

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

EVANDRO ALVES DA SILVA

**UMA ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA DAS ATIVIDADES DE LEITURA EM
PLATAFORMA DIGITAL DE INGLÊS COMO RECURSO DIDÁTICO**

PATO BRANCO

2023

EVANDRO ALVES DA SILVA

**UMA ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA DAS ATIVIDADES DE LEITURA EM
PLATAFORMA DIGITAL DE INGLÊS COMO RECURSO DIDÁTICO**

**A QUALI-QUANTITATIVE ANALYSIS OF READING ACTIVITIES ON ENGLISH
DIGITAL PLATFORM AS A TEACHING RESOURCE**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em LETRAS pela
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Orientador(a): Claudia Marchese Winfield
Coorientador(a): Letícia Lemos Gritti

PATO BRANO



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



**Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco**



EVANDRO ALVES DA SILVA

UMA ANÁLISE QUALI-QUANTITATIVA DAS ATIVIDADES DE LEITURA EM PLATAFORMA DIGITAL DE INGLÊS COMO RECURSO DIDÁTICO

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 13 de Novembro de 2023

Dra. Claudia Marchese Winfield, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Raquel Cristina Mendes De Carvalho, Doutorado - Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 13/11/2023.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, pelos e momentos em que não pude estar presente, aos professores do PPGL- que tanto me ajudaram na elaboração desse trabalho e em especial à Professora Doutora Claudia Marchese Winfield que esteve presente em todos os momentos em que precisei e muito me auxiliou para a finalização deste projeto de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, à minha esposa e filhos, pelo estímulo constante, paciência e apoio durante os desafios, aos meus pais por compreenderem e me apoiarem. À professora Claudia Marchese Winfield, minha orientadora, Letícia Lemos Gritti coorientadora pela paciência, por toda a sabedoria e equilíbrio. Às professoras Raquel Cristina Mendes de Carvalho e Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert por terem me proporcionado reflexões, abrindo caminhos para a exploração e pesquisa. Agradeço aos professores do Programa de Mestrado em Letras, que me deram os subsídios para chegar a este momento tão aguardado em minha carreira. Aos colegas mestrandos, pelos momentos de debate em nossas aulas remotas e presenciais, proporcionando oportunidades para o diálogo sobre nossos estudos, por meio de conversas e debates sobre a pesquisa acadêmica, buscando incentivar e apoiar as ideias que surgiram durante a nossa jornada de estudos, pelas palavras de ânimo e pelo carinho nos momentos de dificuldade.

Aos meus amigos, que souberam compreender e respeitar esse período de trabalho intenso, e se mantiveram a postos, sabendo dar a importância devida que o momento exige na vida acadêmica de um pesquisador.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa e de maneira direta ou indireta, fazendo com que um projeto simples pudesse vir a se tornar um trabalho concreto, disponibilizado nas páginas a seguir.

RESUMO

A tecnologia tem transformado o contexto dos cidadãos na pós-modernidade, conseqüentemente, a inserção de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem confirma essa tendência. Durante o período de pandemia essas mudanças foram mais céleres. Na fase pós-pandemia, percebe-se a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre como as ferramentas tecnológicas refletem no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a presente pesquisa voltou-se para o uso de recursos tecnológicos para o ensino do componente curricular de Língua Estrangeira – Língua Inglesa. No contexto paranaense, foi implementada a Plataforma de Inglês Paraná- EF, um recurso para o ensino de Língua Inglesa a ser utilizado na rede pública de ensino. Este estudo investigou, especificamente, as atividades de leitura de Língua Inglesa oferecidas pela plataforma adotada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná para o ensino de inglês em toda rede pública no Ensino Fundamental e Médio. Foram selecionadas as atividades de Inglês do curso Inglês Geral nível básico e iniciante, devido ao fato de que a maioria dos alunos da rede estadual está inserida em um desses níveis. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta uma análise de atividades de leitura por meio da plataforma supracitada, tendo como embasamento as teorias de leitura e cognição; (KLEIMAN, 2004), juntamente com subsídios teóricos sobre leitura em segunda língua (AEBERSOLD; FIELD, 1997; GRABE; STOLLER, 2012, TOMITCH, 2000; 2009), multiletramentos, leitura digital, semiótica e hipertexto. Utilizou-se metodologia de pesquisa quali-quantitativa por meio do levantamento quantitativo das atividades de leitura apresentadas na plataforma e da análise qualitativa das atividades de leitura baseadas em atividades ativas e passivas (CORREA, 2006); em momentos de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, considerados por estudiosos como recomendáveis para se atingir a proficiência leitora (TOMITCH, 2009). Também se fez uso para a análise das competências e habilidades trazidas pela BNCC (BRASIL, 2017). Os resultados do levantamento evidenciam a predominância de atividades passivas, além da insuficiência de atividades ativas. A análise qualitativa demonstra que a predominância de atividades de leitura que se limitam ao nível de compreensão literal, além de atividades repetitivas e por vezes mecanizadas de fixação de vocabulário e gramática. Assim, nota-se que a proposta para leitura oferecida pela plataforma não condiz com os pressupostos teóricos da leitura como construção de sentido. Apesar de a plataforma ser um recurso digital multimodal, as atividades de leitura não exploram em profundidade a multimodalidade e os multiletramentos.

Palavras-chave: leitura em L2, inglês, tecnologia.

ABSTRACT

Technology has transformed the context of citizens in post-modernity, consequently, the insertion of technological tools in the teaching-learning process confirms this trend. During the pandemic period, these changes were faster. In the post-pandemic phase, there is a need for a more in-depth study on how technological tools reflect on the teaching-learning process. Therefore, this research focused on the use of technological resources for teaching the curricular component of Foreign Language - English Language. In the context of Paraná, the Paraná-EF English Platform was implemented, a resource for teaching English to be used in the public school system. This study investigated, specifically, the English language reading activities offered by the platform adopted by the Secretary of Education of the State of Paraná for the teaching of English in all public schools in Elementary and High School. The English activities of the General English course at the basic and beginner level were selected, due to the fact that most students in the state network are included in one of these levels. In this sense, the following work presents an analysis of reading activities through the aforementioned platform, based on theories of reading and cognition (KLEIMAN, 2004) together with theoretical subsidies on reading in a second language (AEBERSOLD; FIELD, 1997; GRABE; STOLLER, 2012, TOMITCH, 2000; 2009), multiliteracies, digital reading, semiotics and hypertext. Quali-quantitative research methodology was used through the quantitative survey of the reading activities presented on the platform and the qualitative analysis of reading activities based on active and passive activities (CORREA, 2006) in pre-reading, during reading and post-reading moments, considered by scholars as recommended for achieving reading proficiency (TOMITCH, 2009). The skills and abilities brought by the BNCC (BRASIL, 2017) were also used for the analysis. The results of the survey show the predominance of passive activities, in contrast to the lack of active activities. Qualitative analysis demonstrates the predominance of reading activities that are limited to the level of literal understanding, in addition to repetitive and sometimes mechanized activities of fixing vocabulary and grammar. Thus, it is noted that the proposal for reading offered by the platform does not match the theoretical assumptions of reading as a construction of meaning. Despite the platform being a multimodal digital resource, the reading activities do not explore multimodality or multiliteracies in depth.

Keywords: L2 reading; English; technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de inglês.....	49
Figura 2 -Estrutura do Curso Inglês Geral.....	50
Figura 3 - Progresso do aluno.....	52
Figura 4 - Lição sem atividade específica de leitura.....	53
Figura 5 - Tópicos Gerais das Unidades.....	54
Figura 6 - Atividades Plataforma.....	62
Figura 7 - Texto Haváí.....	72
Figura 8 - Atividade de leitura sobre adjetivos.....	76
Figura 9 - Leitura específica do texto.....	78
Figura 10 - Palavras-Chave.....	87
Figura 11 - Resenha.....	89
Figura 12 - Resenha II.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Atividade de leitura para verificação na Plataforma	57
Quadro 2 - Inglês Geral Nível 2 - iniciante	60
Quadro 3 - Inglês Geral Nível 3 - Iniciante	60
Quadro 4 - Inglês Geral Nível 4-Básico 4.....	61
Quadro 5 - Inglês Geral Nível 5 - Básico.....	61
Quadro 6 - Atividades identificadas na Plataforma de Inglês Paraná-EF .	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1 Concepções de Leitura	22
2.2 Leitura em L2	28
2.2.1 Estratégias de leitura em L2	32
2.3 A leitura em ambiente digital	34
2.4 Semiótica.....	39
2.5 Multimodalidade	41
2.6 Multiletramentos	43
2.7 Hipertexto	45
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	47
3.1 Apresentação da Plataforma.....	47
3.2 Organização da Plataforma de Inglês Paraná - EF	49
3.3 Instrumento para coleta de dados.....	55
3.4. Análise de Dados.....	59
4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
4.1 Análise Quantitativa	64
4.2 Análise Qualitativa.....	68
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
5.1 Limitações da Pesquisa	94
5.2 Implicações Pedagógicas	95
REFERÊNCIAS.....	98

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a tecnologia tem desconstruído antigos hábitos e introduzido novas ferramentas ao processo de ensino, conseqüentemente, o contexto pedagógico tem mudado e buscando englobar no processo educativo as inúmeras tecnologias disponíveis no âmbito educacional. A respeito das inserções tecnológicas no contexto educativo, Sobral (2010, p. 13) sugere que “as mudanças provocadas pelas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), no processo educativo, possibilitaram reinventar uma nova cultura escolar, que tem se estendido nas modalidades de ensino presencial e a distância”. Os reflexos dessas mudanças no contexto educacional provocaram alterações expressivas nas práticas pedagógicas dos docentes que precisaram adaptar-se à nova realidade, de modo que o saber tecnológico passou a ser imprescindível ao seu trabalho. Mesmo aqueles que não haviam tido formação específica nessa área em seus cursos de graduação, foram obrigados a buscar o respectivo conhecimento sobre uso de recursos tecnológicos digitais por meio de cursos ou com ajuda, muitas vezes de modo informal, de colegas com conhecimento na respectiva área.

A tecnologia na educação não é uma novidade, ela já vem sendo usada há tempos e caminha em conjunto com a evolução da sociedade. Conforme novos aparatos surgem, outros ficam obsoletos. O formato reproduzido na educação básica é advindo da educação a distância (EAD) para o ensino superior que vem crescendo no Brasil. Segundo Pasini, Carvalho e Almeida (2020), a EAD no Brasil estava voltada quase totalmente para o ensino superior e profissionalizante, sendo que em escolas regulares seu uso se restringia apenas à complementação de carga horária ou situações emergenciais. Porém, devido ao isolamento social imposto à maioria da população em virtude da Pandemia de COVID-19, a EAD passou de coadjuvante a protagonista no ensino. Todavia, essa modalidade requer recursos tecnológicos específicos, como aparelhos atualizados e bom acesso à internet, requisitos indisponíveis para a maior parte dos alunos da educação básica, e até mesmo para alguns professores, gerando desigualdades no acesso a EAD. Conforme exposto por Oliveira *et al.* (2021, p. 930), “ao se conferir inovação educacional ao setor educacional em que muitas instituições públicas e privadas resistem às mudanças,

pode-se exacerbar a desigualdade social, deixando o acesso educacional de qualidade mais distante da maioria”. As desigualdades econômicas enfrentadas pelos estudantes das escolas públicas impactam diretamente na qualidade do ensino na modalidade a distância, tendo em vista a falta de recursos para a aquisição de aparatos tecnológicos necessários para acompanhar aulas de maneira remota. Durante a pandemia de Covid-19, isso ficou mais explícito, pois havia famílias em que apenas um aparelho móvel era dividido entre todos os familiares, o que dificultou o acesso do estudante ao aparato tecnológico adequado na frequência necessária para o acompanhar das aulas, baixar materiais e atividades.

Percebe-se que, mesmo diante da evolução dos aparatos tecnológicos, as desigualdades advindas da má distribuição de renda refletem diretamente na aquisição de equipamentos necessários para uma pedagogia que proporcione boas condições de aprendizagem, o que não se tem visto por muitos docentes de escolas públicas cujo cotidiano é de adaptação aos percalços encontrados procurando por melhores meios de melhoria no processo educacional. Nesse sentido, para corroborar com a discussão sobre o tema, apresentarei de forma sucinta minha experiência adquirida como profissional da educação.

Como professor da Educação Básica, tenho trabalho ao longo de 22 anos com a disciplina de Língua inglesa nas escolas públicas paranaenses, iniciei meus trabalhos em meados do ano 2000, naquele tempo predominava a abordagem comunicativa, em que o professor procurava reproduzir situações reais de comunicação; pensava-se na língua com uso prático e atividades voltadas para a oralidade como diálogos sobre temas do cotidiano, saudações, perguntas sobre nomes, nacionalidades, etc. Não se estava mais pensando apenas em ensino de estrutura do idioma. No entanto, como nessa abordagem a interação é fundamental para o desenvolvimento do aluno, ainda faziam parte da abordagem esquemas de repetição. Além desses fatores, também faziam parte do contexto de trabalho, uma carga horária excessiva, em diferentes estabelecimentos de ensino, que frequentemente apresentavam lotação máxima de alunos por sala, dificultando o trabalho docente, pois as aulas tornavam-se cansativas, principalmente seguindo uma perspectiva cujo foco centrava-se na oralidade.

Os materiais didáticos não eram fornecidos pelo Estado, cabia ao professor de acordo com a sua realidade fazer a adaptação, optando entre utilizar recursos

pedagógicos com uma proposta comunicativa ou aderir ao caminho alternativo que na época era copiar materiais baseados no método tradicional de gramática e tradução. Os aparatos tecnológicos disponíveis eram os aparelhos de CD que traziam exemplos de diálogos de falantes nativos, TVs e vídeos cassete.

A partir da abordagem discursiva em meados da primeira década dos anos 2000, houve a ênfase e a necessidade de leitura de diversos gêneros textuais, e essa habilidade teve um papel relevante tanto em primeira língua quanto em língua estrangeira. Foram necessários cursos e estudos para entender como poderia ser ensinada a leitura dentro da proposta discursiva. Começavam a surgir, em algumas escolas, laboratórios de informática que permitiam acesso aos sites de ferramentas de idiomas, mas na maioria das aulas, ainda permanecia o uso de dicionários para auxiliar em atividades de leitura.

Mais recentemente, com a expansão da EAD em cursos superiores e a crise causada pela pandemia, a evolução tecnológica juntamente com e a possibilidade de acesso aos meios eletrônicos, o desenvolvimento de softwares para área da educação, assim como novos aparelhos portáteis, resultaram em uma mudança acentuada que irá reverberar em todas as esferas do ambiente educacional, resultando na revisão de práticas pedagógicas consolidadas, desconstruindo hábitos e refletindo na formação do educador da pós-modernidade.

Diante do contexto descrito, além da prática de sala de aula, percebeu-se a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre como as ferramentas tecnológicas refletem no processo de ensino-aprendizagem, especificamente no componente curricular de Língua Inglesa, com atenção à habilidade de leitura. No aspecto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (L2), houve a inserção de aplicativos específicos para auxiliar os estudantes a melhorarem suas habilidades linguísticas, e assim, minimizar os impactos causados pela ausência física do professor durante a pandemia.

A partir desse cenário, foi implantada no ano de 2021 a Plataforma de Inglês Paraná- EF (*English First*) que, de acordo com a Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná–SEED-PR (2021), teria por objetivo incentivar o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa dos alunos das escolas públicas de uma maneira moderna e autônoma. Segundo a SEED-PR (2022), a plataforma oferece atividades voltadas para as quatro habilidades de comunicação, leitura, escrita, compreensão e

produção oral do nível básico ao pós-avançado. Após o estudante fazer um teste de nivelamento inicial, fornecido pela ferramenta tecnológica, o sistema identifica seu o nível de conhecimento, direcionando-o automaticamente às atividades de nível mais indicado ao seu conhecimento em língua inglesa. O programa segue os eixos e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Currículo Paranaense e pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) — padrão europeu usado para medir o nível de compreensão e expressão oral e escrita em um idioma (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Considerando a inserção de tecnologia de ensino de língua inglesa por meio de ferramenta de idioma, a presente pesquisa investiga as atividades de leitura propostas na plataforma, tendo em vista a exigência de seu uso como material pedagógico nas salas de aula do estado paranaense. A inserção do meio tecnológico visa ser uma alternativa aos materiais considerados tradicionais pelos técnicos e gestores da Secretaria do Estado de Educação (SEED).

Outro questionamento a ser feito a partir deste estudo é: se as atividades desenvolvidas especificamente para a habilidade de leitura estão de acordo com as teorias cognitivistas de leitura que investigam tanto a leitura em língua materna como a leitura em uma língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional (AEBERSOLD; FIELD, 1997; CARRELL, DEVINE, ESKEY, 1998; GRABE; STOLLER, 2012 KLEIMAN, 2004).

Por fim, propõe-se investigar a relação entre leitura e os multiletramentos, uma vez que a plataforma apresenta conteúdo multimodal em que o aluno se depara com atividades que utilizam linguagem verbal e não verbal, o que em meio digital é muito abrangente e habitual. O leitor pós-moderno, ao ler online, precisa lidar com várias fontes de informação expressas por meio de linguagem verbal e não verbal, incluindo sons, imagens e outros símbolos contidos no denominado hipertexto. O desafio é saber selecionar as informações em meio a inúmeras fontes, conforme apontado por Wolf (2019, pág. 40): “as pessoas estão tão inundadas de informação que uma pessoa chega ler durante um dia a mesma quantidade de palavras encontradas em um romance, porém, raramente essa leitura é constante, contínua ou concentrada.” A partir do exposto por Wolf, chega-se à conclusão de que a informação excessiva hoje não é sinônimo de qualidade ou aprendizagem com foco, percebe-se que os ambientes virtuais contêm outras distrações, como, por exemplo, acesso às mídias

sociais, vídeos, jogos entre outras distrações. Sendo assim, o papel do professor passa a ser imprescindível para ensinar ao aluno estratégias para manutenção de foco na atividade, pois ler em ambiente virtual também envolve processos e habilidades de navegação e leitura, lembrando que há semelhanças, mas também diferenças entre a leitura e a navegação (CASTRO, 2013; COSCARELLI, 2014).

Por conseguinte, estudiosos já apontam novos hábitos de leitura em meio digital desfavoráveis aos leitores. De acordo com Kenedi e Souza (2017; P. 199) é difícil concentrar-se em textos longos por muito tempo, “pois na internet, ficamos em um estado de desatenção constante, saltando entre as mensagens de amigos, as redes sociais, a pesquisa do Google e as outras inúmeras possibilidades que ela nos apresenta.”

As atividades de leitura em plataformas de ensino também apresentam essas características. Por esse motivo, deve-se investigar seu uso didático, ou seja, como ocorre o processo de ensino-aprendizagem por meio desse recurso, pois sabe-se que ele pode contribuir para tradução e compreensão da leitura em L2 e agilizar o processo devido à facilidade de se encontrar e ter acesso às informações que estão disponíveis em tempo real em praticamente qualquer lugar. Assim, aprender a usar esses recursos faz parte da formação do leitor na pós-modernidade, desde que se tenha um dispositivo com acesso à rede de internet. Se por um lado, o alcance à informação e à leitura é facilitado nos meios digitais, por outro, como o conhecimento circula de forma rápida e frequente, na leitura digital há maior tendência de o leitor dividir sua atenção com outras fontes de distrações já citadas. Por esses motivos, manter o foco na leitura de um único texto, principalmente, quando mais extenso, passou a ser uma tarefa desafiadora, especialmente para os estudantes. Portanto, as atividades e qualidade dos textos lidos nos meios didáticos devem ser revistos, pois não há mais o mesmo leitor padrão de tempos atrás, mas pessoas acostumadas a lidar com novos formatos de textos repletos de imagens disponíveis em múltiplas opções de fontes de leitura digitais ou impressas.

Dados do Pisa (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) (2017), tradução para o índice, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm apresentado números preocupantes em relação ao desempenho da leitura dos estudantes brasileiros. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos

Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (2018), cerca de 50% dos alunos que realizaram o teste ainda não alcançaram o Nível 2 de proficiência em leitura, considerado o mínimo desejado para estudantes ao término do Ensino Médio. Segundo a OCDE, seria nesse nível que os alunos começariam a fazer uso de suas habilidades de leitura e assim adquirir conhecimento para resolver uma variedade de problemas práticos. Para uma melhor compreensão sobre os testes, Roberto (2018) relata que o PISA apresenta níveis de proficiência que descrevem o desempenho e as dificuldades enfrentadas pelos alunos em leitura. O resultado indica que muitos estudantes brasileiros não conseguiram o resultado mínimo satisfatório em proficiência leitora ao término da Educação Básica, comparado a outros países considerados desenvolvidos economicamente.

Quando se trata de leitura em língua estrangeira a situação também não é animadora. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao realizar o Exame Nacional de Cursos (ENEM), cerca de 60% dos estudantes optam pela Língua Espanhola como Língua Estrangeira, mesmo sem nunca terem tido aulas nesse idioma. Esse fato demonstra que a maioria dos alunos do Ensino Médio não se sente apta a realizar testes em língua inglesa, mesmo após vários anos de estudo desse idioma na educação básica.

Devido aos dados mencionados anteriormente, deve-se investigar possíveis alternativas que visem identificar as dificuldades para assim buscar a melhoria da habilidade leitora dos alunos. Para tanto, uma inovação surgiu após o período pandêmico, o ensino por meio de plataformas de idioma. No entanto, essa ferramenta deve ser analisada, tendo em vista a exígua quantidade de estudos sobre esse novo recurso pedagógico. Para alcançar tal propósito, esta pesquisa adotará como base teórica concepções baseadas em teorias cognitivistas de leitura em L2 (AEBERSOLD; FIELD, 1997; CARREL DEVINE; ESKEY, 1998; GRABE; STOLLER, 2012).

Neste trabalho, não será feita a distinção entre segunda língua e língua estrangeira, porque se considera a disciplina de Língua Inglesa como componente curricular de Língua Estrangeira no ensino fundamental e médio no Brasil, mas as bases teóricas utilizadas abrangem estudos que tratam tanto de língua estrangeira como de segunda língua, ou língua adicional, uma vez que nem sempre os estudos da área de leitura fazem essa distinção. Dessa forma, optou-se pelo termo L2 como uma denominação ampla, condizente com o presente trabalho de pesquisa.

Em relação ao ato de ler, segundo as teorias da cognição, a leitura não se restringe apenas ao processo de descodificação de palavras e processamento de estruturas frasais, nem tão pouco é somente um jogo de adivinhações, mas uma tarefa complexa, que envolve estratégias e conhecimento de mundo por parte de leitor a fim de construir significados para a apropriação do objeto que se está lendo, conforme apontam autores renomados (AEBERSOLD; FIELD, 1997; GRABE; STOLLER, 2012; KLEIMAN, 2004). Assim como a leitura em língua materna, acredita-se que, para se ter leitores proficientes, a leitura em uma L2 deve seguir princípios de leitura com base em estratégias, bem como processos cognitivos e metacognitivos (SANTORUM; SCHERER, 2008) para promoção do raciocínio e melhoria do aprendizado de forma geral.

Outro ponto epistemológico a ser delineado, aborda estudos sobre a leitura em ambiente digital, devido ao seu crescimento e dinamismo, sabe-se que há inúmeras fontes nesse meio, porém nem todas trazem informações fidedignas, sendo necessário ao leitor pós-moderno, além da leitura convencional, selecioná-las, aprofundar-se no tema, de modo a não ser enganado por notícias falsas, as quais são propagadas facilmente em redes sociais.

A partir reflexões iniciais previamente expostas, a presente pesquisa envolve uma investigação sobre como se dá o desenvolvimento de atividades de leitura na Plataforma de Inglês Paraná-EF, considerando como processo ativo de construção de sentido. Além disso, pretende-se estar condizente com o proposto pela área de pesquisa correspondente à Linguagem, Cultura e Sociedade cuja linha de pesquisa é Linguagem, Educação e Trabalho, uma vez que leitura é uma atividade essencial para as relações entre linguagem, subjetividade e ação/atividade humana. O foco do trabalho é a leitura em língua inglesa na esfera educacional, porém seu desenvolvimento tem desdobramentos nas esferas sociais e culturais, dessa forma, a pesquisa fundamenta seus objetivos em alguns pressupostos teóricos da área da Leitura inseridos nas grandes áreas das Ciências da Linguagem, da Educação e do Trabalho.

Outro aspecto a ser reconhecido é do caráter multimodal da leitura em ambiente virtual. Entende-se a concepção de multimodalidade como uma perspectiva inovadora nos estudos em leitura, pois contempla modos de comunicação verbal e não verbal, assim como a escrita e a oralidade. Entre as possibilidades de linguagem

não verbal estão os elementos visuais como imagens, fotografias, os gestos – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, entre outros (CEALE, 2014). Investiga-se, se as atividades propostas levam o leitor à compreensão e à análise dos textos em sua integralidade, ou seja, considerando linguagem verbal e não verbal, elementos gráficos, e recursos multimodais utilizados na construção do sentido de um texto ou em demais modos de comunicação semióticos.

Além disso, como demonstrado a partir dos apontamentos anteriores, esta pesquisa volta-se para o tema de análise de atividades de leitura em plataforma digital desenvolvidas na Plataforma de Inglês Paraná-EF. Sendo assim, pretende-se analisar se tais atividades contemplam as premissas da BNCC para as habilidades de leitura em L2. Dessa forma, o presente estudo discute questões que visam à melhoria do ensino de Língua Inglesa, focando o eixo leitura (BRASIL, 2017) no contexto da escola pública. Sendo assim, propõe-se uma investigação com levantamento de dados sobre como é desenvolvida a habilidade de leitura em L2 em plataformas de ensino de inglês, mais especificamente, a Plataforma de Inglês Paraná a partir de uma perspectiva cognitiva da leitura aliada aos pressupostos da BNCC e leitura em ambiente digital.

O objetivo geral desta pesquisa é fazer uma análise das atividades de leitura contidas na Plataforma de Inglês Paraná-EF, sob a luz das teorias de leitura cognitivistas. Para tanto, os seguintes objetivos foram delineados:

Investigar de que forma as atividades de leitura da plataforma atendem as teorias de leitura sob perspectiva cognitiva;

Pesquisar se por meio das atividades de leitura contidas na Plataforma de Inglês EF é possível desenvolver as habilidades específicas da área de leitura previstas na BNCC;

Analisar se as atividades da Plataforma de Inglês Paraná-EF contemplam o desenvolvimento da leitura crítica;

Examinar de que forma a leitura multimodal é desenvolvida na Plataforma.

A partir dos objetivos acima determinados chegou-se às questões norteadoras apresentadas: As atividades de leitura contidas na Plataforma estão de acordo com as teorias de leitura em L2? Quais habilidades de leitura propostas pela BNCC são contempladas na Plataforma? A Plataforma apresenta atividades para o

desenvolvimento da leitura crítica por parte dos alunos? As atividades propostas para leitura em L2 na Plataforma de Inglês Paraná exploram a multimodalidade?

Tendo apresentado a introdução desta pesquisa, segue-se a descrição geral dos capítulos: no capítulo de revisão de literatura, é feita uma breve contextualização da área de pesquisa deste trabalho, a Leitura em L2 e seus desdobramentos, juntamente com concepções de leitura e multimodalidade. Em seguida, o capítulo de metodologia apresenta a abordagem do estudo, assim como os instrumentos utilizados e os procedimentos, seguidos da análise dos resultados com a triangulação de dados quantitativos e qualitativos. Por fim, o capítulo final apresenta as conclusões da pesquisa, bem como suas limitações e implicações pedagógicas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

As seções a seguir apresentam as concepções que embasam este estudo científico, no sentido de proporcionar um melhor entendimento sobre aspectos que abordam as concepções de gerais de leitura em L2 por meio das principais teorias contemporâneas da área. Nesta pesquisa, será abordada a visão de leitura sob a perspectiva cognitiva, com base em estudos sobre leitura em L1 e leitura em L2. Ademais, procurou-se demonstrar alguns conceitos envolvendo leitura e navegação, buscando explicitar suas diferenças e familiaridades. Também são contempladas as concepções de competências e habilidades trazidas pela atual BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino de leitura de língua estrangeira e seu uso em conjunto com as tecnologias atuais. Os demais capítulos visam trazer alguns conceitos sobre áreas de leitura e a leitura dos símbolos tema tratado pela ciência da semiótica que se torna imprescindível para o multiletramentos, procurando trazer definições que explicitem a leitura em diferentes e novas formas que surgem, ou seja, o fenômeno da multimodalidade característica dos gêneros textuais na contemporaneidade. Procurou-se definir também o que é o hipertexto, diferenciando-o do fenômeno da multimodalidade. Para finalizar o embasamento que vem alicerçar essa pesquisa, buscaram-se apontamentos sobre os novos letramentos digitais necessários aos profissionais contemporâneos.

2.1 Concepções de Leitura

Não há como medir a importância da leitura na vida das pessoas, mas é possível considerar os avanços culturais alcançados pela humanidade devido aos conhecimentos adquiridos e disseminados por meio de seu aprendizado. Quanto mais pessoas têm acesso à informação, mais conhecimento é gerado, transmitido e, a partir dele, novos desenvolvimentos surgem. Conforme ideia expressa por Baretta e Pereira (2018), na sociedade contemporânea, a compreensão textual é o fator mais relevante para se ter uma leitura eficiente, já que compreender de fato o que se lê é necessário, pois a leitura está presente no cotidiano das pessoas sendo usada profissionalmente ou recreativamente, seja em língua materna ou estrangeira, e por meio dessa habilidade se adquirem novas informações e aprendizado. Sendo parte do cotidiano, a leitura pode ser vista como prática social. Para (PETRONI; OLIVEIRA, 2010 p. 134): “a leitura, como prática social, exige um leitor crítico que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, quer linguísticos e textuais, quer de mundo, para preencher os vazios do texto, construindo novos significados.” Acredita-se que no mundo pós-moderno, devido à facilidade de informações oriundas de fontes diversificadas e variáveis, faz-se necessário o uso reflexivo da linguagem assim como da leitura, a fim de compreender a realidade e os objetivos dos diferentes textos que formam enunciados discursivos complexos para se buscar a compreensão da estrutura social e, por conseguinte, a própria realidade do leitor. Segundo Freire (2003), a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, implicaria a percepção das relações entre o texto e o contexto. Nessa mesma perspectiva, Junior e Higushi (2017) corroboram o pensamento freiriano de que a leitura se apresenta como uma necessidade, uma habilidade em que seria útil e inevitável para a construção de um ser crítico e reflexivo diante da atual sociedade. Ao se pensar nas implicações que a habilidade leitora pode trazer aos indivíduos, fica clara sua importância e pode-se compreender os motivos de seus estudos envolverem vários campos de pesquisa. Esses fatores se tornaram mais complexos com o surgimento de ferramentas tecnológicas de ensino e ambientes virtuais de aprendizagem, assim como novos gêneros textuais que combinam som, imagem entre outros símbolos, previstos pela BNCC BRASIL (2017).

A partir da leitura de práticas, envolvendo o contato com gêneros escritos e variados inclusive os multimodais, esses gêneros seriam de importância fundamental

para o desenvolvimento da leitura crítica, e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. Portanto, a habilidade de leitura é essencial para o desenvolvimento pleno da cidadania, diante de contextos tecnológicos atuais. Devido a esses fatores, em uma sociedade automatizada, ler e interpretar textos multissemióticos e hipertextos é uma necessidade básica para o cidadão, apenas dessa forma se conseguirá uma inserção mais igualitária e de forma completa na comunidade do conhecimento e em consonância com os preceitos previstos na BNCC (BRASIL, 2017)

Assim, a leitura é uma atividade complexa envolve dimensões cognitivas, sociais e culturais. Autores como Coscarelli e Novaes (2010, p. 36), definem a leitura como:

um processo de integração de diversas operações. Ler envolve desde a percepção dos elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis à construção do sentido.

Considerando a complexidade desse construto, a leitura será definida para os propósitos deste estudo como um processo que envolve a interação entre o leitor e o texto que leva à construção de sentido. Autores da área destacam a importância de entender que cada leitor possui experiências de vida e conhecimentos únicos, influenciando sua interpretação do texto. Essa diversidade influencia os processos de compreensão e pode resultar em diferentes significados construídos por diferentes leitores (AEBERSOLD; FIELD, 1997; WINFIELD, 2010).

Como a presente pesquisa entende a leitura como um processo, as teorias basilares presentes nessa pesquisa consideram a leitura um ato cognitivo, pois seu processo não é visível, ocorre na mente do leitor. Além da diversidade das características dos leitores anteriormente citadas, o processo de leitura pode ser influenciado pelo contexto e situação de leitura, entre outros fatores. Ademais, a leitura tem papel primordial no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento. Ao contrário da concepção da leitura como atividade mecânica limitada à decodificação, ela requer construção de sentido com o leitor ativo no processo. Califero (2005), questiona a ideia de que um texto tenha “sentidos prontos”, embora reconheça que a decodificação e o processo em nível semântico sejam necessários, eles não seriam

suficientes para explicar a complexidade dos processos mentais que ocorrem no ato da leitura.

Outro aspecto a ser considerado sobre os conceitos de leitura que servem como base para este estudo, analisa a leitura como um ato mais complexo e elaborado, diferentemente do que se pensava em outrora, com avanço da ciência cognitiva sabe-se que ao ler ativa-se uma série de processos mentais que de acordo com Jerônimo (2012, p. 155) “embora pareça simples, ler é um ato cognitivo complexo por envolver aspectos visuais, fonológicos, ortográficos, semânticos, sintáticos e pragmáticos”. Outros estudos dessa área trazem mais conceitos sobre a visão cognitivista de leitura como Gerber e Tomitch (2008, p. 140):

Considerar a leitura um processo cognitivo implica percebê-la como um processo dinâmico no qual, ao ler, o leitor cria e testa hipóteses em relação ao conteúdo do texto. Isso significa dizer que ele antecipa o conteúdo do texto, pela formulação de hipóteses, perguntas e questionamentos, checando-os mesmos durante a leitura, mantendo ou modificando suas estratégias de leitura, conforme suas previsões sobre o conteúdo do texto são confirmadas ou não.

Com a evolução dos estudos sobre a leitura, passou-se a compreender melhor esse processo, adotando-se conceitos que visam trazer luz à um processo cognitivo complexo, dentre muitas concepções estudadas foram propostos alguns modelos de leitura que procuram descrever os processos envolvidos nessa atividade, expandindo o entendimento da leitura para além das estruturais da língua, considerando não somente o texto, mas o leitor e sua interação textual. Sendo assim, é reconhecido o papel do leitor no processo de leitura, pois cada leitor irá abordar o texto a partir de seu conhecimento prévio, ativando esquemas mentais relevantes ao texto estabelecendo conexões ao longo da leitura, construindo sentido dessa forma. Mesmo assim, para construir sentido de modo coerente com o texto, o leitor, além de possuir o conhecimento de mundo, deve ter um certo nível de conhecimento do sistema linguístico e do tema em que o texto está escrito (WINFIELD 2010). Portanto, quando se trata de leitura em L2, o fato de se considerar os fatores como conhecimento prévio, esquemas e conhecimento do tema do texto não significa que se possa ignorar o fator nível de proficiência ou conhecimento em L2

Conforme previamente citado, ao longo dos estudos em leitura, foram propostos vários modelos sobre o processo leitor. Primeiramente, acreditava-se que o centro do processo de leitura seria o texto, posteriormente, o leitor passou a ser a

figura central, atualmente acredita-se que uma abordagem interativa seria a explicação adequada e completa de leitura, pois nela há a perspectiva do texto, leitor e comunidade discursiva, assim como a descrição dessas perspectivas não como pontos de vista estáticos, mas mudando à proporção em que interagem durante o ato de ler (LEFFA, 1999). Para uma melhor compreensão acerca das teorias da leitura segue uma breve explanação sobre as principais modelos de leitura.

Nos primeiros estudos de leitura, o foco estava no texto, em seu vocabulário e suas frases, por esse motivo essa abordagem é chamada de estruturalista. Segundo Panichela (2015), era incentivado o estudo mecânico e estrutural das palavras e frases. Esse modelo de estudo de leitura, conhecido como ascendente ou *bottom-up*, foi proposto por Gough (1972) e descreve a leitura como um processo linear em que o sentido seria construído a partir das letras e fonemas, em seguida palavras, frases, parágrafos com foco na superfície do texto. Nesse modelo, ler seria em essência, decodificar, segundo Santos e Kader (2009, p. 04),

Este modelo enfatiza o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão e provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria ligado às palavras e às frases, estando desse modo, na dependência direta da forma.

O modelo ascendente também sugere que todas as leituras seguem uma forma mecânica e linear como se o leitor processasse letra por letra, palavra por palavra e sentença por sentença, partindo de processos cognitivos de nível baixo de decodificação e compreensão literal, levando à estrutura semântica das informações do texto. Pode-se dizer que nesse modelo, ler significa passar o texto da forma escrita para a oral. Ao ser feita essa decodificação e construção da estrutura semântica do texto, chegar-se-ia sem problemas ao conteúdo do texto (LEFFA, 1996). De acordo com o autor supracitado, o modelo centrado na estrutura semântica do texto sofreu inúmeras críticas, dentre elas destacam-se: ênfase no processamento linear da leitura, defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado e valorização das habilidades de leitura de baixo nível, como o reconhecimento de letras e palavras. Criticou-se a linearidade, pois, segundo o modelo, a leitura prossegue de cima para baixo, da esquerda para direita, sem retomadas ou outros movimentos, que hoje, são reconhecidos como característicos da leitura. Outra crítica deve-se ao fato do não reconhecimento de que cada leitor

adota técnicas e estratégias diferentes ao ler em cada situação de leitura, além disso, o modelo ascendente não considera o contexto comunicativo e o leitor era visto como passivo no processo.

Posteriormente, os modelos de leitura trouxeram uma proposta centrada no leitor, visão diferenciada do ascendente. Esse modelo foi desenvolvido por Goodman (1970;1988), é conhecido como descendente ou *top-down*, que prevê o processo de leitura sendo iniciado a partir do conhecimento prévio do leitor, envolvendo seu conhecimento linguístico, textual e enciclopédico (LEFFA, 1999), que deverá ser usado para interpretar o texto e criar expectativas plausíveis sobre ele. O modelo descendente entende que o leitor ativa seu conhecimento prévio ao se deparar com o texto e assim gera hipóteses acerca do texto, que são verificadas ao longo da leitura. A geração de hipóteses é conhecida como a estratégia de predição, que é o ponto de partida do modelo. Segundo Grabe e Stoller (2012), nesse modelo o leitor é caracterizado como alguém que tece expectativas sobre as informações do texto e tenta buscar confirmá-las ou rejeitá-las em lugares específicos do texto, sendo as inferências e o conhecimento prévio suas características mais destacadas. O modelo descendente mostrou-se insuficiente para explicar o processo de leitura, deixando lacunas a serem explicadas como afirma Martini (2020, p.31), “o modelo descendente é deixado de lado quando o leitor encontra um obstáculo à compreensão e precisa reler determinada oração, ou verificar o sentido de uma palavra-chave”. Contudo, a crítica mais significativa à abordagem centrada no leitor seria o fato de o significado do texto não ser extraído, e sim atribuído, nessa perspectiva não haveria um significado único denominado verdadeiro, podendo, porém, gerar contradições entre interpretações distintas de um mesmo texto. (LEFFA, 1999).

Com o objetivo de buscar um modelo mais eficiente de leitura, uma proposta de modelo híbrido de leitura foi defendida por Rumelhart (1985), consistindo em um modelo intermediário entre os modelos anteriores, defendendo a ideia em que processos de ordem baixa como a decodificação e compreensão literal ocorrem simultaneamente a processos de nível alto como a geração de inferências e monitoramento da compreensão, por isso o modelo é chamado de interativo (WINFIELD, 2010). A respeito dele, Jeronimo (2012) defende que dependendo do formato do texto, do conhecimento prévio e da capacidade de predição do leitor, de sua memória, da atenção e do domínio das estratégias de leitura por parte do leitor,

os modelos ascendente e descendente podem ocorrer de forma alternada ou ao mesmo tempo. Em um modelo interativo de leitura, processos de nível inferior interagem com os de nível superior a fim de que os leitores possam processar, ao mesmo tempo, fontes de informações em vários níveis, como visual, ortográfico, lexical, semântico, sintático e esquemático. Outro fator a se levar em consideração no modelo interativo é o conhecimento que o leitor possui sobre o tema do texto. Segundo Panichela (2015), nesse modelo, o leitor precisa acionar seus conhecimentos prévios e realizar estratégias de previsão e inferências constantes, tendo como apoio as informações do texto e os conhecimentos adquiridos em sua vida no sentido de se obter evidências para suas previsões e inferências. O modelo interativo tem como base a teoria dos esquemas de Rumelhart (1981), sobre a essa teoria Gerber e Tomitch (2008, p. 141) afirmam:

a teoria dos esquemas é uma teoria sobre a representação do nosso conhecimento de mundo e sobre como esse conhecimento é utilizado nas interações, no dia-a-dia. Um esquema seria, então, uma unidade de conhecimento armazenada na memória de longo prazo, que contém informações sobre o conhecimento em si e sobre como o mesmo deve ser utilizado.

De acordo com essa teoria, o leitor conseguiria ser proficiente à medida que fosse capaz de acessar os esquemas relevantes para a leitura. Para Rumelhart (1977), todo o nosso conhecimento de mundo (conhecimento prévio) está armazenado em unidades, chamada de “schemata” ou esquemas mentais. Cada esquema mental na nossa memória contém informações pertinentes ao conteúdo armazenado (e.g. flores; universidade; casamento, etc.) e informações que se referem à utilização daquele esquema. Segundo Rumelhart (1977), ao se utilizar um esquema, ativa-se um conjunto de informações sobre um determinado item, por exemplo, quando o leitor identifica no texto a palavra “flor”, ele já tem em mente um esquema, uma série de características que o permitem visualizar como a flor seria. Esses esquemas construídos na mente do leitor, a partir de sua experiência, serviriam de base para formulação de hipóteses guiando sua interpretação. Assim como em outras situações já mencionadas, durante a leitura de um texto é de fundamental importância acionar o esquema mental relevante, isto é, o conhecimento prévio sobre assunto. Portanto, como já afirmava (Freire 1991), o conhecimento de mundo antecede o

conhecimento do texto (palavra). A leitura do texto a partir do esquema relevante permite auxiliar e possibilitar a compreensão leitora, como também a retenção do conteúdo e a posterior lembrança do conteúdo do texto.

Portanto, nota-se a relevância do conhecimento de mundo como fator que influencia a leitura (KLEIMAN, 2004). Outrossim, ao considerar a leitura um processo hierárquico em que subprocessos de ordem baixa, como a decodificação, ocorrem em paralelo a processos de alta ordem, como a geração de inferências, reconhece-se a complexidade da leitura. Além disso, a compreensão textual envolve múltiplos fatores, como conhecimento de mundo, conhecimento linguístico memória de trabalho, a capacidade dedutiva, ou capacidade de fazer inferências, bem como fatores textuais (KLEIMAN 2004; MARTINI, 2020). As exposições acima mostraram alguns dos conceitos gerais de leitura e o modelo que contempla uma melhor explicação para o fenômeno da leitura é o interativo. Na próxima seção serão abordadas as questões referentes à leitura em L2, embora sejam processos semelhantes, convém trazer para este estudo as particularidades do processo de leitura em L2.

2.2 Leitura em L2

Como este trabalho se volta para a leitura em L2, mais especificamente, a Língua Inglesa como Língua Estrangeira Moderna adotada nas escolas públicas do estado do Paraná, é importante salientar que o ensino da leitura em escolas públicas enfrenta adversidades diversas. Alguns desafios são estruturais, como por exemplo, as turmas com número excessivo de alunos, a falta de recursos e carga horária reduzida para a disciplina (PERIN, 2005; IALAGO; DURAN, 2008), são condições que dificultam o ensino de Língua Inglesa no contexto do ensino básico no Brasil. Conseqüentemente, é comum encontrar alunos com diferentes níveis de proficiência na L2 na mesma turma. Um dos motivos dessa heterogeneidade pode ser explicado por fatores socioeconômicos, como o acesso a cursos livres de inglês oferecido por cursos do setor privado. De fato, Perin (2005) apontava o fato de alunos com mais poder aquisitivo terem condições de pagar um curso de idiomas privado ser um fator que gera o desinteresse de uma parte do corpo discente.

Além das características estruturais do ensino de L2 no contexto brasileiro, há fatores que influenciam a formação do leitor em L2, podendo diferir quando comparados à formação do leitor em sua língua materna. Para um melhor

esclarecimento a respeito das diferenças verificadas nos processos de leitura em L1 e L2, destacam-se a seguir as diferenças abaixo:

1. Diferentes níveis de conhecimento lexical, gramatical e discursivo em fase inicial de leitura de L1 e L2;
2. Maior consciência metalinguística e metacognitiva em ambientes L2;
3. Várias diferenças linguísticas entre quaisquer duas línguas;
4. Diferentes proficiências L2 como suporte para a leitura L2;
5. Influência variável de transferência linguística;
6. Influência interativa no trabalho com duas línguas; (GRABE; STOLLER 2012, p. 36, tradução nossa)¹

Em relação aos diferentes níveis de conhecimento lexical, gramatical e discursivo em fase inicial de leitura de L1 e L2, de acordo com Grabe e Stoller (2012), os processos de aquisição de leitura em L2 são diferentes de L1 em relação ao vocabulário, enquanto em L1, a criança em torno dos seis anos traz consigo um repertório de milhares de vocábulos, impulsionando a aprendizagem inicial de leitura em L1, no contexto de L2, os estudantes não possuem ainda este recurso, a correspondência mental entre sons também não pode ser feita, pois não há conhecimento prévio de vocabulário de L2 por parte do aprendiz. Ademais, faltam aos leitores de L2 conhecimentos estruturais da língua como morfológico, gramatical e discursivo para auxiliar na compreensão de leitura de L2. Os autores supracitados destacam que é preciso que aprendizes de L2 tenham uma base de conhecimento estrutural e organizacional do texto para a leitura e compreensão eficaz em L2, caso contrário, tais leitores ficariam perdidos sem saber o que estariam errando.

O segundo item proposto por Grabe e Stoller (2012) acima, comparando a consciência metalinguística e metacognitiva em contextos que envolvem a L2, especialmente quando se trata de contextos de instrução em L2. Nesses casos, os autores argumentam que leitores de L2 possuem uma maior consciência sobre o processo de aquisição de leitura e estratégias do que leitores de L1, o que resultaria em uma maior consciência metacognitiva, a partir de uma maior consciência de como ocorre o próprio aprendizado. Já leitores de L1 possuem mais conhecimento informal.

¹ 1. Differing amounts of lexical, grammatical and discourse knowledge at initial stages of L1 and L2 reading
 2. Greater metalinguistic and metacognitive awareness in L2 settings
 3. Varying linguistic differences across any two languages
 4. Varying L2 proficiencies as a foundation for L2 reading
 5. Varying language transfer influences
 6. Interacting influence of working with two languages

Dessa forma, não seriam tão conscientes do processo de aquisição de leitura em L2. Leitores de L2 questionam-se sobre as estratégias adotadas para compreensão de leitura em L2 que funcionam para eles, compreendendo suas falhas a fim de tornarem-se leitores mais estratégicos, adotando assim, estratégias metalinguísticas como por exemplo, questionando sobre como ocorrem os sons ou a ordenação sintática em L2.

De acordo com o terceiro item proposto pelos autores supracitados, as diferenças e semelhanças linguísticas entre L1 e L2 influenciam a compreensão da leitura em L2. Dependendo da transparência da ortografia, que na prática seria a relação direta entre letras e sons, em línguas em que as palavras possuem uma maior correspondência entre grafema e fonema são chamadas de transparentes, as estratégias de leitura são baseadas em nível grafo-fonológico, enquanto em outras, em que há menor correspondência são chamadas de opacas. Quando o leitor está habituado a ler em uma língua transparente e posteriormente passa para a estudar uma outra língua de menor transparência ou de menor correspondência entre letra e som, isso influencia em sua leitura, muitos fatores sugerem que o processo de leitura acontece de maneira diferente em línguas de ortografia transparente de línguas consideradas opacas². No caso da leitura em inglês por leitores brasileiros, a dificuldade ao processamento das palavras devido à opacidade da língua inglesa, ou seja, o inglês é uma língua pouco transparente, não há uma correspondência direta entre fonema e som tanto quanto acontece no português por exemplo. Além disso, na língua inglesa há muitos cognatos derivados do latim que nem sempre apresentam o mesmo padrão de pronúncia dos termos em português.

Outra questão levantada pelos autores se dá quanto a “Hipótese de Profundidade Ortográfica (ODH)”, segundo essa hipótese, há o argumento sobre como línguas transparentes e opacas influenciam as estratégias adotadas pelos leitores. A estratégia de correspondência entre grafema e fonema não é eficaz, o leitor tem que procurar outras estratégias de leitura como procurar o reconhecimento da palavra como um todo. Conforme apontado por Lima (2008, p.11):

em línguas cuja ortografia é transparente – com correspondência confiável entre grafema e fonema – o leitor usará estratégias de leitura silábica. Por outro lado, em línguas de ortografia opaca, o leitor usa consulta da palavra em sua totalidade, sem decodificação fonema-grafema.

²De acordo com Miranda e Mota (2011, p. 228), “línguas transparentes são aquelas que têm correspondência entre letra e som bastante clara e línguas opacas, aquelas com muitas exceções e ambiguidades em relação às regras de correspondência entre letra e som. O inglês é uma língua com estrutura silábica complexa e ortografia opaca”.

No aspecto da ortografia, outra diferença abordada por Grabe e Stoller (2012), é quanto ao uso dos cognatos que em L1 não são usados como suporte para leitura, porém, em contextos de L2, podem desempenhar um grande papel no apoio à compreensão da leitora, pois devido a razões etimológicas existem línguas que partilham um grande número de cognatos, podendo essa ser uma fonte significativa de auxílio para leitura em L2.

O quarto item abordado pelos autores vai tratar dos níveis de proficiência, o fator proficiência em L1 é questionado, no sentido de que as habilidades leitoras em L1 seriam transferidas para L2. De modo geral, o leitor proficiente em L1 consegue transferir suas habilidades de leitora para L2. Tais fatores que tangem ao nível linguístico são abordados na Hipótese do Limiar da Linguagem, essa teoria “presume que o leitor só consegue usar sua habilidade leitora da LM quando ele atingir um nível ótimo de conhecimento linguístico”. (ROBERTO, 2018, p. 853). Portanto, seria necessário se atingir um nível avançado de conhecimento linguístico estrutural e discursivo de L2 para fazer uso efetivo de habilidades e estratégias de compreensão de leitura em L1. Segundo essa hipótese, o leitor cruzaria o limiar quando encontrasse textos em que a maior parte do vocabulário lhe fosse conhecido, porém em outros encontrariam dificuldades e não ultrapassaria o limiar, ou seja, não há um nível único estabelecido como limiar de proficiência. A questão fundamental para a leitura de L2 nesse aspecto, centra-se na importância relativa dada ao conhecimento de L2, pois não há um padrão único de conhecimento linguístico estabelecido como limiar, leitores podem cruzar o limiar em textos cujo vocabulário e estrutura conhecem, porém em outros terão dificuldades, ou seja, o limiar irá variar dependendo do leitor, tipo de texto a ser lido ou da tarefa de leitura a ser desenvolvida. Essa variabilidade gerou mais críticas à hipótese do limiar, devido ao fato de existir dificuldade em se estabelecer parâmetros para representar o que é uma leitura bem sucedida, pois há inúmeros fatores a serem considerados, além do linguístico, como a dificuldade do texto, organização textual e o tempo para se desenvolver a tarefa de leitura.

O quinto item a ser abordado versa sobre como o conhecimento de L1 é passado para L2, nesse aspecto o conhecimento de L1 pode tanto apoiar a compreensão quanto pode interferir na compreensão. Outro aspecto relacionado à transferência destina-se aos objetivos da leitura ou conhecimento metacognitivo, incluindo estratégias de leitura como fazer inferências, motivação, conhecimento de

mundo, entre outros. Ao ler textos difíceis, alunos em nível inicial ou intermediário recorrem as fontes de conhecimento linguístico e de mundo para atribuir sentido ao texto, isso pode contribuir para a leitura, desde que o conhecimento de mundo seja condizente com as informações abordadas no texto, porém deve-se desenvolver a prática de leitura e vocabulário ao ponto que os alunos dependam menos de suas fontes de L1 e uma dessas formas seria selecionando textos que não são muito difíceis para tornar a leitura mais prazerosa. Uma segunda forma de interferência é apontada por Martini (2020, p.37): “A segunda forma de interferência entre línguas pode ser ainda mais persistente, e ocorre porque os estudantes, ainda que em nível avançado, transferem os mesmos objetivos de leitura em LM para a LE, o que pode acarretar em inadequação.” Para evitar isso, é necessário estabelecer objetivos para a leitura e traçar estratégias que podem ser úteis para os alcançar e relacionar o conteúdo do texto ao conhecimento prévio.

Por outro lado, a autora sugere que com uso adequado de estratégias e habilidades de leitura bem desenvolvidas em L1, pode se chegar a um melhor desenvolvimento leitor em L2, os efeitos da transferência podem ser positivos, desde as que sejam atribuídas e supervisionadas pelo professor.

O último item abordado por Grabe e Stoller (2012) analisa o relacionamento dos idiomas na mente de leitores bilíngues e a partir dessa relação, como ela vem a refletir em questões como reconhecimento de vocábulos, a quantidade de leitura, assim como a velocidade de processamento, os objetivos e táticas de leitura, fatores que podem levar ao sucesso ou ao fracasso são os principais pontos convergentes entre os idiomas. A partir dessa hipótese, sabe-se que há muitos fatores que podem não ser restritos unicamente ao domínio da proficiência linguística de L2, porém influenciam no processo de compreensão leitura entre dois idiomas como as motivações que levam o leitor a fazer uma leitura em L2 ou as diferentes habilidades de leitura em L1, os diferentes níveis de textos e seus respectivos contextos entre outros.

2.2.1 Estratégias de Leitura em L2

Após as diferenças de processo de leitura em L1 e L2 em que foram pautados os pontos mais importantes na visão dos autores Grabe e Stoller (2012), convém trazer para o estudo algumas estratégias de leitura já consagradas ao longo dos anos

em relação ao ensino da habilidade de leitura em L2, por ser esse o foco de análise desta pesquisa. Nesse sentido, detalhamos as seguintes estratégias: *skimming*, *scanning*, palavras cognatas e inferências. Segundo Santorum e Scherer (2008) as estratégias caracterizam-se elementos centrais que seriam a deliberação, a orientação de problema/objetivo e o controle por parte do leitor. Além disso, pode-se subdividi-las em estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas seriam os processos mentais familiares permitindo a leitura, iniciando com a busca pelo significado das palavras no contexto até a leitura geral (*skimming*) do texto em busca da ideia central. Como estratégias metacognitivas entende-se que seriam aquelas voltadas para o pensar sobre a própria experiência de leitura envolvendo a reflexão do indivíduo a respeito de seu próprio processo de construção mental, o que seria, o saber sobre o próprio saber. Segundo Rosso, Pereira e Fontes (2021), estratégias cognitivas seriam aquelas em que o leitor faz uso de maneira inconsciente como processos de decodificação e acesso lexical; já as metacognitivas o processo exigiria o monitoramento por parte do leitor, fazendo com que ele prestasse mais atenção no que estaria lendo, sendo assim, seriam estratégias conscientes que aconteceriam em textos em que a compreensão é mais difícil e o leitor precise manter o foco de atenção e seu automonitoramento para processar o texto.

Outros autores ressaltam a importância de que as aulas de leitura em L2 devam ser divididas em momentos de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura (TOMITCH 2000; NEVES; TOMITCH 2022; SANTORUM; SCHERER 2008). De acordo com Tomitch (2000), essas atividades propostas em etapas, também conhecidas como estratégias de leitura, são atividades ativas, pois quando se faz atividades de pré-leitura sobre um texto, momento em que o leitor deve ser provocado a fazer suas previsões sobre o que vai ler, posteriormente, ele terá que checar suas previsões. Nesse caso, há a necessidade por parte do leitor de efetuar o processamento da sua leitura além do significado literal do texto, fazendo as conexões entre o seu conhecimento de mundo e o conhecimento adquirido por meio do texto. Para Neves e Tomitch (2022, p. 894), “as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura são estratégias de ensino e aprendizagem que auxiliam na formação de um leitor maduro e consciente tanto em L1 quanto em L2”. De acordo com Santorum e Scherer (2008), o momento da pré-leitura serve para estimular o trabalho de previsão feito pelo leitor, pode-se utilizar algumas partes do texto na formulação de hipóteses. Além disso, é

possível tomar-se como ponto de partida elementos como título, edição e data de publicação do texto, entre outros. Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento de previsões por parte do leitor, além de criar-se o hábito de fazer uma leitura rápida do texto. No momento de durante a leitura, sugere-se estimular o desenvolvimento do questionamento e reflexão, a fim de promover processos cognitivos como inferência, monitoramento da compreensão e atendimento à estrutura do texto. Ao final da análise textual, recomenda-se propor as atividades de pós-leitura, pois assim, o aluno é estimulado a relacionar o conteúdo lido com seu esquema já existente e a avaliá-lo à luz de suas próprias experiências e conhecimentos, promovendo uma maior integração com o texto. Quanto aos objetivos da leitura, Tomitch (2009) afirma que para cada momento há um objetivo, sendo que na pré-leitura deve haver atividades que visem verificar o que se sabe sobre o texto, como uma discussão prévia exploração de figuras representativas de conteúdo textual a ser estudado, entre outras cujo objetivo é estimular a motivação do aluno para a leitura. Na fase durante a leitura, as atividades devem buscar auxiliar na compreensão global e local do texto. Já na fase de pós-leitura é feita a conexão entre texto e o conhecimento de mundo do leitor, nessa fase o objetivo é consolidar o que foi aprendido e desta forma poder fazer uso do que foi aprendido.

2.3 A Leitura em ambiente digital

Os conceitos atuais de leitura estão passando por reformulação devido à ampliação da leitura em ambiente virtual, pois se antes o leitor tinha acesso a informações impressas, hoje, elas são registradas tanto no meio impresso como no meio eletrônico, este último, caracterizado pela interação entre escrita e recursos audiovisuais resultando no chamado hipertexto definido por Coscarelli (2016, p.6) “como uma nova interface para os textos[...] particularidades na sua navegação como clicar nos hiperlinks, arrastar barras de rolagem, entre outros”. Sendo assim, a autora sugere que a leitura em modo digital envolve tanto o ato de ler quanto a navegação, de modo que não há uma linha clara separando leitura de navegação, mas é possível identificar-se algumas estratégias que são típicas da navegação e outras que são típicas da leitura (COSCARELLI, 2016).

A autora supracitada apresenta um conjunto de critérios que permitem tratar a leitura e a navegação como diferentes conceitos, no entanto, deve-se ter em mente que eles são parte de uma concepção mais ampla de leitura no mundo pós-moderno, visto de outra forma, pode-se afirmar que são necessárias novas habilidades para realizar a leitura *online*. Neste sentido, algumas estratégias são necessárias para a navegação e outras relacionadas à leitura. Em relação à navegação, destacam-se o reconhecimento de ferramentas de busca, por exemplo, ao navegar o leitor deve saber gerar as palavras-chave adequadamente para tornar sua busca mais eficiente; deve saber avaliar e selecionar os resultados apresentados pelos mecanismos de busca; precisa compreender o que os elementos que compõe as páginas da *web* significam; deve perceber os elementos gráficos e de escrita que indicam a presença dos links; além de ser capaz de selecionar as informações mais eficientes às suas necessidades, assim como o que é de maior ou menor relevância de acordo com objetivos específicos da busca. Em relação à leitura, as estratégias devem considerar que cada ato de leitura é diferente, resultando em abordagens textuais diversas, ademais os objetivos, motivação, dependem das expectativas individuais de cada leitor, levando-o a diferentes representações semânticas sobre o texto.

Ao pensar na interface entre as estratégias de navegação e as de leitura (COSCARELLI, 2016), identifica pontos de contato entre as duas atividades, demonstrando em que se assemelham os atos da leitura e da navegação e corrobora essa visão com argumentos sobre as habilidades que os dois processos compartilham. Portanto, é recomendado que se leiam títulos e subtítulos, assim como descrições, ícones, etc. para uma leitura global do texto, em paralelo à leitura do texto escrito em si, desde a decodificação, o acesso lexical, ativação de informações sintáticas, fonológicas e semânticas. As informações acessadas na leitura digital passam pelo processamento sintático, além disso, o leitor precisa compreender a sequência dos links com objetivo de encontrar as informações desejadas, assim ocorrem tanto estratégias para o processamento das informações verbais como estratégias de navegação.

Outro ponto importante em que a navegação se assemelha à leitura é no que tange à análise do discurso, pois é preciso ter uma visão crítica sobre a voz que o texto representa, qual seria seu propósito, sua representatividade, a intencionalidade, as ideologias norteadoras, pois ao navegar é necessário verificar as fontes de

informação no sentido de procurar esclarecer se as fontes são fidedignas e verossímeis. Hábito que deve ser construído desde cedo na escola para que no futuro se tenha menos pessoas acreditando em notícias inventadas.

A geração de inferências é uma habilidade exigida tanto pela navegação quanto pela leitura, pois ao inferir, o leitor precisa fazer a ponte entre o seu conhecimento prévio e conteúdo que ele está lendo. Assim sendo, o leitor terá que fazer a conexão entre o seu conhecimento prévio, os mecanismos de busca, a estrutura dos sites em que está navegando, e o conteúdo informativo, ligando elementos verbais e não verbais.

Por fim, várias estratégias podem ser compartilhadas entre a navegação e a leitura como identificar ideias relevantes, estabelecer conexões entre texto leitor e leitor e mundo, usar o conhecimento prévio na construção de inferências e resumir a fim de construir reflexões e interpretações acerca do que foi lido.

A leitura em meios digitais está associada ao ato da navegação, porém essa também está associada a busca de informação e estratégias de leituras desenvolvidas pelo usuário no sentido de explorar e manter-se atento ao conteúdo (AZEVEDO, 2013 apud COSCARELLI, 2016). Além disso, a autora supracitada aponta para o fato de que, em geral, a leitura e a navegação acontecem simultaneamente, pois uma leitura mais profunda pode acontecer enquanto se está localizando informações, ou o contrário também é possível ocorrer, ou seja, a busca poderia acontecer ao se fazer uma leitura profunda. Além da relação intrínseca com a leitura, outros aspectos caracterizam o ato de navegar, por exemplo, há momentos em que o leitor precisa lidar com várias informações, selecionando os conteúdos que lhe são úteis, já que no ambiente virtual um link pode levar a conexões com outros assuntos, o que pode alterar o foco inicial do leitor. Em suma, não há uma linha clara que separa a leitura da navegação o que parece mudar são as estratégias utilizadas pelos leitores de acordo com suas características e necessidades.

No entanto, estudos têm apontado algumas adversidades quanto a leitura digital, “ler na internet representa mais desafios para compreensão, pois os textos online com frequência sofrem constantes mudanças, interagindo com recursos multimodais, o que pode distrair o leitor. A leitura textual digital pode ser vista como o processo de compreensão textual que acontece em ambiente digital. Esses textos são geralmente não lineares e interativos: possuem nós, que são interconectados e

acessíveis através de hiperlink”³ (DO AMARAL; TORRES; TOMITCH, 2018, p. 134., tradução nossa). As autoras alertam que para ter sucesso na leitura digital é preciso adotar estratégias, tendo em vista as desatenções pelo qual o leitor costuma ter ao realizar a leitura nesse modo. Alguns autores como Do Amaral, Torres e Tomich (2018) identificaram três níveis necessários para que se construísse a coerência em leitura online, segundo as autoras, primeiramente viria o ato de se compreender a informação, posteriormente, a conexão entre os textos que se sobreporia ao ambiente virtual, finalizando com a construção dos modos de leitura. Ao explicar os referidos níveis, o primeiro seria a respeito das habilidades que devem ser adquiridas na compreensão leitora de textos online. Um exemplo disso pode ser a análise das informações, a geração de inferências, a avaliação dos objetivos da leitura, o monitoramento, entre outros parecidos às formas convencionais de leitura.

O segundo nível refere-se às várias fontes de informação digitais que se inter-relacionam; requerendo planejamento diferenciado de vinculação de múltiplos textos que comparem criticamente, contrastar e comprovem informações em documentos, a fim de selecionar fontes e para compor conteúdo de fontes diversas. O terceiro, refere-se à construção de sentido a partir de fontes das em rede presentes no hipertexto, o que envolve avaliação cuidadosa e seleção de links. Como podem ficar perdidos entre as diversas fontes de informação no durante o processo da leitura digital, os leitores precisariam se concentrar em que lhe é mais importante, isso táticas como procura e busca de informações, seleção e processamento de fontes digitais. As autoras supracitadas argumentam que a leitura digital exige outras estratégias além das adotadas no texto impresso. Assim como apresentam uma caracterização diferente para a leitura digital, conforme descrito abaixo:

De maneira ampla, a leitura digital pode ser concebida como o processo de compreensão textual que acontece no ambiente virtual. Acredita-se que a leitura na Internet represente mais desafios para a compreensão, pois os textos online frequentemente sofrem constantes mudanças, interagindo com recursos multimodais, o que pode distrair o leitor. Ela difere de leitura impressa por sua organização não linear por hiperlinks (DO AMARAL; TORRES; TOMITCH; 2018, p. 134, tradução nossa).

³Reading on the Internet is believed to pose more challenges to comprehension, as online texts frequently undergo constant changes, interacting with multimodal features, which might distract the reader. Generally speaking, digital reading can be seen as the process of textual comprehension that happens in the virtual environment. It differs from paper-based reading for its non-linear organization, which is characterized by hyperlinks.

Assim, a definição remete à importância da não linearidade e dos hiperlinks que são características do texto online, pois para saber diferenciar a leitura impressa da leitura em meio digital também será preciso analisar as diferenças de texto que os ambientes trazem, no caso citado pelos autores são textos que trazem o hiperlink como uma característica do texto online.

Após tentar diferenciar a leitura e a navegação conclui-se que são atos similares, embora a navegação sofra algumas críticas por aparentemente levar à perda de foco na leitura, especialmente de textos mais extensos, por parte do navegador conforme apontado por Kenedy e Souza (2017, p. 198): “o leitor está perdendo ao decorrer do tempo o hábito de concentrar-se para ler textos longos e fazer a reflexão sobre eles devido aos dispositivos digitais, a cada dia teremos mais dificuldade para fazê-lo”. Os autores argumentam que há uma tendência para que se abandone a leitura impressa e passe-se a ler exclusivamente na internet. Se acaso isso se concretizasse, entende-se que as etapas mais profundas de leitura sofreriam com a falta de leitura impressa. A tendência dos leitores à falta de concentração em textos longos em mídias digitais parece ser um reflexo da quantidade crescente de informações e distrações disponibilizadas ao leitor por meio de inúmeros sites, aplicativos e redes sociais que vinculam informações que nem sempre condizem com a verdade, anteriormente a busca por informações era o foco do leitor, na atualidade, filtrar quais informações são relevantes e fidedignas passou a ser um ato mais relevante ao leitor da pós-modernidade.

Acredita-se que essas considerações se devam, muitas vezes, às o novas possibilidades de se veicular informações devido a avanços tecnológicos, assim, o formato do texto também sofreu modificações quando se compara o modo impresso ao texto no ambiente virtual. Portanto, não foram só os hábitos de leitura que mudaram, mas os textos também, em outras palavras, as mudanças na forma de se disseminar informações levaram à transformação dos hábitos de leitura. O chamado hipertexto que envolve linguagem verbal, imagem, som entre outros aspectos associados na construção de uma unidade de sentido principal, requer habilidades de multiletramentos que serão discutidas na seção a seguir.

2.4 Semiótica

Os leitores atuais devem estar preparados para ir uma leitura mais complexa do que se convém chamar de leitura tradicional ou leitura em meio impresso. Como na pós-modernidade convive-se com gêneros textuais que mesclam informações, imagens, áudio para chamar a atenção do interlocutor, e assim reter sua atenção, utilizando a interação de diferentes signos verbais e não verbais. Devido aos avanços tecnológicos, esse processo é frequente assim como a complexidade dessas interações é comum se estar em contato com textos que envolvem signos verbais com a palavra oralizada ou escrita, assim como signos não verbais como imagens, gestos e sons. Desde cedo, os jovens passam mais tempo vendo imagens, assistindo a vídeos e jogando em seus aparelhos móveis do que em outras épocas, de acordo com Paiva e Costa (2015) os nascidos neste século têm a tecnologia como base de seus relacionamentos em sociedade, desse modo é impensável viver sem ela. Como se está inserido em um contexto tecnológico em que os textos muitas vezes são constituídos de códigos além do sistema linguístico, outros elementos pictográficos contribuem para sua compreensão de um texto com essas características. Nesse caso, convém trazer para este estudo a concepção de semiótica que segundo Santaella (2017, p.02): “é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”. Para Hodge e Kress (1988), a semiótica seria responsável pelo estudo de processos e efeitos da produção, reprodução e circulação dos significados em todas as formas, que seriam usados pelos agentes de comunicação.

Quando se aborda o tema comunicação, deve-se lembrar de que toda forma de comunicação é objeto de estudo da semiótica conforme proposto na Base Nacional Curricular Comum a BNCC (Brasil, 2017). A semiótica está associada à semiose que pode ser entendida como um sistema de signos em sua organização própria, cuja apropriação precisa ser feita pelos jovens para que estes possam ter acesso à informação e, assim, participar ativamente da sociedade e da cultura.

A referida base contempla a exploração das possibilidades de comunicação e expressão proporcionadas pelas diferentes linguagens a partir de elementos do discurso e semioses–visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) em

corporais (gestuais, cênicas, dança). Nessa perspectiva, o leitor precisa desenvolver novas estratégias além das já adotadas em leitura tradicional, de modo a explorar a linguagem em sua diversidade para construir sentido. Como exposto por SILVA e RODRIGUES (2022, p.265), “a concepção de texto é assim ampliada para além da tecnologia da escrita e/ou da linguagem oral; haja vista que, na atualidade, ler um texto significa observar simultaneamente as estruturas, os modos e os recursos semióticos que o constituem”. Além disso, a semiótica pode tratar de outras linguagens e diferentes áreas do conhecimento (SCHÖNINGER; FADRIQUE; ASSMANN, 2016). A ciência da semiótica ou semiologia fornece possibilidades de análise para o hipertexto referentes à multimodalidade conforme descrito por Barbosa, Araújo, Aragão. (2016, p. 624):

a facilidade de manipulação e edição de imagens e textos mediadas por ferramentas computacionais têm proporcionado a confecção de materiais didáticos cada vez mais multimodais ao permitir a inserção de diferentes modos e recursos semióticos, provocando, conseqüentemente, uma reorganização social do design gráfico desses materiais e da produção de conhecimento.

Dentre as várias vertentes dessa linha de estudo, a semiótica social fornece subsídios adequados para a análise de textos multimodais, pois conforme apontado por Santos e Pimenta (2014), a diferença entre a semiótica social e a tradicional é que a primeira escolhe o que considera ser a representação mais apropriada para o desenvolvimento de uma leitura que venha a esclarecer como aconteceriam os processos ideológicos de poder, levando em consideração a dimensão de análises políticas, historicizadas e críticas, pois procura desvendar os caminhos seguidos pelos produtores e pelos interpretantes dos textos, com base em suas escolhas e seus interesses. conforme justificado por Gualberto e Santos (2019, p. 3-4):

a comunicação envolve mais de um modo semiótico, não apenas só imagem, só gestos, só a fala etc.; ela sempre foi multimodal e, portanto, a tradição em que predomina a hegemonia do modo verbal como principal meio de comunicação e autossuficiente é fortemente questionada pelos autores em defesa da multiplicidade de modos e recursos semióticos disponíveis para a representação e comunicação.

Nota-se que pelo prisma da semiótica social⁴, as imagens, gestos e demais signos são tão importantes para compreensão quanto os elementos verbais que as acompanham. Desta forma, a linguística e a semiótica podem ser utilizadas em interface para a análise da multimodalidade (GUALBERTO e SANTOS, 2019). Conforme os autores supracitados apontam, a comunicação é um fenômeno que envolve a multimodalidade, devido à relevância desse tema, faz-se necessário trazer à para esta pesquisa algumas definições acerca do tema no sentido de fomentar a discussão sobre o que se entende como multimodalidade a partir de concepções atuais.

2.5 Multimodalidade

De acordo com Lima e Rodrigues (2014, p.180), “a multimodalidade é uma teoria baseada na semiótica social, que estuda e explica a união entre diferentes modalidades semióticas que ocorrem nos gêneros discursivos. Já Silva e Queiroz (2021, p. 14), definem a multimodalidade como “a presença conjunta de diferentes modos semióticos em um evento comunicativo”. Para Silva (2021), a multimodalidade é um fenômeno que sempre existiu na comunicação humana, ao contrário do senso comum, de que a multimodalidade seria fruto do uso das tecnologias digitais contemporâneas. Na visão desse autor, o que realmente muda são os recursos tecnológicos disponíveis hoje, a exemplo, citam-se os aplicativos de edição em imagem presentes em aparelhos móveis que democratizaram o uso de fotografias, desenhos e vídeos onde se pode incorporar textos e fazê-los circular livremente. Outros autores como Gualberto e Santos (2019, p. 6) não veem a multimodalidade como uma teoria, mas como “uma característica inerente a todos os textos. Sob esse ponto de vista, os textos sempre possuem mais de um modo semiótico envolvido em sua constituição, sendo, portanto, multimodais”. Para Santos e Barbosa (2021), pode-se dizer que a evolução da disseminação de imagens se deu devido aos avanços da tecnologia digital provenientes de fatores como velocidade e fácil manuseio de tecnologias, permitindo a distribuição massiva de informações visuais pela internet.

⁴ Semiótica Social Segundo Hodge e Kress (1988, p. 261) a semiótica social preocupa-se principalmente com a semiose humana como um fenômeno inerentemente social em suas fontes, funções, contextos e efeitos. Também se preocupa com os significados sociais construídos através de toda a gama de formas semióticas, através de textos semióticos e práticas semióticas, em todos os tipos de sociedade humana em todos os períodos da história humana.

Se em momentos anteriores havia uma forma mais tradicional de transmissão de conhecimentos, por tradicional, concorda-se aqui com exposto por Kohn e Moraes (2007, p. 09), seriam fontes “limitados a uma forma comunicacional em único plano”, como jornais revistas, rádio e televisão, onde a pesquisa era feita em enciclopédias, agora, a velocidade com que surgem novos aplicativos veio a romper com os paradigmas clássicos baseados no texto escrito. De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2012), hoje, há uma integração crescente de múltiplos modos na formação da multimodalidade por meio da qual se combinam elementos visuais, espaciais e de linguagem oral, como áudios, por exemplo, de modo que esses elementos vêm a complementar os modos de significação centrados na linguagem verbal escrita. Apesar desses novos formatos de texto, em que se faz necessário ler imagens, símbolos, ou seja, levar em consideração o conjunto que forma o de segundos textos multimodais, percebe-se que de maneira geral o ensino tradicional ainda permanece voltado apenas para o texto como forma escrita. Por outro lado, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2012), argumentam que, para formar um leitor hábil de textos multimodais é preciso considerar o design multimodal, a forma como os textos atuais são apresentados ao leitor, pois neles há relações complexas entre os elementos verbais e não verbais que podem ser desde uma lista de palavras de supermercado, a imagens e textos em revistas ou site de notícias, ou informações repletas de ícones e links de hipertextos em redes sociais.

Ao se abordar mais especificamente a leitura em L2, tendo como referência principal a língua inglesa, percebe-se que a presença de informações em inglês nos ambientes digitais, os quais são propícios à multimodalidade, conforme apontado por Lima e Rodrigues (2014, p.181), “hoje, encontramos mais de oitenta por cento das informações desse ambiente digital em inglês, como e-books, notícias, artigos, *papers* entre outros”. Dentre os formatos de textos presentes em testes, há a preferência por gêneros híbridos que mesclam imagens, letras e outros símbolos, observa-se isso ao ler testes da área de língua estrangeira em provas nacionais como vestibular e Enem. A mesma tendência de estudo não fica restrita apenas ao ensino básico, também já é levada em consideração no ensino superior, conforme exposto por Gualberto e Santos (2019), em meios acadêmicos é necessário estabelecer diretrizes que levem em conta a leitura de outros modos que não o verbal, nota-se que essa área de estudo só tende

a crescer proporcionalmente ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, pode-se dizer que a leitura em multimodalidade é uma área de estudo dinâmica e em ascensão, cujos reflexos podem contribuir para o ensino e aprendizagem da leitura nos meios digitais, o que contemporaneamente é chamado de letramento digital, cujos conceitos serão melhor delimitados na subseção seguinte.

2.6 Multiletramentos

Atuar como docente em meio a mudanças tecnológicas constantes é sem dúvida, uma tarefa desafiadora, nesse sentido, pode-se buscar alternativas para ensino e aprendizagem da leitura que levem em consideração práticas de multiletramentos, cujo conceito é apresentado por Rojo e Almeida (2012, p.13):

o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Para Rojo e Almeida (IBIDEM), ao se desenvolver o trabalho docente com textos formados de várias linguagens ou diferentes modos e semioses é necessário capacidades práticas no sentido de se compreender e produzir, levando em conta essa diversidade, ou seja, essa é a perspectiva dos multiletramentos. Para se definir em que consiste o letramento, deve-se pensar na linguagem quanto ao seu uso prático, não apenas como um sistema estanque a ser , mas que ajuda o cidadão em diversas situações em que a leitura e a escrita é o meio de interação, conforme definido por Buzato (2006), letramento seria o conjunto de práticas sociais em que a escrita é usada como sistema, podendo também, por outro lado, ser "o estado ou condição daqueles que exercem as práticas sociais de leitura e escrita, mediante ao contexto de participação de eventos em que a escrita é o instrumento de interpretação e interação entre pessoas. Todavia, para uma conceituação condizente com o cenário atual em que além dos modelos impressos de textos, existe também a multimodalidade, surge a necessidade de optar-se por novas formas de letramento capazes de trazer novas perspectivas para um mundo em transformação, conforme

apontado por Nascimento e Santos (2020, p. 745), os novos letramentos “devem levar professores e alunos a considerar a forma como a tecnologia provoca transformações em vários âmbitos da vida, inclusive ao que concerne a aprendizagem”. Para os autores (IBIDEM), a noção de novos letramentos, costumava estar associada ao conceito de letramentos digitais, porém destaca-se que não é necessário se estar vinculado às tecnologias digitais, embora estejam relacionados, mas sim esses devem ser entendidos além da simples utilização de ferramentas tecnológicas, já que envolvem fatores como avaliação de informação, análise crítica e síntese de conteúdo e compreendem um conjunto de práticas sociais.

Assim como por meio do letramento, o aprendiz deve saber fazer uso da linguagem na prática, com os novos letramentos digitais é preciso saber utilizar as ferramentas tecnológicas de forma crítica. De acordo com a BNCC (2017), se faz necessário ao aluno na pós-modernidade, em que a maioria da população se encontra conectada de por meio de dispositivos móveis, compreender, criar e utilizar tecnologias digitais de informação, desenvolvendo sua criticidade de uma maneira, significativa, reflexiva e ética como prática social, o que inclui as práticas realizadas na escola.

Nesse sentido, de acordo com a BNCC (2017), o conhecimento e habilidade de utilizar a língua inglesa potencializaria as possibilidades de participação do sujeito e circulação da informação, aproximando e entrelaçando diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Dessa forma a língua seria concebida como uma construção social, em que o sujeito “interpretaria”, “reinventaria” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores.

Desta forma, os professores têm a tarefa de englobar em suas práticas atividades que visem promover o letramento de forma crítica, conseqüentemente, levando o educando a aprender a ler também com criticidade as imagens e outros símbolos como elementos de construção de sentido na multimodalidade.

A disseminação de informações na contemporaneidade é intensa, porém nem sempre o objetivo do que é veiculado é informar, como é o caso do fenômeno das *fake news* tão presentes na atualidade. A falta de preparo para a leitura digital pode ser considerada uma das razões para propagação de *fake News* que têm gerado

grandes transtornos à sociedade, pois muitas vezes são tomadas como verdade. Por conseguinte, alguns estudiosos apontam para a necessidade de se criar um currículo que englobe a formação digital dos professores, Buzato (2016, p. 13):

a formação de professores deve contemplar um "currículo" cuidadosamente montado a fim de fomentar habilidades de leitura e escrita no meio digital, mas, como sabemos, ensinar e aprender não são sinônimos de exercer habilidades: são práticas sociais que dependem da relação entre professor aluno, ao mesmo tempo em que a estruturam.

Percebe-se a relevância de um letramento digital, de forma a promover a criticidade como algo fundamental para o leitor contemporâneo situado em ambientes em que surgem informações de forma rápida e são distribuídas sem controle. Por esse motivo, são necessárias novas formas de letramento que conscientizem as pessoas a confirmar a veracidade das informações recebidas para que não sejam manipuladas por informações falsas. Ademais, sabe-se que o entendimento a respeito do funcionamento de muitas plataformas tecnológicas, ainda não faz parte do currículo atual das escolas, porém para que se possa ter uma prática de letramento com sucesso é necessário saber sobre o funcionamento de tais plataformas para depois estabelecer um estudo crítico sobre elas.

2.7 Hipertexto

As primeiras ideias de hipertexto, segundo Dias (2019), surgiram por volta de 1945 quando Vannevar Bush descreveu uma máquina chamada *Memex* que tinha a capacidade de proporcionar uma leitura e escrita não linear e serviria como um arquivo pessoal, podendo ser consultada rapidamente e de forma não linear, sendo considerada uma das primeiras formas de leitura não linear que viria a ser a principal característica dos hipertextos do futuro. Bush argumentava que a mente humana não tinha seu funcionamento linear, mas por associação. Posteriormente, nos anos sessenta do século passado, Theodor Nelson trouxe a concepção de hipertexto sendo “um conceito unificado de ideias e de dados interconectados, de tal modo que estes dados possam ser editados em computador. Desta forma, tratar-se-ia de uma instância que põe em evidência não só um sistema de organização de dados, como também um modo de pensar” (NELSON, 1992 *apud* KOCH, 2007 p.23).

Juntamente com as novas formas híbrida de textos, é importante levar em consideração o hipertexto, termo usado para referir-se a uma leitura não sequencial ou linear cujas características são trazidas por Marcuschi (1999, p.86), “o hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura e leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita”. Consequentemente, temos uma nova dinâmica para leitura, ampliando suas possibilidades, pois segundo Marcushi (IBIDEM), “em certo sentido, o hipertexto perturba nossa noção linear de texto rompendo a estrutura convencional e as expectativas a ela associadas”. Nesse aspecto, a leitura não teria apenas uma única ordem, podendo-se realizar por diferentes sequências, gerando uma maior fluidez de variação entre as informações acessadas. No entanto, há mais características que podem servir para uma compreensão do que é o hipertexto na atualidade, nesse sentido, irá se pautar a seguir, algumas definições a respeito desse gênero, para tanto, segue-se uma melhor caracterização dos hipertextos a partir de tópicos trazidos por (KOCH, 2007 p.25):

1. não-linearidade ou não-sequencialidade (característica central) – o hipertexto estrutura-se reticularmente, não pressupondo uma leitura sequenciada, com começo e fim previamente definidos. Segundo Marcuschi (1999, p.33), o hipertexto “rompe a ordem de construção ao propiciar um conjunto de possibilidades de constituição textual plurilinearizada, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor-co-produtor” (grifos do autor);
2. volatilidade – que é devida à própria natureza do suporte;
3. espacialidade topográfica – por tratar-se de um espaço não-hierarquizado de escritura/leitura, de limites indefinidos;
4. fragmentariedade, já que não existe um centro regulador imanente;
5. multissemiótica – por viabilizar a absorção de diferentes aportes sócio e sensoriais (palavras, ícones, efeitos sonoros, diagramas, tabelas tridimensionais, etc.) numa mesma superfície de leitura;
6. descentração ou multicentramento – a descentração estaria ligada à não-linearidade, à possibilidade de um deslocamento indefinido de tópicos; contudo, já que não se trata de um simples agregado aleatório de fragmentos textuais, há autores que contestam essa característica, preferindo falar em multicentramento, como é o caso, por exemplo, Bolter (1991) e Elias (2000, 2005);
7. interatividade – possibilidade de o usuário interagir com a máquina e receber, em troca, a retroação da máquina;
8. intertextualidade – o hipertexto é um “texto múltiplo”, que funde e sobrepõe inúmeros textos que se tornam simultaneamente acessíveis a um simples toque de mouse;
9. conectividade – determinada pela conexão múltipla entre blocos de significado;
10. virtualidade – outra característica essencial do hipertexto, que constitui, conforme foi dito, uma “matriz de textos potenciais (BAIRON, 1995).

As características do hipertexto levam o leitor a múltiplos caminhos, pois é possível por meio da disposição de links em um mesmo espaço interativo em que cada link leva o leitor à outras fontes de informação.

Após trazer as bases epistemológicas para o estudo que envolve a concepção de leitura em uma perspectiva cognitiva, a caracterização e comparação entre leitura em L1 e Leitura em L2, assim como as teorias da área de semiótica, multimodalidade, letramentos e leitura em meio digital, no capítulo a seguir, será apresentada a metodologia utilizada para a análise do objeto de estudo desta pesquisa: as atividades de leitura da Plataforma de Inglês Paraná-EF.

3 Metodologia de Pesquisa

Neste capítulo é apresentada a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, sendo esta do tipo quali-quantitativa (BORTONI-RICARDO, 2008) que utiliza a estratégia de triangulação de dados quantitativos e qualitativos de atividades oriundas da Plataforma de Inglês Paraná – EF (SEED-PR, 2021). O objeto de análise da pesquisa são as atividades de leitura contidas na plataforma sob a luz das teorias de leitura em L2 com viés cognitivo, assim como premissas teóricas sobre a leitura e multimodalidade e multiletramentos. Devido ao ensino por meio dessa ferramenta tecnológica ser uma novidade no ensino de L2 em escolas públicas paranaenses, faz-se necessário trazer o histórico e a descrição da plataforma para um melhor entendimento de sua funcionalidade. Além da descrição plataforma, na metodologia são descritos os critérios adotados para a análise das atividades, são eles uma classificação de atividades de leitura adaptada de Correa (2006) e os principais descritores para leitura no componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês previstos na BNCC (2017).

3.1 Apresentação da Plataforma

Segundo Couro (2022), o Inglês Paraná, programa que introduziu o ensino de língua inglesa por meio da Plataforma de Inglês Paraná, nasceu em 2021 e tem por objetivo fomentar a entrada de estudantes no mercado de trabalho, ampliando seu acesso às informações oriundas de diversas partes do mundo. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR, 2022) O programa é uma

parceria entre a empresa *Education-First* e a Secretaria de Educação do Estado, visando promover o ensino a aprendizagem de língua inglesa para alunos e professores. Participam do programa todos os alunos das escolas públicas do ensino fundamental II e do ensino médio do Estado. O programa conta com uma plataforma de inglês, amplamente usada para o ensino de idiomas no meio privado, com uma proposta inovadora por disponibilizar cursos de idiomas em ambiente totalmente digital. A plataforma já era utilizada por pessoas com dificuldades de frequentar escolas físicas.

A empresa parceira é a *Education-First*, um grupo privado com tradição em ensino de idiomas, foi o grupo o vencedor da licitação, ficando responsável para fornecer o material e assessorar o Estado durante a vigência do Programa.

Primeiramente, tanto aluno quanto professores, têm acesso à plataforma por meio do e-mail institucional fornecido pela SEED-PR. Após o primeiro acesso à plataforma, deve-se fazer um teste de nivelamento, composto de questões de gramática, conversação, leitura e escrita, visando separar os cursistas de acordo com seus níveis de proficiência, pois a proposta dessa forma de ensino é individualizada. Após essa etapa inicial, começa-se o desenvolvimento das atividades disponíveis no ambiente digital de ensino, de acordo com nível de conhecimento individual de cada participante. O participante pode interromper e continuar suas atividades na plataforma a qualquer momento, desde que se tenha baixado o aplicativo para celular que permite a realização das atividades tanto de maneira online quanto offline. Segundo a SEED-PR (2022), os conteúdos disponíveis na plataforma têm como parâmetro o QECR e contemplam as habilidades e objetivos de aprendizagem previstos pela BNCC. Como a plataforma pertence a uma empresa privada, os custos para sua aquisição chegam a quase 13 milhões de reais, gasto que de acordo com portal didiaeducacao SEED (2022), beneficiam mais de 400 mil alunos. O respectivo investimento tem como justificativa o objetivo de trabalhar as habilidades orais de audição e pronúncia dos alunos, estimular a escrita e desenvolver a conversação. Abordar essas habilidades, segundo a SEED-PR, resultaria em um melhor desenvolvimento dos estudantes no idioma, e levaria ao alcance da fluência nas habilidades de leitura, pronúncia, fala e escrita. O grande destaque estaria para o desenvolvimento das atividades orais de forma lúdica, pelo fato de o ambiente digital de aprendizagem dispor de vídeos interativos e ferramentas de reprodução e

gravação que permitiriam um melhor desenvolvimento de habilidades de conversação com a inteligência digital da plataforma.

3.2 Organização da Plataforma de Inglês Paraná - EF

De acordo com Couro (2022), a plataforma do programa de Inglês Paraná tem sua formação composta por 16 níveis de inglês que compõe o curso ofertado aos alunos. Para cada três níveis há a correspondência equivalente a um nível de inglês do QECR, um padrão internacional que avalia o nível de aprendizagem de idiomas.”, que são correspondentes ao quadro comum europeu, visando determinar o grau de proficiência de cada aluno. Após um teste de nivelamento em que é apontado em que nível da plataforma o aluno deve começar seus estudos, cada estudante faz a sua inserção no curso “Inglês-Geral”, começando a realizar suas atividades de forma individual, a partir do que foi recomendado pelo teste de nivelamento ou, se preferir, pode-se iniciar a partir do primeiro nível. Há a possibilidade de retomar conteúdos, rever alguns tópicos, antes de avançar no curso. A figura 1 ilustra como estão dispostos os níveis de inglês do programa “Inglês Paraná que tem o QEFR como referência:

Figura 1 – Níveis de inglês

Instituição	Níveis de inglês															
CEFR	A1 Iniciante			A2 Básico			B1 Intermediário			B2 Intermediário avançado			C1 Avançado			C2 Proficiente
Inglês Paraná	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Fonte: Couro (2022)

Os níveis são representados por letras sendo A1 para nível iniciante, A2 para Básico, B1 intermediário, B2 intermediário avançado, C1 avançado e C2 Proficiente. É necessário a cada cursista faça todas as atividades para avançar ao próximo nível de estudo, para isso os níveis dividem-se em seis unidades contendo lições obrigatórias sobre conversação, vocabulário leitura e pronúncia somente após cumprir todo o cronograma de ensino pode-se avançar à próxima unidade, ao término das seis pode-se fazer um teste final com direito a certificação ou iniciar uma nova etapa em um novo nível.

O primeiro nível é o iniciante denominado A1, esse nível possui seis unidades, ao ingressar na primeira, as demais são abertas quando as atividades designadas para aquela unidade forem concluídas as quais compostas de mais quatro lições e uma tarefa final. A partir das lições, o aluno realiza tarefas a respeito de tópicos cujos assuntos exploram temas variados, dispendo de atividades de leitura, vocabulário, escrita, desenvolvimento de pronúncia, conversação, análise linguística entre outros.

A figura 2 descreve os níveis da plataforma, baseados no (QCER) representados pelas e letras e números: (A1, A2, B1, B2, C1 e C2). No curso da Plataforma de Inglês são propostos 16 níveis, que variam do iniciante ao pós-avançado. Para subir de nível o aluno tem que completar as lições dispostas em seis unidades. Conforme exposto na figura 2:

Figura 2 -Estrutura do Curso Inglês Geral



Fonte: Adaptado de: Canal do Professor (2021)

Conforme pode ser observado na figura 2, o curso analisado é chamado de Inglês Geral é composto de 16 níveis, que se subdividem em iniciante, básico, intermediário, pós-intermediário, avançado e pós-avançado. Em cada nível há seis unidades mais um teste de nível que o aluno realiza para ingressar em uma nova unidade. Por sua vez, as unidades contam com quatro lições, que segundo Guimarães (2021), poderiam também corresponder ao número de aulas previsto para o conteúdo ser trabalhado, sendo quatro aulas para cada lição a respeito de temas diversos, contendo atividades de estudo. As lições são representadas pelo ícone em formato de livro, após clicar sobre eles, ficam disponíveis as atividades e a tarefa final ao se terminar cada lição.

Desde o nível iniciante ao avançado, há o desenvolvimento de atividades de ampliação de vocabulário e pronúncia por meio de leitura de *post cards*, atividades estas que abrem as lições, também há outras que contemplam o desenvolvimento de tópicos que abrangem gramática, leitura, escrita, pronúncia e oralidade. Todavia, nem todas as lições apresentam uma atividade exclusiva para o ensino de leitura, nota-se que na maioria das atividades o foco está na habilidade oral de modo que a leitura vem juntamente às atividades de pronúncia. Além do que foi descrito, ao término das lições, é proposta uma tarefa final, em formato de diálogo entre o cursista e a inteligência artificial da plataforma, nesse diálogo utiliza-se o aprendizado dos tópicos abordados durante o estudo levando a uma revisão dos conteúdos e reforço das habilidades comunicativas. À medida que o aluno conclui uma lição, abre-se a próxima com outros temas tais como: entretenimento, esportes, roupas, saúde, clima, restaurantes, férias, viagens, entre outros. Ao terminar todas as lições ou das seis unidades, que representam um nível, o aluno realiza um teste final a partir do qual lhe é fornecido um certificado de conclusão de nível. Assim o aluno estará apto a começar seus estudos no nível seguinte, podendo-se chegar ao nível 16, considerado pós-avançado. A figura 3 demonstra o progresso geral do aluno na Plataforma:

Figura 3 - Progresso do aluno



Fonte: adaptado de: Inglês Paraná-EF (2022)

As atividades de leitura estão disponíveis a partir das primeiras lições. Entretanto, elas não estão distribuídas de forma regular, há unidades em que aparecem mais tópicos dedicados exclusivamente ao desenvolvimento dessa habilidade, já em outros momentos, passam-se várias lições sem que sejam encontradas atividades destinadas exclusivamente ao desenvolvimento da habilidade de leitura que se pretende investigar. A seguir figura 4 sem tópico de atividade de leitura:

Figura 4 - Lição sem atividade específica de leitura

1	Vocabulário	Produtos eletrônicos	Perfeito
2	Gramática	'Need', 'want', 'like' + infinitivo	Perfeito
3	Expressões	Comprando um produto	Perfeito
4	Gramática	Adjetivos de comparação irregulares	✓
5	Tarefa final	Fazendo uma compra	Começar

Fonte: adaptado de: Inglês Paraná-EF (2022)

Para o presente trabalho foram selecionadas as atividades dos níveis iniciante A1 e básico A2, tendo em vista a maioria dos alunos começarem seus estudos a partir dessas unidades. Segundo Canal do Professor 2021, esses níveis são recomendados por contemplarem as atividades iniciais aos estudantes do ensino fundamental e médio, e de acordo com Guimarães (2021), noventa por cento dos estudantes das escolas públicas estão concentrados em níveis de proficiência que ele considera baixos. A recomendação por parte da SEED é de que o uso coletivo em sala de aula seja feito partindo do nível iniciante para o Ensino Fundamental II; em relação ao Ensino Médio, deve-se partir do nível básico. Embora, haja a orientação por parte da SEED- PR de que o professor adote a ferramenta como material pedagógico coletivo em sala de aula, os alunos também são orientados a fazer atividades de forma individual, devido às ferramentas de correção de pronúncia para tanto, os níveis iniciantes do inglês geral básico A1 e A2 são os iniciais para as turmas do Ensino Fundamental. O ponto de partida dos estudos das turmas do Ensino Médio são as lições do nível A3 do curso Inglês Geral Básico, sendo que os alunos do terceiro ano iniciam seus estudos no nível 4 do mesmo curso. Para aqueles cujo grau de

proficiência é superior à média, há a possibilidade de avançar em seus estudos de forma individual de forma a não ter prejuízo, tendo em vista a possibilidade realização de atividades individuais extraclasse. Os alunos têm a opção de fazer as lições em sala, porém a recomendação é que sigam seus estudos de forma individual, desde que se tenha um aparelho celular, *tablet* ou computador (SEED-PR,2021).

As atividades de leitura estão disponíveis a partir das primeiras lições, porém, não apresentam uma regularidade possível de se notar. Ademais, percebem-se lições com foco em habilidades gramaticais e orais, com ausência de tópico específico que anuncie de antemão que a atividade em sequência seria sobre de leitura, já em outras lições, a leitura aparece como um tópico a ser desenvolvido. Portanto, para se adotar um critério condizente com o trabalho de leitura de textos, a análise pretende ater-se apenas às lições que possuem uma estrutura cujo tópico demonstre de maneira clara que as atividades desenvolvidas abordam especificamente a habilidade leitora, para tanto a figura abaixo pretende ilustrar o exposto acima.

A figura abaixo demonstra os tópicos trabalhados no curso: Inglês Geral Básico. Nível 4. Unidade 1. Entretenimento. Lição 2. Falando sobre eventos futuros. 1. Vocabulário. 2. Gramática. 3. Expressões. 4. Leitura. 5. Tarefa final.

Figura 5 - Tópicos Gerais das Unidades

The screenshot displays the course interface for 'INGLÊS GERAL 4-BÁSICO'. The current unit is 'Unidade 1 Entretenimento'. Below the unit title, there are five topic icons: 'Descrevendo opções de entretenimento', 'Falando sobre eventos futuros', 'Planejando uma noite fora com os amigos', 'Indo ao cinema', and 'Objetivo'. The main section is for 'LIÇÃO 2 FALANDO SOBRE EVENTOS FUTUROS'. Below this, a progress list shows the following items:

1	Vocabulário	Lugares para eventos	✓
2	Gramática	Preposições de tempo e lugar	Começar
3	Expressões	Pedindo ajuda	
4	Leitura	Lendo sobre eventos	Perfeito
5	Tarefa final	Falando sobre eventos futuros	

Fonte: adaptado de: Inglês Paraná-EF (2022)

Para este estudo, foram selecionadas as atividades do Inglês dos níveis iniciante A1 e básico A2, tendo em vista que a maioria dos alunos começam seus estudos a partir dessas unidades, conforme dados apresentados pela Plataforma de Inglês Paraná-EF em teste de nivelamento e previamente exposto por técnicos da SEED- Paraná (Canal do Professor, 2021; Guimarães, 2021; SEED-PR, 2021).

3.3 Instrumento para Coleta de Dados

Para coleta dos dados dessa pesquisa foi elaborada uma classificação das atividades de leitura tendo em vista sua tipologia como atividades ativas ou passivas (CORREA, 2006). Em relação à definição de atividades passivas, Correa (2006) elenca as seguintes:

leitura silenciosa para responder a perguntas de múltipla escolha, perguntas de compreensão superficial, exercícios de preenchimento de lacunas, afirmações do tipo verdadeiro ou falso, atividades de vocabulário e trabalho com o dicionário. (CORREA, 2006, p. 17, tradução nossa)⁵

Segundo (TOMITCH 2000), há uma grande quantidade de atividades de compreensão de leitura encontradas em livros didáticos como: verdadeiro/falso; questões de múltipla escolha e compreensão. Essas atividades teriam uma desvantagem por estimular um comportamento passivo, restrito apenas ao nível de transferência de poucas habilidades, o que não contribuiria para um leitor estratégico, pois só exigem leitura superficial. Como contraponto, Correa (2006) sugere que as atividades de leitura ativas seriam tarefas em que os alunos devam ir além de uma leitura apenas literal, desenvolvendo a capacidade de fazer inferências, o que é conhecido, no senso comum, como ler nas “entrelinhas”. Para o desenvolvimento de atividades ativas, a autora sugere atividades com perguntas abertas, promovendo a discussão, reflexão e trabalho em pares ou grupos. Nesse caso, o professor seria apenas o intermediador da discussão e não o detentor do saber de onde os alunos esperam todas as respostas prontas, encaixam-se nessa proposta de atividades

⁵ silent reading to respond to multiple choice exercises, superficial comprehension questions, gap filling exercises, true-false statements, vocabulary, and dictionary work (CORREA, 2006, p.17)

ativas a criação de diagramas, preenchimento de quadros, assim como a identificação de ideias principais, fazendo sua distinção de outras ideias menos relevantes de modo a formar leitores mais eficientes. Tomitch (2000) aponta algumas características de atividades ativas de leitura como: exigir que o uso do conhecimento prévio para ler; foco na construção de significado ao invés leitura palavra por palavra, o uso de materiais autênticos, assim como são convergentes com modelos interativos de leitura e oferecem a possibilidade da leitura como prática social, podendo promover a autonomia dos alunos. Portanto, as atividades ativas de leitura têm um papel no desenvolvimento da habilidade leitora, pois permitem a interação não só do aluno com texto, mas com os colegas e demais participantes do trabalho em grupo. Tais atividades em grupo permitem somar as várias interpretações ou hipóteses geradas no processo de leitura em busca de um significado que pode partir de uma interpretação individual para uma interpretação coletiva formada pelas várias hipóteses levantadas a partir da discussão do texto, tornando, assim, a aprendizagem mais significativa.

Além da categorização de atividades passivas e ativas, foram consideradas as fases em que as atividades foram propostas, ou seja, na pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura (TOMITCH, 2009). Vale notar que existe uma consonância entre as descrições de atividades passivas e ativas e o proposto por Tomitch (2000) no escopo de leitura crítica, pois a autora caracteriza as atividades ativas de leitura como tarefas que requerem o uso de conhecimentos prévios, que têm foco na construção global do significado em vez da leitura de palavra por palavra. A autora também propõe o uso de atividades contextualizadas e atividades em consonância com o modelo interativo de leitura descrito anteriormente nesse trabalho, assim como a proposição de tarefas que possibilitem a autonomia do aluno. Por outro lado, as atividades consideradas passivas não proporcionariam ao leitor a oportunidade de desenvolvimento de uma leitura que fosse além de palavras superficiais do texto. Segundo a autora supracitada, algumas atividades são passivas quando comparadas a outras, a exemplo, ela cita atividades com perguntas com resposta “sim” ou “não” como atividades de uma passividade maior do que perguntas abertas em que o conhecimento de mundo do leitor é usado na resposta.

Além das atividades ativas e passivas, foram incluídas no instrumento para análise as habilidades de leitura digital e aspectos dos da leitura dentro da perspectiva

dos multiletramentos (BRASIL, 2017). Dessa forma, o objetivo da elaboração do instrumento é permitir um mapeamento das atividades de leitura presentes na plataforma e promover a análise das atividades identificadas a partir do referencial teórico sobre a leitura em L2 a partir de uma perspectiva cognitiva (AEBERSOLD; FIELD, 1997; CARRELL, DEVINE, ESKEY, 1998; CORREA, 2006; GRABE; STOLLER, 2012 KLEIMAN, 2004; SANTURUM; SCHERER, 2008; TOMITCH, 2000; 2009), também integrando os desenvolvimentos da área de leitura em termos de leitura digital e multiletramentos (BRASIL, 2017).

Pretende-se observar se as atividades de leitura da plataforma contribuem para formação do aluno como leitor ativo e crítico, verificando também se as atividades permitem ao leitor explorar os gêneros digitais e a multimodalidade em consonância com os estudos em leitura previamente citados e os documentos norteadores previamente citados. Dessa forma, desenvolveu-se o seguinte quadro para nortear a investigação deste trabalho:

Quadro 1- Atividade de leitura para verificação na Plataforma

	Quant	Pré-	Durante	Pós-	A/P
Leitura Silenciosa					
Questões de múltipla-escolha					
Questões de compreensão superficial					
Preenchimento de lacunas					
Classificação de frases verdadeiras ou falsas					
Fazer inferências					
Localizar ideias principais					
Identificar os objetivos do texto					
Identificar tempos verbais usados					
Identificara voz verbal usada					
Construir diagramas					
Identificara voz verbal usada					

Construir diagramas					
Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa					

Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares					
Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto					
Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa					
Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas					
Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens					
Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.					
Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.					

Legenda 1- Quant: quantidade, Pré: pré-leitura, Durante: durante a leitura, Pós: pós leitura, A/T: ativa passiva

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de Correa (2006) e da BNCC (BRASIL, 2017).

O modelo utilizado no quadro um, será utilizado para fazer um levantamento das atividades de leitura propostas na Plataforma de Inglês Paraná-EF a partir da amostragem composta previamente descrita.

3.4. Análise de Dados

A análise dos dados nesta pesquisa envolve o levantamento de dados quantitativos a partir do instrumento de coleta de dados previamente descrito e a triangulação desses dados quantitativos com a análise qualitativa das atividades à luz do referencial teórico do estudo na área de pesquisa de leitura e leitura em L2 (KLEIMAN, 2004; AEBERSOLD; FIELD, 1997; CARRELL, DEVINE, ESKEY, 1998; CORREA, 2006; GRABE; STOLLER, 2012; KLEIMAN, 2004; SANTURUM; SCHERER, 2008; TOMITCH, 2000; 2009), bem como referências relacionadas à leitura em ambientes digitais e multiletramentos (ROJO, MOURA, 2012; BUZATO, 2006; BARBOSA, ARAÚJO, ARAGÃO, 2016). Após a análise são propostas reflexões acerca do uso da Plataforma Inglês Paraná – EF como recurso didático em sala de aula.

Conforme apresentação no quadro 02, as atividades a serem analisadas quantitativamente respeitam a ordem de classificação apresentada pela plataforma para o curso Inglês Geral. Foram selecionadas cinco atividades de leitura do nível Iniciante 2, mais seis atividades do nível Iniciante 03, conforme demonstram o quadro 03 com as respectivas atividades de leitura: “Lendo sobre as férias”; “Previsão do tempo”; “Lendo sobre esportes e atividades”; “Lendo anúncios de apartamentos”; “Ouvindo coisas boas de uma casa”. Essas atividades são recomendadas para o Ensino Fundamental. Além dessas, também foram selecionadas atividades do curso “Inglês Geral” nível 3 e as unidades que apresentavam o desenvolvimento específico da habilidade de leitura, para tanto, foram selecionadas tarefas que abrangem todas as Unidades do referido curso cujos títulos são: “Buscando a ideia principal de um texto”; “Lendo um calendário de eventos”; “Lendo sobre localizações”; “Lendo revisões de hotéis”; “Lendo sobre preços”.

Os quadros 2 e 3 a seguir, procuram demonstrar a distribuição das atividades de leitura conforme o Nível e Unidade em que se encontram, assim, foram selecionados:

Quadro 2 - Inglês Geral Nível 2 - iniciante

Unidade	Lição	Atividade
2.Clima e Temporadas	3.Escolhendo um destino de férias	3. Lendo sobre férias
	4. Sugerindo uma atividade	2. Previsão do tempo
3. Esportes e atividades	4. Falando sobre atividades em seu país.	3.Lendo sobre esportes e atividades
6. Lar	2. Como procurar um apartamento	3.Lendo anúncios de apartamentos
6. Lar	4. Descrevendo sua casa	3.Ouvindo coisas boas e ruins de uma casa

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Quadro 3 - Inglês Geral Nível 3 - Iniciante

Unidade	Lição	Atividade
1.Hobbies e Interesses	3.Falando sobre um de seus interesses	3.Buscando a ideia principal de um texto
1.Hobbies e interesses	4.Fazendo planos para visitar os colegas	2. Lendo um calendário de eventos
1.Locais e direções	4.Descrevendo a localização de uma cidade	4.Lendo sobre localizações
3.Hotéis	1. Recomendando um hotel	3.Lendo revisões de hotéis
5. Dinheiro e compra	1. Escolhendo um produto	4.Lendo sobre computadores
6. Trabalhos e Empresas	3. Lendo um cartão de visita	3.Entendendo os cartões de visita

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Para uma melhor compreensão das atividades de leituras extraídas ao longo do curso “**Inglês Geral**”, as unidades e lições estão numeradas e transcritas exatamente na mesma ordem em que aparecem na Plataforma de Inglês Paraná-EF. Os números listados no quadro indicam em ordem: unidades em que o tópico de

leitura se encontra posteriormente o número da lição com seu respectivo título, e por fim, a atividade foco de análise deste estudo, por ter como objetivo o trabalho específico com as habilidades de leitura.

Para o Ensino médio, conforme determinado pela Seed- Pr (2023), recomenda-se o curso “**Inglês Geral Nível Básico**”, para a análise foram selecionadas atividades dos níveis 04- 05, totalizando nove atividades, seguindo a sequência disposta na Plataforma e descritas nos quadros 4 e 5 abaixo:

Quadro 4 - Inglês Geral Nível 4-Básico 4

Unidade	Lição	Atividade
1. Entretenimento	2. Falando sobre eventos Futuros	4. Lendo sobre eventos
3. O Passado	3.Contando uma história	3. Prevendo um artigo de notícias
4. Fatos marcantes	3.Dando detalhes sobre a vida de alguém.	3. Lendo sobre a vida de alguém.
6. Férias	1. Conseguindo Informações de um destino	3. Catálogos de Viagem

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Quadro 5 - Inglês Geral Nível 5 - Básico

Unidade	Lição	Atividade
1.Viajar	2.Fazendo <i>Check in</i> para um voo	3.Lendo um cartão de embarque.
1.Viajar	4.Avisando que você chegou	4.Um blog do viajante
2.Tomando Decisões	4. Resumindo Decisões	1. Lendo informações específicas
4. Indo a um restaurante	3.Pedindo comida em um restaurante	2. Lendo o menu
5.Filmes	4.Escrevendo sobre um filme	3.Lendo a Crítica de um filme

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Somando-se as atividades do nível iniciante e básico, chegou-se a um total de 20 tópicos que trazem o desenvolvimento exclusivo da habilidade leitora a serem desenvolvidos em ambiente digital, além disso, trazem uma estrutura que se assemelha aos modelos didáticos em que o leitor tem os momentos de pré-leitura, durante a leitura e de pós-leitura

No entanto, mesmo quando as lições apresentam tópico descritivo de atividades destinadas ao trabalho com a habilidade de leitura, ainda assim, as lições incluem um conjunto com habilidades orais, prevalecendo essa característica na maior parte das primeiras unidades do curso supracitado. Além disso, a sequência de atividades e exercícios aparecem em tópicos que não seguem uma ordem específica, porém os mais frequentes são: vocabulário, expressões, gramática e tarefa final em que é proposto um miniteste de conversação por meio de gravação de fala do cursista que interage com a inteligência artificial do curso conforme demonstrados pela figura 6:

Figura 6 - Atividades Plataforma

The screenshot displays the 'Unit 5 Places and transportation' overview. It features a progress bar with five stages: 'Deciding where to go on the weekend', 'Getting around town', 'Describing a neighborhood', 'Getting directions to a place', and 'Goal'. The 'Getting around town' stage is highlighted in green, indicating it is the current focus. Below this, a 'LESSON 2 GETTING AROUND TOWN' banner shows a 'PASSED / 100%' status. A table below the banner lists five sub-activities, all marked as 'Perfect':

1	Vocabulary	Transportation	Perfect
2	Expressions	Telling someone where a place is	Perfect
3	Grammar	Adverbs of sequence	Perfect
4	Expressions	Transportation advice	Perfect
5	Final Task	Getting around town	Perfect

Fonte: Adaptado de Inglês Paraná-EF

Após a seleção minuciosa de atividades que abrangem toda a base do curso oferecido aos alunos da rede pública, seguir-se-á na próxima seção, a análise e discussão dos resultados encontrados a partir da coleta de dados encontrados nos

objetos analisados, conforme exposto no quadro que nomeia as lições presentes na Plataforma a ser apresentado no capítulo de análise.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresenta-se a análise de dados que visou responder as perguntas de pesquisas previamente citadas e retomadas para melhor situar os leitores, são elas: As atividades de leitura contidas na Plataforma estão de acordo com as teorias de leitura em L2? Quais habilidades de leitura propostas pela BNCC são contempladas na Plataforma? A Plataforma apresenta atividades para o desenvolvimento da leitura crítica por parte dos alunos? As atividades propostas para leitura em L2 na Plataforma de Inglês Paraná exploram a multimodalidade? Para tal, utilizou-se a triangulação de dados quantitativos e qualitativos para, posteriormente, elaborar-se as respostas a essas perguntas.

Para a análise das atividades da Plataforma de Inglês Paraná-EF selecionadas para esta pesquisa, foi realizada a coleta de dados quantitativos com triangulação de dados qualitativos, a fim de se obter um levantamento do tipo e quantidade de atividades propostas para o desenvolvimento da habilidade leitora, bem como a análise qualitativa considerando os possíveis impactos no desenvolvimento do aluno como leitor em língua inglesa (L2).

Inicialmente, é apresentado o levantamento quantitativo das atividades de leitura da plataforma para se obter uma visão geral dos tipos de atividades propostas. Após as considerações sobre os dados quantitativos, segue a análise dos dados de ordem qualitativa, que pretende estabelecer relações entre os resultados obtidos e os pressupostos atuais previstos por Correa (2006) e a BNCC (2017), bem como os estudos sobre leitura e leitura em L2 que compõem o referencial teórico desta pesquisa a fim de analisar as possibilidades de desenvolvimento dessa habilidade em língua estrangeira a partir da Plataforma de Inglês Paraná-EF. De posse desses resultados, são tecidas reflexões relevantes sobre essa ferramenta tecnológica como recuso didático em sala de aula, fato relativamente novo até então.

O objeto de análise do estudo são as atividades de leitura da Plataforma de Inglês Paraná-EF descritas anteriormente, para tanto, foram selecionadas as atividades do curso “Inglês geral iniciante e básico”, tendo em vista que a maioria dos alunos começam seus estudos a partir dessas unidades, conforme já elucidado. O

ponto de partida dos estudos das turmas do Ensino Médio são as lições do nível A3 Inglês Geral Básico, conforme determina SEED-PR 2021.

4.1 Análise Quantitativa

Nesta subseção, apresenta-se o levantamento quantitativo das atividades passivas e ativas de leitura (CORREA, 2006), assim como de as habilidades de multiletramentos previstas pela BNCC (2017). Para tanto, serão apresentados os dados em forma de quadro com as quantidades das atividades de leitura da plataforma classificadas como ativas ou passivas, indicando também os momentos em que elas aparecem inseridas, podendo ser durante a pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.

No quadro 6 abaixo, são apresentados os totais de cada tipo de atividade envolvendo a prática da habilidade de leitura e em que momento essas atividades estão contidas seja em fases **pré**, **durante** ou **pós-leitura** considerando as lições selecionadas para o estudo, os dados contabilizados são os seguintes:

Quadro 6 - Atividades identificadas na Plataforma de Inglês Paraná-EF

	Quant.	Pré	Durante	Pós	A/P
Leitura Silenciosa	23	7	13	3	P
Questões de múltipla-escolha	21	5	14	02	P
Questões de compreensão superficial	20	0	20	0	P
Preenchimento de lacunas	14	0	0	14	P
Classificação de frases verdadeiras ou falsas	0	0	0	0	P
Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos	1	0	1	0	A
Localizar ideias principais	02	1	1	0	A
Identificar os objetivos do texto	0	0	0	0	A
Identificar tempos verbais usados	0	0	0	0	A
Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.	1	1	0	0	A
Construir diagramas	0	0	0	0	A
Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa	20	0	0	20	A
Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares	0	0	0	0	A

Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto	0	0	0	0	A
Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas	0	0	0	0	A
Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens	8	0	8	0	A
Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	0	0	0	0	A
Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	0	0	0	0	A

Legenda – Quant: quantidade, Pré= pré-leitura, Durante: durante a leitura, Pós: pós-leitura, A/T: ativa, passiva

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de Correa (2006) e da BNCC (BRASIL, 2017).

Ao analisar a tabela de ordem quantitativa, percebe-se um total de 78 atividades passivas e 32 atividades consideradas ativas de acordo com as teorias basilares desse trabalho. Em seguida, apresenta-se a descrição dos itens que foram contabilizados na tabela acima seguindo sua ordenação.

Em relação às atividades de leitura silenciosa, estas foram encontradas em todos os tópicos analisados, a maior parte está presente nos momentos durante a leitura, sendo contabilizadas 13 atividades. Em outros momentos, a atividade inicial já é o texto em si com a leitura, sendo encontradas 7 atividades de leitura em atividades de pré-leitura, as demais 3 estão em momento pós-leitura. Nas lições, as atividades de leitura silenciosa devem ser feitas inicialmente, com objetivo de, em momento posterior, servirem de base para respostas de questões propostas pelo aplicativo em formato de múltipla escolha.

O segundo item da tabela, faz o levantamento das questões de múltipla escolha, foram encontradas 21 questões desse item, sendo 5 em momento de pré-leitura, 14 nos momentos durante a leitura e duas em momento pós-leitura. Essas

perguntas têm em média, três alternativas de escolhas, a maioria dos enunciados que introduzem essas atividades limitam-se a instruir o aluno a ler e responder o texto sem propor instruções que orientem a leitura. Em raras exceções são dadas algumas dicas ao leitor para não se preocupar em tradução palavra por palavra, propondo a procura pelos elementos-chave do texto.

O levantamento também mostra que em relação a questões de compreensão superficial foram encontradas 20 atividades dispostas nos momentos durante a leitura; são questões de múltipla escolha em que o leitor escolhe a alternativa correta dentre três alternativas de acordo com o texto. Esse padrão foi encontrado na maioria dos exercícios, após responder à questão há o *feedback* para o aluno, que consiste de indicar se sua resposta estava certa ou errada. O cursista só irá progredir na atividade em caso de acerto, em caso de erro, pode-se tentar novamente até encontrar a alternativa correta. Tais atividades foram nominadas como de compreensão superficial, por não exigirem uma leitura profunda que demandem um nível de leitura inferencial, pois essas perguntas tinham respostas, geralmente explicitadas no texto. Esse aspecto será discutido em mais detalhes na análise qualitativa.

O próximo item trata de atividades que envolvem o preenchimento de lacunas. No total, foram encontradas 14 atividades desenvolvidas em momento pós-leitura e tiveram por objetivo fixar o vocabulário trabalhado na unidade em textos lidos ou que estavam dispostos em forma de diálogo a partir de um vídeo introdutório para posteriormente serem praticados por meio de mecanismos de repetição. Para o desenvolvimento da atividade, a plataforma apresenta aos alunos um texto com lacunas a serem preenchidas com palavras que se encontram no rodapé do texto, de modo que o aluno precise encontrar o lugar adequado para cada palavra e assim completar as lacunas. O vocabulário trabalhado é o mesmo que foi desenvolvido ao longo da unidade estudada. Alguns exercícios trazem além das palavras no rodapé, amostra de áudio que tanto pode ser usado como referência para o preenchimento das lacunas, como para fixação e memorização do vocabulário estudado para uma melhor visualização segue figura abaixo:

Não foram encontradas atividades referentes ao item proposto na tabela sobre frases verdadeiras e falsas no curso Inglês geral níveis inicial e básico verificados nesse estudo. Como próximo item, contabilizaram-se as atividades que exigem processos de leitura em nível mais avançado listadas nos quadros 1 e 6 sob a

denominação de construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícito, para tanto se identificou apenas uma atividade com tópico específico a esse tema, trata-se da Unidade 5 do nível básico do curso, “Fazendo Inferências”, em que as perguntas não tratam de encontram itens com resposta literal no texto e exigem que o leitor use seu conhecimento de mundo para respondê-las.

O próximo item da tabela a ser quantificado, refere-se à localização ideias principais no texto; foram encontradas apenas duas atividades que atendem a esse tópico, a primeira encontra-se no Inglês Geral 3 – Iniciante. Unidade 1. Hobbies e Interesses cuja lição é “Falando sobre um de seus interesses”, a atividade de leitura é: “buscando a ideia principal de um texto” e acontece em momento pré-leitura. A segunda encontra-se no “Inglês Geral Nível 4- Básico”. Unidade 3 – “O Passado” cuja lição tem o título de: “Contando uma história” que contém a atividade de leitura “Previendo um artigo de notícias”, essa atividade acontece em momento de pré-leitura. Não se identificou nenhuma atividade específica que se trata do item proposto para identificar os objetivos do texto, nem a habilidade linguística de identificar especificamente os tempos verbais gerais, embora sejam constantes as atividades sobre os principais tópicos gramaticais da língua inglesa. Já a habilidade de identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas, conta apenas uma no “Inglês Geral “Nível 04. Básico: “Lendo sobre eventos”, em que se pede para identificar palavras chaves, nomes próprios, horários e lugares, porém faltou a habilidade específica de identificação de palavras cognatas.

Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa é uma habilidade inerente da própria plataforma que é toda em ambiente virtual, por isso foram considerados todas as 20 lições estudadas como propícias para exploração do ambiente virtual e notou-se que as lições proporcionavam um enriquecimento lexical para do aluno, pois todas continham atividades de vocabulário, mesmo que de forma mecânica em vários casos.

O contato com novos gêneros é proporcionado pela Plataforma atendendo ao item de reconhecimento, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens. Foram encontradas oito atividades que exploraram gêneros como blog, menu de restaurante, notícias, calendário, anúncios,

classificados, cartão de embarque, resenhas entre outros, embora sem citar suas fontes.

Quanto aos demais itens que compõem o quadro 6: construir diagramas analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto; explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas; compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais; selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos, não foram encontradas atividade que atendessem esses tópicos, pois em sua maioria as atividades não demonstraram responder às necessidades de leitura em meio digital. Até mesmo os vídeos que introduzem as lições servem para apenas para inserção de novos vocábulos e expressões, mas não propõem atividades que visem à reflexão ou exploração de imagens, deixando lacunas no aspecto da multimodalidade e no desenvolvimento da leitura. Na análise qualitativa a seguir, serão apontadas quais atividades são condizentes com o que se almeja para a formação de um leitor proficiente em leitura em língua inglesa (L2), assim como os pontos sensíveis encontrados durante a análise quantitativa discutidos à luz dos estudos que norteiam esta pesquisa.

4.2 Análise Qualitativa

A análise dos dados a seguir é de ordem qualitativa e pretende estabelecer relações entre os dados coletados em análise quantitativa a partir dos quadros de 02 à 06e as categorizações de atividades a partir de Correa (2006) e da BNCC (BRASIL, 2017), assim como os estudos sobre leitura, leitura em L2 sob perspectiva cognitiva e os estudos sobre leitura digital e multiletramentos que compõem o referencial teórico

desta pesquisa a fim de nortear a discussão que pretende responder as questões propostas nos objetivos iniciais deste trabalho. Dessa forma, pretende-se estabelecer parâmetros investigativos para o estudo das atividades propostas para o ensino e aprendizagem da habilidade de leitura em L2 por meio de plataforma digital de ensino. De posse desses resultados, é possível tecer reflexões relevantes em relação ao uso de ferramentas tecnológicas como recurso didático em sala de aula, fato relativamente novo.

Assim, parte-se dos dados encontrados no levantamento quantitativo e se aprofunda o estudo realizando a análise qualitativa dos principais aspectos identificados no levantamento dentre eles a predominância de atividades do tipo passiva na plataforma, bem como a insuficiência de atividades de leitura ativa e de multiletramentos. As atividades de leitura dos níveis iniciantes, representadas pelos quadros 2 e 3 apresentam, de modo geral, características similares, utilizam-se textos curtos e não autênticos, pois não são demonstradas as fontes de onde os respectivos textos foram extraídos. Percebe-se que os textos visam retratar diálogos sobre atividades cotidianas, com intuito de preparar o aluno para situações corriqueiras, com situações pensadas a partir de eventos propícios para uso da língua estrangeira como uma reunião de negócios, chegando e saindo de aeroportos, descrevendo hotéis e restaurantes. Temas que, em sua maioria, estão distantes de alunos da escola pública, sendo que a maioria não possui recursos para viajar de avião, assim sendo, nunca fizeram um *check in* ou *check out*.

Outro tema desinteressante para a faixa etária a que foram designadas as atividades é reunião de negócios, já que a maior parte dos adolescentes e não teve contato com mercado de trabalho, assim como outros temas que são destinados àqueles que precisam de um curso direcionado especificamente para uma área técnica, o que não seria o caso dos alunos do Ensino Médio que necessitam melhorar a habilidade leitora, tendo em vista os testes de ingresso para o Ensino Superior como vestibular e Enem.

Como as atividades desenvolvidas em momentos de durante a leitura são objetivas apresentando apenas três assertivas, as perguntas desse formato de atividade requerem respostas explícitas no texto, geralmente são de fácil localização, ou seja, exigem apenas a compreensão literal de informações específicas do texto, não explorando a leitura em seu nível mais profundo, nem tão pouco se trabalha a

criticidade. Nota-se que na plataforma, essas atividades de leitura visam à complementação de estudos feitos em atividades anteriores em forma de diálogo, priorizando a fixação do vocabulário trabalhado, o que demonstra a predominância de exercícios para o desenvolvimento da oralidade.

Para uma melhor compreensão, serão discutidas algumas das atividades já listadas no quadro 2, de forma a destacar seus pontos positivos e negativos. A atividade adotada como ponto inicial é a do curso **“Inglês Geral Nível 2. Iniciante”**. **Unidade 2. “Clima e Temporadas”**. **Lição 3. “Escolhendo um destino de férias”**. **Atividade 3. “Lendo sobre Férias”**. Tanto essa Unidade quanto as respectivas lições e atividades são indicadas pela SEED-PR como apropriadas para o ensino fundamental. Há duas atividades de pré-leitura propostas antes da leitura principal, a primeira inicia-se com um vídeo sobre o tema “Férias”, mostrando uma conversação que indica alguns pontos turísticos como Havaí e Paris; a segunda proposta de pré-leitura, propõe a diferença semântica entre as palavras *holiday* e *vacation* que apresentam variações de sentido em inglês britânico e americano, segundo explicação dada na plataforma no inglês americano, *vacation* seria um tempo fora do trabalho ou da escola; já no britânico, isso é chamado de *holiday*. As atividades restringem-se ao aspecto semântico, buscando explorar o significado e a pronúncia das palavras e expressões. Há ausência de questões que busquem a exploração de conhecimento prévio por parte do leitor, limitando a pré-leitura a uma atividade de vocabulário, ou seja, não foram propostas questões que envolvessem o conhecimento prévio do leitor ou que se pudesse levá-lo a fazer predições sobre o texto como apontado por estudiosos da área como Santorum e Scherer (2008). Segundo as autoras, o momento da pré-leitura serviria como estímulo para o trabalho de previsão feito pelo leitor, em que se pode utilizar alguns elementos textuais na formulação de hipóteses. Além disso, é possível tomar-se como ponto de partida elementos como título, edição e data de publicação do texto, entre outros.

A ideia de vídeo como pré-leitura, em que são apresentadas algumas expressões e palavras-chave do texto, estão mais voltadas para o eixo de pronúncia, pois são acompanhadas de áudio em as principais expressões aparecem em uma caixa de reprodução de áudio para ouvi-las separadamente e sua conexão com o texto envolve o tema geral, outras questões mais específicas não são exploradas, e nesse sentido, a exploração de um vídeo como atividade de pré-leitura, seria uma

proposta de interatividade como uma forma de capturar a atenção do aluno, porém o vídeo presente na atividade não apresenta demais conexões com o texto, além do tema e vocabulário sobre férias. Também não foram detectadas perguntas específicas sobre o referido vídeo de modo a explorar a multimodalidade, já que a imagem e o som também podem ser interpretados e fazer parte de uma proposta multimodal de leitura. Embora Tomitch (2009) reconheça a importância da construção de vocabulário e indique atividades com palavras-chaves em fase de pré-leitura, a autora enfatiza a importância da ativação do esquema/conhecimento prévio do leitor relevante ao tema do texto na fase de pré-leitura para motivar e preparar o leitor para a leitura. Por esse motivo, a plataforma deveria oferecer a proposição de atividades que visassem à verificação do que se sabe sobre o tema texto, como uma discussão prévia exploração de figuras representativas de conteúdo textual a ser estudado, por exemplo, para que o leitor pudesse efetivamente ativar o esquema relevante ao texto, o que, por sua vez, poderia proporcionar uma leitura mais produtiva.

Como atividade principal, de durante a leitura são apresentadas questões objetivas que se limitam apenas ao vocabulário a ser adquirido e ao desenvolvimento e prática de habilidade oral, visto que é possível ouvir as principais expressões do diálogo reproduzido anteriormente em vídeo. Para a atividade durante a leitura proposta para a lição descrita, o aluno deve ler um texto intitulado “O Havaí” e responder as questões de múltipla escolha. Destaca-se que o texto é composto por figuras que são meramente ilustrativas, mas que deveriam ser levadas em consideração ao se propor as atividades, tendo em vista que esse é um importante recurso a se recorrer para o reconhecimento do tema que será abordado durante a leitura. O fato positivo é o de todas as questões estarem no idioma alvo, porém em sua maioria são perguntas cujas respostas são facilmente encontradas no texto, pode-se citar como exemplo a pergunta “Como é o clima no Havaí?” cuja resposta é facilmente encontrada de forma literal nos primeiros parágrafos lidos. Tais perguntas constituem atividade passiva, pois não exigem uma leitura além do nível da compreensão literal do texto. Como atividade pós-leitura, a lição apresenta a atividade de preenchimento de lacunas, voltada para fixação de vocabulário já trabalhado na unidade. Faltaram para essa parte de trabalho com a leitura questões que promovessem a reflexão e estabelecessem a ligação entre o que o aluno sabe e o que foi aprendido a partir do texto, conforme citado por Tomitch (2009). O momento

da pós-leitura seria a etapa em que há uma ressignificação do que foi aprendido em que os alunos possam usar esse novo conhecimento em situações que lhes sejam relevantes como pesquisas, discussões, entre outros.

Com relação aos indicadores da BNCC (2017), percebe-se uma lacuna nas atividades com o texto supracitado a respeito de questões que atendam o item construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos, pois, ao se abordar o tema envolvendo conhecimentos básicos sobre a localidade que é tema do texto, provavelmente, poderiam ser explorados itens não verbais como imagens, buscando ativar o conhecimento prévio do aluno a partir das imagens. A figura presente serve apenas para ilustração, não sendo explorada como um elemento composicional interpretativo, o que dificulta seu aproveitamento como elemento discursivo textual.

Figura 7 - Texto Havai

The screenshot shows a digital reading application interface. At the top, it says 'Lendo sobre férias' with a progress indicator showing 3 out of 4 items completed. Below the title, it instructs the user to 'Leia o texto e responda as perguntas.' (Read the text and answer the questions). The main content area is divided into three sections:

- Image 1:** A tropical beach scene with palm trees, turquoise water, and a mountain in the background.
- Text:** 'Come to Hawaii for your vacation! The weather is great. Ride a bike. It's always sunny and warm. You can go swimming in the winter! The beaches are beautiful. The people are friendly. Eat delicious fish and fruit.'
- Image 2:** A person surfing on a wave.
- Question:** 'How is the weather in Hawaii?' with three multiple-choice options: 'It's cold.', 'It's windy.', and 'It's great.'

Fonte: adaptado de: Inglês Paraná-EF (2022)

A divisão da aula por momentos de pré-, durante e pós-leitura, conforme recomendado por estudiosos da área de leitura em L2 como Tomitch (2009) não foram observadas na lição conforme o recomendado, devido ao fato de não haver questões que preparem o leitor para a leitura em momento inicial, nem o momento final em que se poderiam propor reflexões, pois as questões propostas são de múltipla escolha e seguem uma tendência de passividade com pouca ou nenhuma variação de formato. Para uma melhor visualização segue figura demonstrando a atividade:

Atividades cujo foco seja o de contemplar as novas formas de escrita, sejam as abreviações de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros na constituição das mensagens, habilidades de leitura e semiótica prevista pela BNCC (BRASIL, 2017) também não foram encontradas, restando apenas atividades passivas como as demonstradas na imagem abaixo:

O próximo conjunto de exercício para o desenvolvimento da habilidade leitora a ser analisado é o que compõe o **Nível 2. Iniciante. Unidade 2. Lição 4. Sugerindo uma atividade. Atividade 2. Previsão do tempo.** Essa lição traz como atividade de pré-leitura, apenas um áudio que menciona o clima e a temperatura em diferentes lugares do mundo. Embora alguns autores como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2012), citem a integração crescente de múltiplos modos na formação da multimodalidade por meio da qual se combinam elementos visuais, espaciais e de linguagem oral, como áudios, por exemplo, de modo que esses elementos vêm a complementar os modos de significação centrados na linguagem verbal escrita, essa atividade de pré-leitura não explora esses elementos. Em vez disso, a atividade apresenta somente um áudio com objetivo aparente de fixação de vocabulário; após ouvir o áudio, o aluno deve fazer a associação entre o vocabulário que descreve o clima ao nome da respectiva lição, não havendo espaço para interação entre esses elementos e o texto escrito. Como atividade principal o texto é do gênero e-mail, sendo este um ponto positivo, pois é um gênero do cotidiano. No entanto, o texto reproduz o vocabulário específico sobre o clima, passando a impressão de ter sido feito especificamente para o desenvolvimento desse vocabulário específico. Ademais, as perguntas continuam sendo de múltipla escolha, em que se deve escolher a opção correta dentre três assertivas. O ponto positivo, seria de as perguntas estarem em idioma alvo, estimulando o seu uso, no entanto, não se tem o desenvolvimento de uma leitura ativa ou crítica, pois as questões, além de serem de múltipla escolha, exigem apenas a compreensão em nível literal, contrariando uma das principais diretrizes da BNCC (2017). Segundo a base, faz-se necessário ao aluno na pós-modernidade, em que a maioria da população se encontra conectada de por meio de dispositivos móveis, compreender, criar e utilizar tecnologias digitais de informação, desenvolvendo sua criticidade de uma maneira significativa, reflexiva e ética como prática social. A plataforma poderia propor algumas dessas práticas, no entanto, perguntas sobre como é o clima em determinado local, cuja resposta está explícita no texto, não levam

a esse nível de desenvolvimento. Portanto, torna-se difícil desenvolver tal premissa. Para o fechamento dessa lição, a pós-leitura propõe, além do preenchimento de lacunas, exercícios de ordenação de frases a partir de palavras que estão fora da ordem sintática, novamente não se tem uma exigência que extrapole o nível superficial para essa fase da leitura. Para a pós-leitura, Tomitch (2009) propõe que seja feita a conexão entre texto e o conhecimento de mundo do leitor, transformando o conhecimento do leitor com o que se aprendeu a partir do texto, ou seja, nessa fase o objetivo seria o de consolidar e fazer uso do que foi lido e aprendido.

A atividade analisada a seguir, não apresenta os mesmos paradigmas das anteriores; embora pertença ao mesmo nível o **Inglês Geral Iniciante 02. Unidade 6. Lar. Lição 2. Como procurar um apartamento. Atividade de leitura 3. Lendo anúncios de apartamentos**. Na proposta de leitura estudada, o gênero proposto é anúncio de apartamentos, em que o leitor é preparado para leitura de abreviações como: *lrg or lg = large, apt = apartment, bdrmor BR= bedroom, bathorBA = bathroom, NP= no pets*, etc. A atividade de pré-leitura propõe a identificação dessas abreviações em anúncios de jornais referente a apartamentos para locação. A proposta é diferenciada, pois concentra-se na descodificação e memorização dessas abreviações. Na leitura principal, o que a torna diferente é a leitura de um gênero multimodal, pois explora mais de um meio de apresentação, em que é necessário ler o anúncio a partir das abreviações e números disponibilizados em um jornal autêntico: *The Daily*, diferentemente de outros textos, a fonte é apresentada ao leitor mostrando que o texto é autêntico conforme defendido por (TOMITCH, 2000; NEVES; TOMITCH, 2022; SANTORUM; SCHERER, 2008), o que ainda não havia sido constatado em outras atividades anteriores. Além disso, a atividade de durante a leitura foi diferente das anteriores apresentadas em outras unidades, pois, em vez de se ler o anúncio e marcar a alternativa correta, optou-se por pedir ao leitor que marcasse quatro itens mencionados no anúncio. Todavia, porém não se identificaram outras inovações relevantes em atividades de leitura nessa unidade, pois a atividade de pós-leitura traz o mesmo exercício de completar lacunas voltados para fixação de vocabulário, porém em vez de palavras, o leitor deve completar as lacunas com as abreviações do texto principal. Mesmo apresentando inovações quantos às atividades analisadas em outras lições da plataforma, as imagens junto ao texto principal poderiam ser mais exploradas, conforme apontam autores da área (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO,

2012; ROJO; ALMEIDA, 2012; PAIVA; COSTA, 2015), hoje o leitor está inserido em um contexto tecnológico em que os textos muitas vezes são constituídos de códigos além do sistema linguístico, outros elementos pictográficos contribuem para sua compreensão de um texto com essas características. A partir desse pressuposto, a leitura de abreviações em anúncios está em consonância do que os autores supracitados, embora a questão de leitura em multiletramentos também envolva a leitura de imagens, já que na atividade principal de durante a leitura é proposto apenas a leitura com enfoque nas abreviações, nesse aspecto a imagem é meramente ilustrativa.

O último item analisado pertencente ao quadro **2. Nível Iniciante 2. Lar. Unidade 4. Descrevendo sua casa. Lição 3. Ouvindo coisas boas e ruins de uma casa.** A atividade de **pré-leitura** proposta aborda o uso de conjunção *but* para dar ideia de contraste. A proposta seria de trabalhar o uso de adjetivos para contrastar pontos positivos e negativos de uma casa, não servindo como uma atividade que vise ativar conhecimento prévio ou iniciar uma discussão, o que seria ao na visão de autores da área como uma atividade fundamental para alunos de todos os níveis, pois dessa forma eles recorrem as suas fontes de conhecimento linguístico e de mundo para atribuir sentido ao texto, contribuindo significativamente em sua compreensão (GRABE; STOLLER, 2012; KLEIMAN 2004; TOMITCH, 2000; 2009; WINFIELD 2010). Da forma como é apresentada, a atividade envolve apenas o aprendizado de vocabulário e gramática, deixando de trabalhar outros aspectos que poderiam desafiar o leitor a uma leitura mais aprofundada ou estimular atividades em grupo, pois o que pode ser positivo para uma determinada pessoa, pode não ser para outra, por exemplo uma casa com cômodos pequenos, poderia servir bem para famílias pequenas, enquanto outra em proporção inversa, poderia servir para famílias grandes, ou seja, ao se tentar padronizar as respostas, não se leva em consideração a opinião do leitor que nessa forma de atividade é um ator passivo, pois não espaço para sua expressão.

O fechamento da Unidade se dá por meio do trabalho com adjetivos que envolvem ideias contrárias sobre as partes da casa, correspondente ao que o leitor leu no texto principal e foram descritas como boas ou ruins, dividindo-as em duas colunas de qualidade e de defeitos, em que o leitor deve encaixar o adjetivo na respectiva coluna. A figura sete ilustra uma das atividades descritas:

Figura 8 - Atividade de leitura sobre adjetivos

Adjetivos para descrever uma casa

Sumiko acabou de se mudar para um apartamento novo. Leia o e-mail que ela mandou para um amigo. Preste atenção aos adjetivos que ela usa para descrever a casa. Selecione a resposta correta.

my new apartment

From: sumiko@sky.org

Hi, Victoria.

How are you? I have a new apartment. The neighborhood is exciting, but sometimes it's pretty noisy. The kitchen is modern and has a new dishwasher and fridge. The living room is wonderful. It has a lot of light, and it's really comfortable. The bedroom is large, but it's a little cold.

Come see me soon!

Sumiko

The kitchen is _____.

comfortable

modern

cold

Fonte: adaptado de: Inglês Paraná-EF (2022)

Seria uma atividade interessante, pois ativaria a memória do leitor, provocando-o a relembrar o que foi lido, porém junto as partes da casa são introduzidos os adjetivos: *great, modern, ugly, comfortable*. Todavia, na atividade proposta não há a necessidade de se relembrar as ideias do texto, pois a atividade requer apenas a classificação do adjetivo na coluna apropriada. Há um segundo exercício de pós-leitura com o foco na ideia de oposição semântica da palavra *but*, sendo essa uma atividade de análise linguística para fixar o uso correto da referida conjunção.

Passa-se agora à análise do quadro 03 Quadro 3, do curso: **Inglês Geral Nível 3 – Iniciante. Unidade 1. Hobbies e Interesses. Lição 3. Falando sobre um de seus interesses.** Atividade de leitura **3. Buscando a ideia principal de um texto.** Como pré-leitura mostra-se um texto sem questões específicas, servindo para exemplificar a dica de que a imagem e a figura servem para se identificar a ideia principal ou do que se trata o texto; além disso são apresentadas as seguintes estratégias: ler o título, observar as figuras, ler a frase principal, a qual costuma ser a primeira frase do texto. Ao fazer isso o leitor deve fazer uso de estratégias como: ler o título, identificar figuras e ler as frases principais. Esse tipo de atividade foi classificado como ativa conforme (CORREA, 2006; TOMITCH, 2000), pois envolve,

de acordo com Santorum e Scherer (2008), o trabalho de previsão feito pelo leitor, a utilização de algumas partes do texto na formulação de hipótese e principalmente, o uso de elementos como título, edição e data de publicação do texto, entre outros. Para atividade principal de leitura são propostos dois textos, em que o leitor deve explorar a ideia geral dos parágrafos, nesse caso é preciso fazer inferências para chegar à conclusão sobre qual o assunto é abordado em cada parágrafo de seu respectivo texto. Apesar de prevalecer o modelo de questões de múltipla escolha, nota-se nessa atividade de leitura principal ou durante a leitura, questiona-se qual a ideia do parágrafo e não se procura uma palavra em específico como em outras atividades iniciais e nesse caso as figuras ajudam na compreensão textual, não sendo meramente ilustrativas, o ponto negativo é que são apresentadas apenas duas perguntas, uma para cada parágrafo, e não há atividade de pós leitura para explorar a ideia. Além disso, os textos são construídos didaticamente para esse fim, também não foi encontrada a atividade de pós-leitura para finalizar a tarefa.

Seguindo a ordem do quadro 3. **Inglês Geral Nível 3. Unidade 1. Hobbies e interesses. Lição 4. Fazendo planos para visitar os colegas. Atividade: 2. Lendo um calendário de eventos.** A pré-leitura da lição tem o objetivo de trabalhar a leitura específica de um texto a partir de elementos como datas, horários, eventos e palavras em negrito, estratégia de leitura conhecida como *scanning*. É uma atividade reconhecida, por ser permitir encontrar informações específicas de forma rápida, isto é, sem a tradução do texto toda palavra por palavra, a dúvida que permanece é quanto a origem do texto, não havendo fonte fidedigna, novamente temos o estudo a partir de texto não autêntico contrariando especialistas da área, embora a ideia principal seja trabalhar a estratégia de *scanning*, seria de maneira a salutar na formação do leitor a escolha de textos de circulação em meios públicos de informação. Outro ponto que chama a atenção é a escolha de um gênero com pouca profundidade e sem desafio ao leitor. Conforme demonstra a figura 8 a seguir:

Figura 9 - Leitura específica do texto

INGLÊS PARANÁ PÁGINA INICIAL CURSO AJUDA MEU PERFIL

Home | Category | News | Gallery | About

What's Happening This Weekend
Saturday

Tori Mitchell
Songs from Peru, played on flute by the lovely Tori Mitchell. 7:30 p.m. at the Music Space.

Green Street Festival
Every June, there's a lot of fun on Green Street. Enjoy food...

Análise
Quando está em busca de uma informação específica, você nem sempre precisa ler o texto inteiro. Ao invés disso, você pode ler rapidamente ele em busca dos detalhes que deseja. Por exemplo, você quer ir a um festival no final de semana, e está procurando uma lista dos eventos locais:

1. Encontre rapidamente os eventos buscando fontes especiais -

INGLÊS PARANÁ PÁGINA INICIAL CURSO AJUDA MEU PERFIL

Tori Mitchell
Songs from Peru, played on flute by the lovely Tori Mitchell. 7:30 p.m. at the Music Space.

Green Street Festival
Every June, there's a lot of fun on Green Street. Enjoy food, music and clothing from 17 countries.

Contact Us | Terms and Conditions | About Us | Services

Análise

Quando está em busca de uma informação específica, você nem sempre precisa ler o texto inteiro. Ao invés disso, você pode ler rapidamente ele em busca dos detalhes que deseja. Por exemplo, você quer ir a um festival no final de semana, e está procurando uma lista dos eventos locais:

1. Encontre rapidamente os eventos buscando fontes especiais - como texto grade, em negrito ou estilizado - que costumam indicar detalhes principais.
2. Olhe a lista rapidamente em busca da palavra **festival** (festival).
3. Encontre as datas e horários procurando números.

Tente essas estratégias com a amostra do calendário de eventos online. Não leia todas as palavras. Você deve conseguir responder rapidamente essas perguntas:

What festival is this weekend?
Qual festival é nesse final de semana?

What time is Tori Mitchell playing on Saturday?
A que horas Tori Mitchell irá tocar no sábado?

Fonte: adaptado de: Inglês Paraná-EF (2022)

Na atividade durante a leitura, o gênero a ser lido é um calendário com figuras ilustrativas, novamente temos questões de múltipla escolha em que se exploram pouco as dicas de pré-leitura, no entanto, as imagens não são consideradas no momento da leitura e as perguntas são a respeito dos locais e dos horários em que tais eventos acontecem, fazendo o *scanning* do texto utilizando a estratégia de *scanning*. Tal proposta está em dissonância com o que dizem autores como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2012), que argumentam no sentido de que, para se formar um leitor hábil de textos multimodais, é preciso considerar o design multimodal e a forma como os textos atuais são apresentados ao leitor, pois neles há relações complexas entre os elementos verbais e não verbais que podem ser desde uma lista de palavras de supermercado, a imagens e textos em revistas ou site de notícias, entre outros. Ao analisar as atividades iniciais, percebe-se a repetição mecânica de certos padrões que vão tornando-se cansativos no decorrer das atividades. Ademais, ao se finalizar a referida lição, constatou-se a ausência de atividade de pós-leitura em que pudesse ser atendida a análise crítica do conteúdo dos textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto, item previsto na BNCC (2017), sendo que as atividades consistiam de perguntas sobre horários e locais em que os eventos aconteceram e eram facilmente encontrados no texto.

A unidade 1. Locais e direções. Lição 4. Descrevendo a localização de uma cidade. 4. Lendo sobre localizações, traz um texto com questões de compreensão literal sobre a localização do Rio de Janeiro. A atividade segue os padrões anteriores, não oferece atividade de pré-leitura, limitando-se a questões sobre a geografia do Rio de Janeiro e seus pontos turísticos cujas respostas estão explícitas no texto, trabalhando a estratégia de *scanning* que é uma técnica de leitura que consiste em localizar a informação específica desejada. Após a leitura são apresentadas atividades de completar lacunas a partir de um áudio, sendo essa uma atividade de compreensão oral e não propriamente exclusiva de leitura. Além disso, há outra atividade de ordenação de sentenças que integra a leitura com a apresentação da gravação do texto em um áudio. Assim, atividade envolve dois modos diferentes de apresentação do texto, ou seja, modo escrito e modo verbal, porém, sendo a plataforma um instrumento digital de ensino de leitura, esperava-se uma abordagem que trouxesse uma proposta, mesmo que minimamente, de leitura

digital e hipertexto conforme apontado por Marcushi (1999), em que se perturbaria a visão linear de texto, podendo romper com suas estruturas convencionais e suas expectativas, pois nesse formato de leitura não há apenas uma ordem, há múltiplas possibilidades de se prosseguir com a leitura, o leitor dispõe de uma maior liberdade de navegação. Da maneira como a leitura é abordada nos itens citados anteriormente, o que se tem é uma reprodução de modelos de leitura impressa que não contemplam a leitura digital ou os multiletramentos, pois nesse aspecto, a leitura continua tendo apenas uma única ordem, seguindo o padrão impresso, sem variação entre as informações acessadas.

No inglês geral nível 3. Unidade 3. Hotéis. Lição 1. Recomendando um hotel. Atividade 3. Lendo revisões de hotéis; a atividade proposta é sobre a leitura de revisões de hotéis a atividade inicial é novamente composta por questões de leitura superficial como exemplo pode-se citar: Onde fica o hotel? Como são as instalações? Como são as taxas? As perguntas são de compreensão literal com três assertivas para se escolher a alternativa correta. As informações são facilmente encontradas no texto por meio da estratégia de *scanning*. Outro problema recorrente é a falta de indicação de fonte do texto com a leitura principal, o que aponta para um texto feito para uso didático, demonstrando uma tendência de uso de textos não autênticos, contrariando apontamento de estudiosos já citados. Para atividades de pós-leitura tem-se o preenchimento de lacunas com as palavras estudadas na lição, seguido de uma atividade de ordenação de sentenças apresentadas com as palavras embaralhadas, seguindo a ordem das palavras conforme foram disponibilizadas no texto. De certa forma, é uma atividade que exigiria uma leitura global unida à busca de informações retidas na memória de trabalho do leitor, porém, não se pode afirmar isso com certeza, pois existe a possibilidade de que o aluno copie frases do texto principal, ou até mesmo o texto todo, para servir de base para a consulta, tornando a tarefa pouco efetiva.

Em sequência de análise do quadro 3. **Nível 3. Unidade 5. Dinheiro e compra. Lição 1. Escolhendo um produto. Atividade 3. Lendo sobre computadores.** A atividade de leitura começa com o desenvolvimento de análise linguística em que são trabalhados os adjetivos em seu grau comparativo, apresentando a prática de associar adjetivos comparativos opostos como: mais barato, mais caro, mais segura, mais perigosos. Embora venham antes da leitura principal, não podem consideradas

propriamente atividades de pré-leitura voltada para construção de sentido, pois seu papel é o de fixar regras e gramaticais e o vocabulário estudados em tópicos anteriores. Portanto, não são atividades que venham a despertar o interesse pela leitura, pois estão desassociadas com o texto a ser lido, muitos menos procuram ativar o conhecimento prévio conforme apontam autores como (KLEIMAN, 2004; TOMITCH 2009). Essas autoras ressaltam que é preciso haver objetivos que para cada fase da leitura, sendo que na pré-leitura sugerem-se atividades que visem verificar o que se sabe sobre o tópico do texto, propondo atividades como discussões prévias, exploração de figuras representativas de conteúdo textual a ser estudado, sempre em função de estimular a motivação do aluno para a leitura. Entretanto, na lição em análise, o objetivo claro da proposta de pré-leitura da atividade é fixar o vocabulário e consolidar tópicos gramaticais conforme previamente discutido. A atividade de durante-leitura e pós-leitura seguem o mesmo padrão de atividades vistas em lições anteriores, com exercícios mecânicos de análise gramatical, explorando os adjetivos no grau comparativo, utilizando textos não autênticos, sem menção de fonte, seguidos de perguntas de múltipla escolha abordando a compreensão literal. Na pós-leitura, apresenta-se uma atividade em que se deve completar lacunas a partir de um áudio, utilizando os adjetivos e comparativos estudados.

Seguindo análise do quadro 3. A última unidade do **Nível 3. “Trabalhos e Empresas”**. **Tem como objeto de análise a atividade de leitura 3 da lição 3. Lendo um cartão de visitas. Entendendo os cartões de visita.** Essa atividade de leitura foge aos padrões vistos até então, pois explora um gênero novo, o cartão de visitas, nele são incluídos elementos estruturais típicos do gênero identificáveis independentemente do idioma. Assim, a estrutura e características do gênero podem ser utilizadas nas estratégias de leitura, pois em um cartão podem ser identificadas informações como endereço, número de telefone, e-mail e, um número de fax ou slogan da empresa e as informações também podem incluir contatos em redes sociais. Na atividade de pré-leitura, há um texto explicativo sobre o que está incluso no gênero cartão de visitas em que devem ser inseridas informações de contato, com endereço, número de telefone, e-mail e, um número de fax, logo, slogan da empresa, além de contatos em redes sociais. Além disso, há um breve áudio, sugerindo a troca de cartões, embora tenha-se a mescla entre áudio e texto não se pode falar em leitura multimodal, tendo em vista, que o áudio dessa atividade está desconexo com a o texto

utilizado na pré-leitura. O áudio consiste em um diálogo que trata de uma troca de cartões de visita em que se ouvem as seguintes frases:

A: Let me give you my business card. (Deixe-me dar-lhe meu cartão de visitas.)

B: Thanks. Here's mine.” – (B: Obrigado aqui está o meu).

O trecho transcrito não serve de dica de pré-leitura, pois não explora as características do gênero, apenas introduz um tópico de conversação de modo superficial. Após a leitura principal, apresenta-se o mesmo padrão de questões de múltipla escolha cuja finalidade é identificar o vocabulário sobre os principais cargos de empresas abordado no começo da lição. O gênero cartão de visitas apresenta mais imagens, abreviações e números do que em outros com linguagem apenas verbal. Para responder às perguntas de múltipla escolha, o leitor deve identificar os nomes dos departamentos e cargos mais comuns em uma empresa, assim como o nome de seus principais cargos, procurando estabelecer a ligação entre esse vocabulário e o gênero cartão de visitas. As perguntas não representam um desafio ao leitor, pois as respostas encontram-se de forma explícita no texto, em resumo, limitam-se a perguntar qual é o cargo ocupado em determinada empresa, qual setor e o nome da empresa em que determinada pessoa trabalha. Não foram encontradas questões que envolvessem o conhecimento prévio ou levantamento de hipóteses sobre o texto, da forma como são apresentadas as atividades estão dissonantes do que apontam as teorias e modelos de leitura conforme autores como: (PANICHELA, 2015; RUMELHARD 1977; TOMITCH 2008), em que se deve levar em consideração o conhecimento que o leitor possui sobre o tema do texto. Além disso, o leitor precisa acionar seus conhecimentos prévios para se engajar no processamento do texto, realizar estratégias de previsão e inferências constantes, tendo como apoio as informações do texto e os conhecimentos adquiridos em sua vida no sentido de se obter evidências para suas previsões e inferências e assim construir o sentido do texto. Na pós-leitura, como em lições anteriores, apresentam-se atividades de preenchimento de lacunas a partir de vocabulário estudado, o que pode tornar a tarefa cansativa, pois ao longo das unidades e lições, há repetição de um grande número de exercícios mecânicos voltados para consolidação de conhecimentos linguísticos ou memorização de vocabulário.

No que tange aos quadros 4 e 5, correspondentes às lições destinadas ao Ensino Médio, foram detectados os mesmos padrões de atividades de leitura passivas

encontrados em Unidades da Plataforma destinadas ao Ensino Fundamental, os quais foram analisados em parágrafos anteriores. Segue-se nos próximos parágrafos a análise detalhada de cinco lições em que a prática de leitura trouxe alguma mudança em relação aos padrões repetitivos relatados em análise de unidades relativas aos Anos Finais do Ensino Fundamental em momentos de pré, durante ou pós-leitura, buscando nas práticas da Plataforma ações condizentes com os modelos de leitura defendidos pelas concepções teóricas descritas neste trabalho.

A análise do quadro 4. Inicia-se a partir da **Unidade 1. Entretenimento. Lição 2. Falando sobre eventos Futuros. Atividade 4. Lendo sobre eventos**. A pré-leitura contém atividades de identificação de palavras-chave, nomes próprios, horários e datas utilizando estratégias de *skimming* e *scanning*, otimizando a leitura. Em seguida, há uma atividade de preencher lacunas sobre o vocabulário de eventos, em que ao leitor são apresentadas três colunas de palavras distribuídas em ordem aleatória de modo que o leitor deve agrupá-las no espaço correto, correspondendo ao evento, lugar e horário. Essa é uma atividade ativa de classificação de informações que estão relacionadas ao texto, preparando assim, o leitor para processar o texto de modo mais ativo. A atividade de durante a leitura traz questões cujas respostas devem ser procuradas no título do texto, no lugar, e no horário, em que acontece um determinado evento, assim, o leitor deve procurar estabelecer uma conexão com as dicas passadas na fase de pré-leitura, pois é possível se chegar às respostas dessas perguntas a partir de números e nomes de lugar contidos nos parágrafos iniciais do texto. Embora as perguntas exijam a leitura em nível superficial, ou seja, de compreensão literal, o aspecto positivo em relação ao desenvolvimento da habilidade de leitura, é o fato de a atividade não estar voltada unicamente à consolidação de conhecimentos linguísticos como visto unidades e lições anteriormente analisadas. Nessas atividades na fase durante a leitura, as perguntas exploram os locais e horários que foram citados no texto, levando o leitor a processar informações relevantes do texto. Embora essas sejam atividades próprias para o desenvolvimento do leitor, as perguntas limitam-se ao nível superficial de leitura, de compreensão literal. Considerando os indicadores da BNCC (BRASIL, 2017), esperava-se mais para atividades destinadas ao Ensino Médio e que se destinam a preparar o aluno para vestibulares e Enem, testes que exigem níveis de leitura em L2 mais altos, como a leitura em nível inferencial, a leitura crítica e os multiletramentos. Não há a exploração de itens que possam ser associados à

multimodalidade, explorando a construção de sentido a partir de linguagem verbal e não verbal, como imagens, por exemplo, conforme apontam autores como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2012) que ressaltam a necessidade de se explorar o design multimodal em que textos atuais são apresentados ao leitor. As perguntas oferecidas nas lições e unidades analisadas não permitem ao leitor explorar relações complexas entre os elementos verbais e não verbais como imagens ícones e links. Ademais, constatou-se a falta de atividades de leitura que pudessem propor ao aluno formas de desenvolver seu senso crítico conforme apontado pela BNCC (2017) em que o aluno ao ler os textos deveria analisar criticamente seus conteúdos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto. Ademais, notou-se a falta de atividades de pós-leitura nesta lição.

O próximo item da análise corresponde ao quadro 4. **Unidade 3. O Passado. Lição 3. Contando uma história. Atividade de leitura 3. Prevendo um artigo de notícias.** Esse item foi selecionado por trazer uma proposta diferenciada das demais, contendo algumas das atividades consideradas ativas de acordo com as categorias propostas neste trabalho e por trazer em sua pré-leitura a estratégia de geração de previsões acerca do texto.

Inicialmente, é proposta a leitura geral do gênero artigo, tendo como estratégia de leitura olhar o artigo por inteiro, levando em consideração as fotografias e ilustrações, seguida da leitura do parágrafo inicial e da identificação das fontes das notícias para construção do sentido, técnica de leitura conhecida como *Skimming*, a leitura geral de um texto. Além disso, pede-se ao leitor uma atenção maior ao primeiro parágrafo do texto, pois é onde encontram-se os detalhes mais importantes ao se ler sobre um fato por indicar informações sobre quem, o que, quando, onde e, às vezes, como e por quê algo acontece, técnica conhecida como *scanning*, ou seja, a busca de informações específicas em um texto. Tal estratégia está em conformidade com que apontam autores como Neves e Tomich (2022), assim como Santorum e Scherer (2008), sobre a previsão do leitor sobre o que o texto vai tratar, inclusive utilizando algumas partes do texto na formulação de hipóteses. Além disso, é possível tomar-se como ponto de partida elementos como título, edição e data de publicação do texto, entre outros. Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento de previsões por parte do leitor, além de criar-se o hábito de fazer uma leitura rápida para a compreensão global do texto.

Como atividade principal tem-se a notícia sobre um roubo, o texto não vem acompanhado de fonte, a partir dessa constatação pode-se dizer que é um texto produzido didaticamente para prática do desenvolvimento das habilidades de leitura apresentadas na pré-leitura, o que contraria o recomendado pelos estudiosos da área de leitura. As respostas para questões encontram-se no título e no parágrafo inicial conforme as dicas dadas, no entanto são questões superficiais de identificação de informações explícitas no texto, de modo que exige apenas a estratégia de *scanning*, poderiam ser ampliadas, conforme apontado por (TOMITCH, 2009; TOMITCH, 2000). A autora caracteriza as atividades ativas de leitura como tarefas que requerem o uso de conhecimentos prévios, que têm foco na construção global do significado em vez da leitura de palavra por palavra. Também se propõe uso de atividades contextualizadas em consonância com o modelo interativo de leitura, assim como a proposição de tarefas que possibilitem a autonomia do aluno, porém, como as questões propostas na lição são no padrão de múltipla escolha, não há a necessidade de se formular respostas, pois elas já vêm prontas pela plataforma.

Diferentemente do que se nota nesta lição, no momento de durante a leitura, os autores supracitados sugerem estimular o desenvolvimento do questionamento e reflexão, a fim de promover processos cognitivos como inferência, monitoramento da compreensão e atendimento à estrutura do texto. Em perguntas como: Onde foi o roubo? O que foi roubado? Qual o nome da pintura? Tanto as questões quanto as atividades foram criadas especificamente para corresponder à dica dada na pré-leitura de que as respostas são encontradas no título e no parágrafo inicial do texto. Dessa forma não é preciso uma leitura mais profunda para obter as respostas, porém já se lida com informações relevantes do texto, o que pode levar a uma leitura mais produtiva. Como atividade de pós-leitura do item analisado, a plataforma propõe a seleção de palavras que melhor que completam corretamente as sentenças dentre três opções. Essa seria uma opção interessante, contudo, o que prevalece no exercício é a correta escolha da palavra de acordo com o vocabulário e tempo verbal trabalhados em atividades anteriores. Além disso, algumas frases a serem completadas foram retiradas do texto principal já lido pelo aluno, nesse caso, atende-se apenas a objetivos gramaticais e lexicais, em dissonância do que propõe as autoras previamente citadas que recomendam atividades de pós-leitura em que o aluno seja estimulado a relacionar o conteúdo lido com seu esquema ou conhecimento de mundo

já existente, e assim avaliá-lo à luz de suas próprias experiências e conhecimentos, promovendo uma maior integração com o texto.

Passa-se agora a análise do quadro 5, por trazer atividades voltadas para o último ano do Ensino Médio, para tanto, foram selecionadas atividades mais condizentes aos modelos de leitura a partir da perspectiva cognitiva já citados anteriormente neste trabalho. A primeira atividade do **Nível Básico 5. Unidade 2. Tomando decisões. Lição 4. Resumindo Decisões.1. Lendo informações específicas.** Conforme apontado pelo título da atividade, o objetivo é buscar informações específicas e para tal utilizam-se palavras-chave. Além disso, a pré-leitura traz ao leitor a estratégia de utilização do contexto em que o leitor não precisa traduzir todas as palavras de uma sentença, é possível compreender um enunciado qualquer a partir da compreensão das palavras-chave para que sua leitura seja mais produtiva em vez de uma leitura linear, tentando-se traduzir palavra por palavra.

Outra estratégia também abordada nesta lição, é a de localização de informações específicas, *scanning*, é uma estratégia válida e condizente com as teorias basilares deste trabalho, pois é uma leitura com um objetivo relevante em que a atenção deve-se estar voltada para o parágrafo cujas respostas se encontram. A atividade de durante a leitura leva o leitor a buscar informações específicas como a duração de um evento, quem fará a apresentação e o que será feito no evento. O aspecto menos benéfico dessa atividade é o modelo já repetido de pergunta com múltipla visando à compreensão literal, novamente exigindo apenas a estratégia de *scanning*. Para pós-leitura são propostos três exercícios, o primeiro é uma atividade de preenchimento de lacunas, porém apresenta um problema que é corriqueiro que gera confusão em algumas atividades da plataforma, a falta de enunciado da atividade. Embora não se encontre nenhuma nota dizendo exatamente o que são as palavras a serem preenchidas nas lacunas, percebe-se que seriam as consideradas palavras-chave do texto pela plataforma. Na segunda atividade, o aluno deve ler uma frase e escolher dentre uma combinação de palavras aquelas que são as mais importantes ou a chave para a compreensão da sentença. A terceira atividade é de ordenação de palavras embaralhadas a fim de obter uma sentença correta, todas as atividades de pós-leitura estavam sem o enunciado. Conforme demonstra a figura a 09:

Figura 10 - Palavras-Chave

The conference is on Thursday morning.

conference / is / morning

on / Thursday / morning

conference / Thursday / morning

PRÓXIMO

Fonte: Inglês Paraná-EF (2023)

A atividade de leitura Nível Básico 5. Unidade 4. Lição Atividade. Lendo o *menu* de um restaurante, apresenta uma estrutura de texto multimodal, associando dicas de como ler um menu de restaurante a um áudio que contém um diálogo que demonstra como pedir aperitivos e pratos principais em um restaurante. Assim, o leitor pode explorar a interação entre texto e áudio na construção do significado. A proposta conecta o texto introdutório considerando a perspectiva da multimodalidade por meio da qual se combinam elementos visuais, espaciais e de linguagem oral, como áudios para construção de sentido. Entretanto, conforme já exposto previamente nesta análise, as inovações são tímidas e se restringem às atividades de pré-leitura, pois na fase durante leitura volta-se o modelo de perguntas com respostas de múltipla escolha com foco na compreensão literal, dessa vez, sem o acompanhamento do áudio, ou uso das imagens para construção de sentido. Como atividade de pós-leitura é apresentado um exercício de associar palavras de acordo com o vocabulário e expressões estudadas previamente, privilegiando apenas o conhecimento linguístico. Por conseguinte, deixa-se de atender itens fundamentais previstos na BNCC (2017)

referentes ao eixo leitura como “Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais”, pois novamente a única preocupação parece ser em atender a memorização de palavras e expressões, mostrando uma tendência desde os primeiros itens analisados neste estudo.

A última atividade em análise pertence ao **Nível Básico 5. Unidade 5. Filmes. Lição 4. Escrevendo sobre um filme. Atividade 3. Lendo a Crítica de um filme.** A atividade de leitura inicial introduz uma habilidade não vista em outros tópicos, a habilidade de fazer inferências, que na visão de Correa (2006), poderia ser descrito como ler nas entre linhas e é caracterizada como uma atividade de leitura ativa. Como dica, aconselha-se que ao ler fatos e opiniões em um texto, em que eles não estão diretamente apontados é necessário se fazer uma inferência. O fato positivo apresentado nessa lição é de a pré-leitura trazer o conceito de inferência, explicando de forma direta ao leitor e com base em exemplos. Em uma atividade o leitor se depara com um trecho em que é citado o caso de um determinado filme ser feito na França cujo idioma original seria o francês. Apesar de a informação não estar explícita no texto, subentende-se que esse seria o idioma original do filme por ele pertencer àquele país. Contudo, a atividade de pré-leitura poderia ser mais explorada, pensando na relevância de que o desenvolvimento da habilidade de tecer inferências possui na compreensão textual. O conceito apresentado pela ferramenta tecnológica de que a inferência seria um tipo de adivinhação é limitado e deveria ser explorado de forma mais ampla, pois como apontado por (NEVES e TOMITCH 2022 p. 890), “a compreensão inferencial é necessária para que o leitor vá além do que está explícito no texto”, para as autoras o ato de inferir é um processo cognitivo no qual o leitor acessaria as informações implícitas no texto, porém não apenas baseado em uma adivinhação, mas sim nas informações explícitas nele contida e o seu conhecimento prévio. Percebe-se que não há a preocupação em ativar o conhecimento prévio em toda a pré-leitura analisada nessa unidade, pois há a predominância de questões fechadas, em que não há espaço para uma abordagem global do assunto.

No momento de durante a leitura, o leitor deve ler alguns trechos de pequenas resenhas sobre um filme específico. Conforme demonstram figuras 11 e 12:

Figura 11 - Resenha

INGLÊS PARANÁ

HOME STUDY HELP MY PROFILE

Sign in | Sign up | Follow us

Search

Home | Category | News | Gallery | About

'A Simple Life' was made in Hong Kong. It was directed by Ann Hui. It's about an old woman, but there's never a dull moment. It's very different from big Hollywood action movies.

It's very different from big Hollywood action movies.

There aren't many special effects.

The movie has a lot of action.

The movie was made in Hollywood.

NEXT

Fonte: Inglês Paraná-EF (2023)

Figura 12 - Resenha II

INGLÊS PARANÁ

HOME STUDY HELP MY PROFILE

Find movies, TV shows more...

Movies TV News Trailers Community

I don't like baseball, but 'Moneyball' was a very interesting movie. The story is a little dark. You learn some dreadful things about sports, but 'Moneyball' has a happy ending. 'Moneyball' is about the Oakland A's general manager, the famous Billy Beane. Beane wasn't given much money. He had to get creative. Billy Beane was played by Brad Pitt, and 'Moneyball' was directed by Bennett Miller. I think that actors always do a good job when they work with Bennett Miller.

Runtime: 2 hr. 6 min.
Genres: Drama

What is the movie probably about?

playing baseball

acting in movies

managing a bank

NEXT

Ativar o Windows
Acesse Configurações para ativar o Windows.

Fonte: Inglês Paraná-EF (2023)

Vale notar que, ao se explicar ao aluno o que são inferências, trabalha-se a metacognição, pois o aluno e leitor pode ter consciência de seu processo inferencial, o que pode torná-lo um leitor mais ativo e autônomo.

Na atividade de durante a leitura, há uma evolução no sentido da proposta de atividades que exigem processos de leitura mais profundos, pois em vez de questões superficiais e de vocabulário, apresentam-se perguntas que envolve texto e seu contexto como um todo e exigem que o leitor ative seus conhecimentos culturais. Como exemplo, há a leitura de um trecho de resenha de um filme chinês em que o leitor deve compará-lo aos filmes feitos em *Hollywood*, assim, para se responder à questão além do conhecimento linguístico, é necessário ativar o conhecimento de mundo para saber a diferença entre a cultura chinesa e a americana fim de diferenciar filmes feitos em Hollywood dos feitos em Hong Kong, que deixou de estar sob o domínio do Reino Unido e retornou ao domínio da China e que tem como idiomas oficiais o chinês e o inglês (CIVITATIS, s.d.). Os esforços do leitor nesse caso, não se limitam a encontrar uma palavra específica no texto. Outra atividade em que se pode inferir a resposta é de completar a sentença: “que se o filme foi feito em *Hong Kong*”, chega-se à resposta de que ele não deve ser em língua inglesa.

Para segunda resenha há a pergunta: “sobre o que provavelmente é o filme?” a questão pode ser respondida a partir de uma figura junto ao texto de um jogador de baseball, explorando a imagem, como elemento que ajuda na interpretação. A segunda pergunta refere-se as dificuldades encontradas pelo protagonista do filme *Billy Beane*, para se chegar a respostas é possível tecer inferências a partir do título do filme *Moneyball*, e de expressões como *story little dark* e *dread full things*. Essas perguntas buscam identificar o assunto do filme e sua história sem dar detalhes da trama, no caso de *Moneyball*, a leitura leva a se inferir que para se ter sucesso no esporte não basta talento, mas é preciso ter recursos também. Essas perguntas levam o leitor a explorar o conteúdo do texto em níveis globais e locais, o que é coerente com as propostas de formação do leitor em L2 (TOMITCH, 2009). No entanto, não há atividade de pós-leitura, deixando uma lacuna, justamente em momento de suma importância, pois é na pós-leitura que segundo Tomitch (2009), é feita a conexão entre texto e o conhecimento de mundo do leitor. Além disso, nessa fase seria o momento mais oportuno para se promover a análise crítica do que foi lido, atendendo o que se

pede na BNCC (BRASIL, 2017), ou seja, analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

Vale ressaltar que os textos aqui estudados não apresentaram a versão de hipertexto que se esperava em um ambiente de estudo digital, o que se tem são reprodução de textos e atividades que se assemelham às atividades típicas de leitura impressa, pois conforme exposto em sessão de teórica neste trabalho, o hipertexto são textos não-lineares ou não-sequenciais, o que levaria a uma leitura não sequenciada, com começo e fim previamente definidos (KOCH 2007, MARCUSCHI, 1999). O hipertexto rompe com a ordem de construção de sentido do texto impresso ao propiciar um conjunto de possibilidades de caminhos de leitura, além disso, o hipertexto está em um espaço não-hierarquizado de escritura/leitura em que seus limites são dinâmicos por ser interativo e de caráter multisemiótico pela possibilidade de interconexão entre linguagem verbal e não-verbal.

Levando em consideração a análise qualitativa das atividades oferecidas pela plataforma, nota-se a predominância de atividades passivas de leitura como as perguntas de múltipla escolha voltadas para a compreensão literal que exige níveis superficiais de processamento e a tendência de atividades de consolidação de conhecimento muitas vezes mecânicas. Por outro lado, a análise qualitativa indica a insuficiência de atividades de leitura do tipo ativa (CORREA, 2006) como atividades de pré-leitura que levem à ativação de esquemas mentais relacionados ao texto ou atividades que exijam processos inferenciais para a compreensão do texto em profundidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo é apresentada uma síntese dos principais resultados da pesquisa, assim como as limitações do estudo e implicações pedagógicas. Assim, esta pesquisa procurou por meio de um levantamento de dados, analisar a partir dos pressupostos epistemológicos os estudos em leitura tanto em L1 como em L2 sob a perspectiva cognitiva que entende que a leitura é uma atividade que visa à construção de sentido. Além disso, os estudos sobre a multimodalidade e os multiletramentos orientaram este trabalho e nortearam as análises das atividades de leitura da Plataforma de Inglês-EF. O ensino de L2 por meio de plataforma, conforme está sendo

proposto na educação pública paranaense é uma novidade com poucos estudos a respeito. Por isso, notou-se a necessidade de uma investigação que demonstrasse como são desenvolvidas as habilidades de leitura, tendo em vista sua importância na formação dos alunos na educação básica. Para tanto, conforme demonstrado na introdução deste trabalho, procurou-se responder as seguintes questões norteadoras apresentadas: As atividades de leitura contidas na Plataforma estão de acordo com as teorias de leitura em L2? Quais habilidades de leitura propostas pela BNCC são contempladas na Plataforma? A Plataforma apresenta atividades para o desenvolvimento da leitura crítica por parte dos alunos? As atividades propostas para leitura em L2 na Plataforma de Inglês Paraná exploram a multimodalidade?

Após a análise em que se buscaram respostas para os objetivos propostos na previamente nesse trabalho a primeira questão norteadora a ser respondida é: As atividades de leitura contidas na Plataforma estão de acordo com as teorias de leitura em L2? Em resposta a essa pergunta, percebe-se que na maioria das questões propostas para a habilidade leitora há uma tendência para atividades passivas que não são condizentes com as teorias de leitura propostas por estudiosos da área como (KLEIMAN 2004; MARTINI, 2020; LEFFA, 1999; TOMITCH, 2009; WINFIELD 2010). Constatou-se que a maioria das atividades de leitura não estão divididas em momentos específicos de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura, sendo que na maior parte das atividades analisadas, foi constatada a ausência de pelo menos um desses momentos. Outro problema encontrado com frequência foi a o de ausência de fonte para indicar a origem da maioria dos textos dos analisados, de modo que os textos foram elaborados para um fim didático específico, ou seja, o ensino da gramática e vocabulário, contrariando a recomendação feita por estudiosos da área de uso de textos autênticos já comentados no capítulo de análise deste trabalho.

Em relação a segunda pergunta: Quais habilidades de leitura propostas pela BNCC são contempladas na Plataforma? Percebe-se a tendência para explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa, pois, nas unidades analisadas, prevalecem atividades que visam à construção lexical por parte do aluno de uma forma repetitiva ou mecanizada. Tal proposta poderia se justificar pela falta de vocabulário inicial de alunos em níveis iniciais de proficiência em língua inglesa, o que dificulta a leitura conforme exposto por Grabe e Stoller (2012). De acordo com os autores, na leitura em L1, o aluno traz consigo um repertório

de milhares de vocábulos, impulsionando a aprendizagem inicial de leitura; em L2, os estudantes não possuem esse recurso, além disso, a relação grafo fonêmica também precisa ser trabalhada no aprendiz em níveis iniciais. No entanto, atividades como: analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto; entre outros e explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas, não foram encontradas nas atividades de leitura da plataforma, já que prevalecem atividades com perguntas de múltipla escolha em que as respostas exigem apenas o nível de compreensão literal, não havendo espaço para análise mais aprofundada parte do leitor. Outro aspecto que foi constatado na plataforma foi o de reconhecimento de novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens. Durante a análise foram constatadas atividades de leitura de alguns gêneros do mundo digital como blog e e-mail, assim como a exploração de letras, números e abreviações conforme observado no capítulo de análise. No entanto, não é possível dizer se estes são de gêneros autênticos devido à falta de indicação de fonte conforme já apontado anteriormente.

Com relação a terceira a terceira questão norteadora da pesquisa: A Plataforma apresenta atividades para o desenvolvimento da leitura crítica por parte dos alunos? A tendência percebida nas atividades analisadas é de que não se promove a criticidade em relação à leitura devido ao fato à prevalência de atividades passivas de leitura, especialmente as perguntas de compreensão literal que requerem o processamento superficial do texto. Assim, não há espaço para discussão e emissão de opiniões sobre os textos lidos, nem tão pouco há mecanismos de *feedback* dos exercícios que leve à reflexão, pois a forma de retorno das respostas é dada de maneira automática para o leitor da seguinte forma: ao clicar na alternativa correta a mesma aparece em verde e no rodapé da questão é escrita a mensagem: correto; em caso de erro ao clicar a resposta errada aparece em cor vermelha. Dessa forma, o aluno pode clicar em uma resposta até acertar, sem obter uma explicação do motivo pelo qual houve o erro.

Como última questão: As atividades propostas para leitura em L2 na Plataforma de Inglês Paraná exploram a multimodalidade? Percebeu-se que o trabalho com a

multimodalidade não corresponde ao que se espera de um ambiente interativo de leitura, pois se imaginava que em uma plataforma de ensino em que como uma ferramenta tecnológica, esta traria para sala de aula uma versão moderna de leitura em que houvesse a exploração de imagens, vídeos em conjunto com texto verbal, considerando a extrema relevância dos elementos semióticos na compreensão de texto. No entanto, percebe-se que de que as imagens e outros elementos semióticos constituem apenas suportes para textos verbais, por não se apresentarem nas atividades analisadas questões específicas que buscassem trabalhar as imagens assim como outros meios na interpretação textual. Esse trabalho complementar geralmente vem sendo feito por meio de material complementar em formato de slides disponibilizados pela SEED-PR em livro de chamada *online* do professor, chamado de RCO (Registro de classe *online*), para que os professores trabalhem com as imagens e alguns vídeos por meio de questões abertas. Porém esse trabalho é feito pelos técnicos da secretaria e, por esse motivo, não são contemplados na presente pesquisa.

Os textos disponibilizados na plataforma não trazem uma versão moderna do que seria o hipertexto de acordo com (KOCH, 2007; MARCUSCHI, 1999) de que o hipertexto propicia um conjunto de possibilidades de constituição textual plurilinearizada, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor com links diferenciados que levam à pesquisa ou interatividade. O hipertexto pode ser visto como um texto múltiplo, que funde e sobrepõe inúmeros textos que se tornam simultaneamente acessíveis a um simples toque de mouse. Nos textos junto às lições selecionadas, o que se percebe é uma versão em tela de textos impressões, em que a mesma versão de leitura sequencial e linear prevalece, frustrando as expectativas de se encontrar algo dinâmico e interativo. Entretanto, não se quer dizer que não exista a interatividade na plataforma, mas ela foi centrada na habilidade de diálogos em que a inteligência artificial responde e faz questões aos alunos, porém esse não é o foco desta pesquisa.

5.1 Limitações da Pesquisa

As possibilidades de pesquisa a partir do uso de plataformas no ensino é um tema relativamente novo, o que gerou uma das primeiras dificuldades a de encontrar

trabalhos que aliassem os estudos da área de leitura em L2 com elementos encontrados na plataforma que pudessem abordar as principais lacunas deixadas no que tange aos aspectos do ensino de L2.

Outra limitação encontrada foi a delimitação de atividades; pois há um grande número delas na plataforma e um curto período de tempo para tecer uma análise com pormenores que abrangessem um campo tão rico quanto o da leitura em L2, para tanto foram selecionadas atividades de leitura acordo com o nível em que se encontram a maior parte dos alunos e o curso disponível a eles, ou seja níveis A1 e A2 do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), porém há outros níveis que podem ser investigados em futuras pesquisas.

Uma terceira dificuldade é a de encontrar critérios plausíveis com objetivo de nortear a análise do corpus selecionado, para tanto, baseou-se no conceito de atividade e passividade em tarefas de leitura já explicadas em seção metodológica deste trabalho e um apanhado de competências e habilidades a partir da BNCC (2017) juntamente com abordagens sobre leitura multimodal e multiletramentos.

Como sugestões de pesquisa pode-se pesquisar outras habilidades como orais ou escrita, em nível intermediário, avançado ou pós-avançado. Também se pode pesquisar sobre questões de inglês como língua franca ou global. Enfim há um campo vasto dentro da área de tecnologia a ser explorado a se confirmar a tendência, os demais estados podem adotar ferramentas parecidas em suas respectivas redes de ensino, abrindo espaço para futuras pesquisas.

5.2 Implicações Pedagógicas

A leitura é uma habilidade essencial tanto para que qualquer cidadão faça parte de sociedade pós-moderna e assim exercer a cidadania plena. A premissa é inegável, seu ensino merece ser pensado e planejado pelas melhores mentes de especialistas da área. No entanto, quando o ensino por meio de plataforma foi implantado, a discussão com os especialistas não aconteceu, não houve um debate com os professores acerca de como seria o ensino dessa e de outras habilidades linguísticas.

Este estudo não aborda apenas aspectos contrários ao uso de novas tecnologias no campo educacional, no entanto preocupa-se em elucidar sua relevância para a área da leitura em um momento que o leitor está em formação.

Sabe-se que algumas ferramentas vieram por imposição, porém suas implicações devem ser estudadas, dentre elas a primeira a ser analisada é a de que a Plataforma em relação a leitura e outras habilidades não foi elaborada para fins coletivos, pois seu curso ofertado aos alunos da rede pública é o mesmo vendido pela empresa responsável para desenvolvimento individual de aprendizagem, ou seja, para quem não frequenta uma escola física. A adaptação desse curso para o coletivo deveria ser discutida com a comunidade escolar para evitar futuras lacunas na aprendizagem dos alunos. Embora se trate de uma ferramenta de apoio ao aprendizado, todo o planejamento de trabalho docente já vem pré-concebido e disponibilizado aos professores por meio do sistema digital de registro de classe (RCO). Nesse formato de ensino o papel do docente assemelha-se ao de um tutor que deve preencher planilhas com os números de acessos à plataforma para prestar contas de seu trabalho aos representantes dos núcleos regionais de educação que constantemente cobram os resultados que são acessados por meio de *Business Intelligence*, uma ferramenta de avaliação de dados da *Microsoft*. Lembrando que os resultados cobrados se limitam ao número de acesso à plataforma. Mesmo que não se tenha uma lei especificando ou obrigando seu uso como material didático, o professor será cobrado pela utilização dessa ferramenta didática.

Como preparação para o Enem e vestibulares, a habilidade comunicativa mais cobrada é a de leitura, todavia, questiona-se como fazer isso a partir de uma plataforma que tem objetivos focados na oralidade e nos conhecimentos linguísticos. O resultado é demonstrado pelos números conforme apontado na introdução desse trabalho de que cerca de 60% dos estudantes que realizam o ENEM optam pela Língua Espanhola como Língua Estrangeira. Outro questionamento relevante é como mudar esses números diante da falta de materiais que se demonstram apropriados para o desenvolvimento dessa habilidade no contexto da educação básica.

Outra implicação constatada a partir deste estudo é a de que ao seu usar a Plataforma como ferramenta didática principal, deixa-se de lado outros materiais importantes como o livro didático público, que passa por uma seleção feita pelos docentes da rede pública, mesmo sendo um material que foi analisado e escolhido de maneira a atender os anseios da comunidade escolar e contemplar as exigências estabelecidas pelo MEC. Não se pode relegar ao segundo plano um material

escolhido por especialistas da área de linguagem e que contemplam de forma mais satisfatória as habilidades do eixo leitura.

Por fim, a nota-se a falta da voz dos pesquisadores da área de idiomas. Apesar de constar como um projeto, na prática a ferramenta tecnológica é o principal material usado hoje nas escolas públicas do Paraná, sendo assim, em algum momento, seja em sua escolha, ou aplicação, a Plataforma deveria ser apresentada aos especialistas da área de idiomas que poderiam dar um parecer sobre a viabilidade de seu uso na prática, antes de que fossem usados os próprios alunos como um instrumento de teste para inovações tecnológicas de resultados não garantidos.

Espera-se que para os próximos anos mais adaptações sejam feitas, buscando discutir inovações no que concerne ao uso da Plataforma de Inglês Paraná- EF como ferramenta didática em sala de aula, com auxílio de estudiosos, e, dos professores da educação básica, a fim de adequar as atividades da plataforma aos modelos de leitura consagrados na literatura da área, buscando, assim, propor práticas de ensino de leitura em L2 efetivas e que possam gerar os avanços na formação de leitores proficientes, fato há muito almejado e necessário para se atender as necessidades da educação básica atual e para que o ensino público possa oferecer, em termos de leitura, as condições necessárias para proporcionar a proficiência em leitura em língua estrangeira e assim oportunizar aos estudantes em formação as habilidades necessárias para seu progresso.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO A. D.; ARAGÃO, C. O. **Multimodalidade e Multiletramentos: Análise de Atividades de Leitura em Meio Digital**. RBLA, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650. 2016.

BARETTA, D.; CHAVES, J. L. Intertextualidade e compreensão leitora: ensino da leitura com apoio da tecnologia. *Letrônica*, 9(2), 310-325, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2016.2.23816>. Acesso em: 10/05/2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BUZATO.M. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006.

CAFIERO, D. **Leitura como processo: caderno do professor** / Delaine Cafiero: Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-14.

CANAL DO PROFESSOR. Formação continuada SEED PR. A Plataforma do Estudante. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tlefmN_ss54&t=4055s Acesso em: 23/08/23.

CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Eds). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 304 p.

CIVITATIS. Informações de Hong Kong. **Civitatis Hong Kong**. Informações de Viagens e Turismo. 2023. Disponível em: <https://www.tudosobrehongkong.com/>. Acesso em: 06/06/2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf .Acesso em: 01/02/2017.

COSCARELLI, Carla Viana. **Os dons do hipertexto**. In: *Littera: Linguística e Literatura*. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006 (no prelo).

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.192p.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. **Leitura: Um processo cada vez mais complexo**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COURO, Mariana. Inglês Paraná: o que é, como funciona e quem pode participar? **Openenglish.com**. Outubro, 2022. Disponível em: <https://www.openenglish.com.br/blog/ingles-parana/#title10>. Acesso em: 09/11/2022.

CORREA, ROSANE. **Encouraging Critical Reading in the EFL Classroom**. English Teaching English Teaching Forum. Número 1, 2006.

DIAS, C. A. **Hipertexto: Evolução Histórica e Efeitos Sociais**. Ci. Inf., Brasília, v. 28, n. 3, p. 269-277, set./dez. 1999.

DO AMARAL, J; TORRES, M. C., TOMITCH, L. M. B. **Strategic behavior in digital reading in English as a second/foreign language: a literature review**. BELT - Brazilian English Language Teaching Journal, 9(1), 133-145. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2018.1.31988, 2018>. Acesso: 10/05/2022.

ENGLISH FIRST. Plataforma de Língua Inglesa para Professores e Alunos do Estado do Paraná. Empresa parceira – EF. corporate.ef.com/inglesparana. Disponível em: www.inglesparana.pr.gov.br . Acesso em: 22/08/2023

FREIRE PAULO. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS O. A; NOVAES C. M. D. Leitura e Internet: A Formação do Leitor Navegador pela Escola. **Revista de Educação Cultura e Debate**. V 1, N. 1Jul/Dez 2015. 16 pág.

GASPARINI E. N.A leitura de textos em língua estrangeira “entre” a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo: uma abordagem discursiva. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n. 1, 25-184, 2003. Unicamp.

GERBER, R. M. TOMITCH, L.M.B. **Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências?** Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Acta Sci. Lang. Cult. Maringá, v. 30, n. 2, p. 139-147, 2008.

GRABE, W.; STOLLER, F. (Eds.) **Teaching and Researching Reading**. London: **Routledge**. 2ª Ed. 2012. 345 páginas. Disponível em: https://www.academia.edu/37378139/Teaching_and_Researching_Reading_Grabe_and_Stoller_Routledge_2011_pdf. Acesso em 10 ago. 2021.

GUALBERTO, C. L.; SANTOS, Z. B. **Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte**. D.E.L.T.A., 35-2, 2019 (1-30): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.

INGLÊS PARANÁ. Programas e projetos. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana. Acesso em: 24/08/22

JERÔNIMO, Gislaine. Machado. **Fatores que impactam na proficiência em leitura em L2 / Factors that impacton proficiency in L2 reading**. Letrônica, Porto Alegre v. 5, n. 3, p. 154-169, jul./dez., 2012.

JERÔNIMO, Gislaine. Machado. O Processamento da Leitura e as Especificidades dos Hemisférios Cerebrais. **Signo** [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.63, p. 111-129, jul-dez., 2012.

JÚNIOR, J. C. L. Ler para Ser: A Leitura na Perspectiva Freireana. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 102-118, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 08/08/2023.

Kleiman, Angela. **Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 9ª Edição 2004.

KENEDY, Eduardo; SOUZA, J. A. S. **A leitura dos nativos digitais: uma abordagem psicolinguística**. SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN Faculdade de Formação de Professores / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Número 33 (jan.-jun. 2017) - ISSN: 2316-8838 DOI: 10.12957/soletras. 2017.2970.

KOCH. I. G. V. **Hipertexto e a Construção do Sentido**. Alfa, São Paulo, 51 (1): 22-38, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 20/08/2023

_____. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Relatório Pedagógico 2011-2012. Brasília: O instituto, 2015.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura**; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LIMA, C. F. **Ler numa Ortografia de Profundidade Intermédia O Papel da Conversão Grafema--Fonema em Português**. Dissertação de Mestrado Orientação de Prof. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. São Luís Castro. Janeiro de 2008.

LIMA, S. M. M.; RODRIGUEZ, B. G. Tecnologias e Textos Multimodais: **A Leitura de Inglês em Escolas Estaduais do Piau**. Revista Entrelinhas –Vol. 8, n. 2 (jul./dez. 2014).

MARCUSCHI, L. A. Linearização, Cognição e Referência: O Desafio do Hipertexto. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, n.3, p.21-45, 1999**

MARTINI, Ana Marielli Borba. **As habilidades de compreensão leitora em língua portuguesa e inglês: análise de itens do ENEM** / Ana Marielli Borba Martini. Guarapuava, 2020. XIV, 176 f.: il.; 28 cm Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Linguagens, Leitura e Interpretação, 2020.

MIRANDA, L; MOTA, M. M. P. E. **Estratégias cognitivas de escrita do português do Brasil**. Psico-USF, v. 16, n. 2, p. 227-232, mai./ago. 2011.

MULTIMODALIDADE. In: Glossário CEALE. Termos de Alfabetização Leitura e Escrita para Educadores. Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>. Acesso em: 19/08/2022.

NEVES, P. A.; TOMITCH, L. M. B. **O Bilinguismo e o Ensino da Leitura em L2: Fomentando a Geração de Inferências Na Língua Inglesa na Educação Básica**. Revista X, v. 17, n. 3, p. 888-906, 2022. UTFPR.

OLIVEIRA *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. *BrazilianJournalofDevelopment*, Curitiba, v.7, n.1, p. 918-932 jan. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). PISA for development assessment and analytical framework: Reading, Mathematics and Science. Paris, 2018a.

PANICHELA, F.C. **Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula**. Revista Leitura V.2 nº 56 – jul/dez 2015 – Número regular.

PAIVA, N. M. N.; COSTA J. S. **A Influência da Tecnologia na Infância: Desenvolvimento ou Ameaça?** Psicologia.PT. 03/012015,13. P. O Portal dos Psicólogos. Disponível em: www.psicologia.pt. Acesso em: 02/10/2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana. Acesso em 17/05/2022.

PASINI, C. G. D; CARVALHO, E; ALMEIDA, L. H. C. **A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações**. Observatório socioeconômico da COVID-19. Universidade Federal de Santa Maria. MEC. 2020.

PETRONI, M. R.; MELO, E. S. O. Livro Didático de Língua Portuguesa: Formando o Leitor e o Produtor de Textos? **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.17, n.21, p.132-146, jul./dez., 2010.

ROBERTO, D. J. **Leitura em Língua Estrangeira Na Pós-Graduação: Considerações Sobre Aspectos Do Processamento e da Avaliação**. Linha Mestra, N.36, P.852-855, SET.DEZ.2018.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 SANTAELLA, Lúcia. **O QUE É SEMIÓTICA**. Coleção Primeiros 103 Passos. Setembro de 2017.86 p.

ROSSO, A.C.; PEREIRA, A.K.P.; FONTES, B.A.L. (2021). A relação entre leitura em L2 e funções executivas: o que diz a literatura. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 4, e442.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an Interactive Model of Reading. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 722-750). Newark, DE: International Reading Association.

SANTORUM, Karen; SCHERER, Lílian Cristine. **O papel do ensino de estratégias para o desenvolvimento da leitura em segunda língua (L2)**. *Revel*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]

SANTOS, C.; KADER C.C.COS **Modelos DE Leitura Bottom-up, Top-down e Aproximação Interativa**. Rev. Ciênc. Hum. Educ., Frederico Westphalen. 10, n. 15 (2009).

SANTOS, M. E. S.; BARBOSA, V. S. **Quando os modos verbais e visual se encontram: uma análise das relações de status em atividades de leitura em língua inglesa**. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 22-45, jan./jul. 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. (SEED-PR). **Inglês Paraná**. 2023. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana. Acesso em: 10/08/2023.

SILVA, R. C.; QUEIROZ, L. A. A. (ORG.). **Multimodalidade e Discursos. Considerando Diferentes Modos e Conhecimentos**. São Paulo: Pimenta Cultural. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. 2021.

SILVA, R. C. Implicações de se assumir a multimodalidade nos estudos de linguagem. In: SILVA, R. C.; QUEIROZ, L. A. A. (ORG.). **Multimodalidade e Discursos. Considerando Diferentes Modos e Conhecimentos**. São Paulo: Pimenta Cultural. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. 2021.

SILVA, M. G. A.; RODRIGUES L. P. **Cores, Texturas E Tipografia: Desenvolvendo a Competência Leitora por Meio de Recursos Multimodais**. Campinas, n. (61.1): 265-275, jan./abr. 2022

SOBRAL M.N. **Pedagogia online: discursos sobre práticas educativas em ambientes virtuais de aprendizagem**. In: Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios. Organização, Glaucio José Couri Machado – Aracaju: Virtus, 2010. 347 p.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 191-201.

WINFIELD, C. M. **The impact of conjunctions on EFL university students' comprehension and summarization of expository texts**. 2010. Programa de Pós Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado), 2010. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLE0456-D.pdf>

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**; tradução Rodolfo Ilari, Mayumillari. – São Paulo: Contexto, 2019. 256 p.