⁰. Daí a importância de se trabalhar as estratégias de leitura, como *scanning*, *skimming*, etc”. Ainda sobre o Ensino Médio, P7 também relatou o uso de *scanning* e *skimming* em suas aulas ao se referir ao livro didático.

Os processos mencionados por P7 e P9 são muito conhecidos e usados na leitura. Sobre *scanning*, Grabe e Stoller (2013, p. 7) afirmam que,

Ler para buscar informações simples é uma habilidade comum de leitura, embora alguns pesquisadores a vejam como um processo cognitivo relativamente independente [...]. A estratégia *scanning* é utilizada com tanta frequência na leitura que provavelmente é melhor considerada como um tipo de habilidade de leitura. Ao ler para buscar, normalmente escaneamos o texto em busca de uma palavra específica, uma informação específica ou algumas frases representativas.²¹

Com relação a *skimming*, os autores afirmam que consiste em uma amostragem de segmentos do texto para uma compreensão geral. Nas suas palavras, o *skimming*

¹⁹ No original: a fluent reader is able to take in and store words together so that basic grammatical information can be extracted (a process known as syntactic parsing) to support clause-level meaning.

²⁰ Exame nacional do Ensino Médio <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em: 10 Dez. 2024.

²¹ No original: Reading to search for simple information is a common reading ability, though some researchers see it as a relatively independent cognitive process [...]. It is used so often in reading that it is probably best seen as a type of reading ability. In reading to search, we typically scan the text for a specific word, or a specific piece of information, or a few representative phrases.

É uma parte comum de muitas tarefas de leitura e uma habilidade útil por si só. Envolve, essencialmente, uma combinação de estratégias para adivinhar onde informações importantes podem estar localizadas no texto, e então utilizar habilidades básicas de compreensão de leitura nesses segmentos do texto até que uma ideia geral seja formada. (Grabe; Stoller, 2013, p. 7)²²

Por serem empregadas conscientemente, *skimming* e *scanning* podem ser consideradas estratégias de leitura que operam com os processos ascendente e descendente de compreensão leitora. Se considerarmos uma linha contínua de um processo para o outro, seria possível dizer que *scanning* se baseia mais no processo ascendente, enquanto *skimming* se baseia mais no descendente.

Assim como P1 e P3, P10 também mencionou a identificação de cognatos (micro-habilidade 4 do quadro 1) e não contemplou as demais categorias. Por fim, P11 relatou focar na identificação de palavras desconhecidas, mas não especificou se a finalidade seria tradução ou inferência lexical.

Com relação à seleção dos gêneros textuais, questões como a relevância do conteúdo do texto para os alunos, a autenticidade, a esfera em que o gênero circula, o fato de ser ficção ou não-ficção (Aebersold; Field, 1997) são alguns dos diversos aspectos a serem levados em conta para que os alunos tenham propósito e motivação para a leitura. No contexto de trabalho das professoras - Ensino Fundamental II e Ensino Médio -, a leitura na sala de aula de LI apresenta desafios relacionados à seleção adequada dos gêneros, à relevância dos textos e ao engajamento dos alunos, conforme os critérios anteriormente citados.

A professora P7 relembra o motivo de suas escolhas ao relatar quais gêneros leva para suas aulas: “Trabalho com textos atuais sobre assuntos que interessam aos alunos e que possam lhes trazer algum conhecimento para a vida. Por exemplo, trabalhei no 7º ano um texto sobre o caso de racismo do (jogador de futebol) Vinícius Jr.”. Sendo esse um texto, que de acordo com a professora faz parte do gênero da esfera pessoal, como jornais e revistas (Brown; Abeywickrama, 2018. p. 197), dos estudantes, ela ensina estratégias de leitura por meio de uma abordagem crítica e contextualizada, ativando o conhecimento prévio dos alunos, conectando o conteúdo à realidade deles e promovendo a construção de inferências sobre as causas e implicações do episódio. Ao trazer o artigo sobre o jogador de futebol para discutir questões ligadas ao tema racismo, convertendo a leitura em uma

²² No original: [Skimming] is a common part of many reading tasks and a useful skill in its own right. It involves, in essence, a combination of strategies for guessing where important information might be located in the text, and then using basic reading comprehension skills on those segments of the text until a general idea is formed. CLARABOIA, n.23, p. 190-213, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

prática social autêntica - discutir um tema social presente no cotidiano, a professora contribui para ampliar o repertório dos alunos em torno da temática do racismo e desperta o interesse pela leitura ao trazer um caso real e relevante, relacionado a uma figura pública conhecida nacionalmente.

Brown e Lee (2015) destacam o papel do conhecimento de mundo ao abordarem a chamada teoria dos esquemas (*schema theory*), segundo a qual o texto, por si só, não contém significado. É o leitor que “traz informação, conhecimento, emoção, experiência e cultura – isto é, esquemas (plural) – para a palavra impressa”²³ (p. 391).

As professoras P1, P2 e P5 também relatam preocupar-se em motivar os alunos à leitura por meio da escolha dos textos utilizados em suas aulas. Para P1, o ensino em suas aulas se dá: “através de pequenos textos com palavras de seu reconhecimento. Faço muitas adaptações em textos para incentivá-los a ler”. A professora P2 relatou que “levo pequenos textos em todas as aulas. Dou preferência por textos multimodais e gêneros do cotidiano dos alunos, como memes, citações, tirinhas, etc.”. Na mesma linha, a professora P5 argumentou que as leituras são feitas em “HQs, trechos de livros, notícias, etc.”.

A preocupação com a seleção de gêneros textuais que fazem parte da realidade dos alunos demonstra a relevância dada pelas professoras à aproximação de seus alunos com os textos, uma vez que “os leitores trazem mais informações do cérebro para a página do que da página para o cérebro” (Brown; Lee, 2015, p. 391)²⁴. Essa preocupação dialoga com um dos grandes blocos de gêneros para fins didáticos na sala de aula de LI definidos por Abeywickrama (2018) como gêneros da esfera pessoal.

O conhecimento sobre os gêneros textuais também é de extrema importância para que o aluno consiga realizar a leitura. As respostas das professoras não deixam claro se realizam algum trabalho no sentido de ensinar as características dos gêneros textuais em atividades de pré-leitura, por exemplo. Ações como essa contribuem para tornar o aluno um leitor estratégico, pois “cada gênero textual escrito tem seu próprio conjunto de regras e convenções. O leitor deve ser capaz de antecipar

²³ No original: The reader brings information, knowledge, emotion, experience, and culture—that is, schemata (plural)—to the printed word.

²⁴ No original: readers bring more information from the brain to the page than from the page to the brain.
CLARABOIA, n.23, p. 190-213, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

essas convenções para processar o significado de forma eficiente”²⁵ (Brown; Abeywickrama, 2018. p. 196).

O quadro a seguir resume as análises realizadas por meio das categorias estabelecidas neste microestudo.

Quadro 7. Quadro analítico das respostas das participantes por categoria.

Participante	Estratégias de leitura	Macro-habilidades (MaH)	Micro-habilidades (MiH)	Como as estratégias são usadas	Gêneros textuais
P1	Não menciona	Não menciona	Reconhecimento de palavras (MiH4)	Não menciona	Não menciona
P2	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Gêneros do cotidiano: memes, citações, tirinhas
P3	Não menciona	Inferência contextual (MaH3)	Identificação de cognatos	Não menciona	Texto literário, tirinhas, letras de música e imagens
P4	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Não menciona
P5	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Não menciona	HQs, trechos de livros, notícias
P6	Tradução	Não menciona	Não menciona	Tradução e análise da adequação do significado na oração	Não especifica
P7	Não menciona	<i>Skimming</i> e <i>scanning</i> (MaH7)	Não menciona	Não menciona	Não menciona
P8	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Não menciona
P9	Não menciona	<i>Skimming</i> e <i>scanning</i> (MaH7)	Não menciona	Não menciona	Notícias, textos de atualidades

²⁵ No original: Each genre of written text has its own set of governing rules and conventions. A reader must be able to anticipate those conventions to process meaning efficiently.

P10	Não menciona	Não menciona	Identificação de cognatos	Não menciona	Não menciona
P11	Não menciona	Não menciona	Identificação de palavras desconhecidas	Não menciona	Não menciona

Fonte: Autoria própria.

A seguir, apresentamos nossas considerações finais.

Considerações finais

Este artigo apresentou um microestudo cujo objetivo foi investigar quais micro- e macro-habilidades, e quais estratégias (Brown; Abeywickrama, 2018) são utilizadas por professoras de LI para o ensino da leitura em suas aulas, como essas estratégias são usadas, e quais gêneros textuais são eleitos como relevantes e motivacionais para seus estudantes

Essa investigação foi realizada por meio da aplicação de um questionário eletrônico a professoras do Distrito Federal e do Estado do Pará atuantes no Ensino Básico público, que recebeu onze respostas de professoras que lecionam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

As respostas de três professoras indicaram o emprego de micro-habilidades, particularmente as relacionadas com o reconhecimento de aspectos lexicais, i.e., reconhecimento de cognatos, e identificação de palavras desconhecidas, e macro-habilidades, especialmente a leitura para compreensão geral (*skimming*), a leitura para busca de informações específicas (*scanning*) e a inferência contextual. A concentração do ensino da leitura nessas micro- e macro-habilidades/estratégias nas aulas de LI dessas professoras aponta para uma ênfase maior em processos ascendentes (*bottom-up*) de leitura. Essa ênfase parece indicar que esses estudantes têm sido pouco estimulados a uma leitura mais global, com foco mais discursivo, o que seria muito interessante para prepará-los para as demandas que envolvem a leitura como fenômeno sociocultural (Alderson, 2000; Lazutina et al., 2016). Isso conduz a limitações no desenvolvimento da compreensão global e crítica do texto, aspecto fundamental para a formação integral do leitor.

Com relação a como as professoras utilizam as estratégias, somente uma participante mencionou fornecer a tradução das palavras aos alunos. Infelizmente as respostas das demais participantes não contemplaram esse aspecto. Isso nos faz questionar até que ponto as participantes têm clareza sobre quais estratégias estariam à sua disposição para o trabalho com leitura em classe. É possível que a ausência de menção ocorra pelo não conhecimento ou pelo não reconhecimento das estratégias na sua prática docente.

Com respeito aos gêneros textuais, as respostas indicam o emprego de gêneros predominantemente da esfera pessoal (Brown e Abeywickrama, 2018), como tirinhas, HQs, memes, letras de música e notícias. Não foram identificados gêneros de outras esferas. A opção por esses gêneros, embora justificada pelo seu potencial motivador junto aos estudantes, pode representar um estreitamento das possibilidades de contato com outros gêneros que também fazem parte da vida de alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Considera-se recomendável um leque amplo de gêneros textuais apresentados aos estudantes de forma a oferecer maior representatividade da leitura como fenômeno sociocultural.

Com este estudo, espera-se reforçar a importância do ensino da leitura na sala de aula de LI da Educação Básica pública por meio da utilização consciente e explícita de micro- e macro-habilidades e estratégias em prol da formação plena dos estudantes para essa importante prática social - a leitura em língua adicional. Em última instância, essa formação representa a democratização do acesso a um mundo de conhecimentos veiculados em LI para os estudantes da rede pública de ensino brasileira.

Referências

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ALDERSON, J. C. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CLARABOIA, n.23, p. 190-213, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. **Language assessment**: principles and classroom practice. 3rd edition. White Plains N.Y: Pearson Education, 2018.

BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 4th edition. White Plains, NY: Pearson Education, Inc., 2015.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

DEHAENE, S. **Reading in the brain**. New York: Viking - Penguin Group, 2009.

ANJOS, F. A. dos. Educação linguística crítica: para (re)pensar a inclusão no mundo social. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 11–28, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p11-28. Disponível em: <https://www.ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51394>. Acesso em: 16 maio. 2025.

FOUCAULT, M. A. **Ordem do Discurso. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

GRABE, W. Teaching and Testing Reading. *In*: LONG, M; DOUGHTY, C. J. (Eds.). **The Handbook of Language Teaching**. 1st edition. Oxford, U.K.: Blackwell Publishing, p. 441-462, 2009.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. **Teaching and researching reading**. Oxon, Great Britain: Routledge, 2013.

HUBLEY, N. J. Assessing reading. *In*: COOMBE, C.; DAVIDSON, P.; O’SULLIVAN, B.; STOYNOFF, S. (Eds.). **The Cambridge guide to second language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 211-217. 2012.

JANSEN, J.. Teaching strategic reading. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). **Methodology in language teaching**. New York: Cambridge University Press, p. 287-294. 2002.

KHALIFA, H.; WEIR, C. J. **Examining reading**: research and practice in assessing second language reading. Studies in language testing 29. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

LAZUTINA, T. V.; SHULER, I. V.; PLETYAGO, T. Y. **Reading as a sociocultural phenomenon**: its nature and functions. International journal of environmental & science education. Vol. 11, No. 17, p. 9941-9948, 2016.

LEFFA, V. J.; IRLA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões CLARABOIA, n.23, p. 190-213, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas, RS: Educat, p. 21-48, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2002.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p. (Série Estratégias de Ensino, v. 13).

STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research**. Sage Publications, 1995.

VAN LIER, L. **The classroom and the language learner: ethnography and second-language classroom research**. Longman, 1988.

WATSON-GECEO, K. A. **Ethnography in ESL: Defining the essentials**. TESOL Quarterly, 22(4), 575–592, 1988.

YIN, R. K. **Case study research and applications: design and methods** (6th ed.). Sage Publications, 2018.