UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

CURSO DE LETRAS-INGLÊS

ERIKA FERNANDA DE VASCONCELOS LIMA

PRIORIZAÇÃO DE HABILIDADES DO RECAL E O ENSINO DA COMPREENSÃO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DOS ROTEIROS DE ESTUDOS DA PLATAFORMA ESCOLA WEB

Monografia

Maceió

2022

Folha de Aprovação

AUTORA: ERIKA FERNANDA DE VASCONCELOS LIMA

PRIORIZAÇÃO DE HABILIDADES DO RECAL E O ENSINO DA COMPREENSÃO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DOS ROTEIROS DE ESTUDOS DA PLATAFORMA ESCOLA WEB.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas da Universidade Federal de Alagoas e aprovado em 04 de março de 2022.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Drª. Simone Makiyama - UFAL (Presidente e Orientadora)

_____

Profª. Dr. Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz - UFAL (Examinador)

_____

Profª. MSc. Benyelton Miguel dos Santos - UFAL (Examinador)

PRIORIZAÇÃO DE HABILIDADES DO RECAL E O ENSINO DA COMPREENSÃO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA A PARTIR DOS ROTEIROS DE ESTUDOS DA PLATAFORMA ESCOLA WEB.

Erika Fernanda de Vasconcelos Lima[1]

Orientadora: Simone Makiyama[2]

Resumo

Este trabalho se dispõe a fazer a análise de quatro Roteiros de Estudo, cujo foco é no Eixo Leitura da BNCC, para o ensino de inglês, recomendados pelo governo de Alagoas e veiculados em sua plataforma oficial Escola Web, utilizada na pandemia de COVID-19 como suporte aos docentes como forma de garantir a aprendizagem dos estudantes da rede pública de ensino. Tal análise foi realizada com base nas disposições dos orientadores curriculares BNCC (BRASIL, 2018), ReCAL (ALAGOAS, 2019) e Orientações de Priorização das Habilidades do Referencial Curricular de Alagoas (ALAGOAS, 2020), em diálogo com os conceitos teóricos de leitura, texto, estratégias de leitura e leitura crítica discutidos por Koch (2008), Solé (1998), Miquelante (2002), Figueiredo (2003b) e Schlatter (2009). Concluiu-se, por fim, que os Roteiros, em geral, respeitam a orientação metodológica para a prática da leitura, tendem a focar na reflexão do aluno sobre sua própria realidade, a partir do tema proposto na leitura, e apontam para uma pedagogia linguística crítica, conforme proposta tanto na BNCC quanto na ReCAL.

Palavras-chave: BNCC, ReCAL, compreensão de leitura, pandemia COVID-19, ensino remoto.

Abstract

This article sets out to analyze four Roadmaps recommended by the government of Alagoas and published on its official Escola Web platform, mostly used in the COVID-19 pandemic as a support for teachers in order to guarantee students' learning in the public school system.

[1] Graduanda em Letras-Inglês pela UFAL. E-mail: erika.lima@fale.ufal.br

[2] Graduada em Letras com habilitação em línguas portuguesa e inglesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993), com mestrado (2008) e doutorado (2013) em Linguística, ambos pela Universidade Federal de Alagoas. Email: simone.makiyama@fale.ufal.br

This analysis was carried out based on the provisions of the curriculum advisors BNCC (BRAZIL, 2018.), ReCAL (ALAGOAS, 2019.) and Guidelines for Prioritizing the Skills of the Alagoas Curriculum Framework (ALAGOAS, 2020.), in dialogue with the theoretical concepts of reading, text, reading strategies and critical reading discussed by Koch (2008), Solé (1998), Miquelante (2002), Figueiredo (2003b) and Schlatter (2009). Finally, it was concluded that the Roadmaps, in general, respect the methodological orientation that guides the practice of reading, tend to focus on the student's reflection on their own reality, based on the proposed theme in reading, and point to a critical linguistic pedagogy, as proposed both in BNCC and ReCAL

Keywords: BNCC, ReCAL, reading comprehension, COVID-19 pandemic, remote teaching.

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define quais aprendizagens são essenciais aos alunos e que devem ser trabalhadas ao longo das etapas da Educação Básica no Brasil. Em princípio, as disposições orientadoras da BNCC enumeram total de dez competências gerais[3] cujo desenvolvimento deve ser assegurado aos estudantes, a partir da definição de aprendizagens essenciais. O documento define como competência:

> a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8.)

A BNCC também organiza o Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento. Cada área do conhecimento tem estabelecidas competências específicas da área que, por sua vez, apontam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular de determinada área do conhecimento apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, entendidos como conteúdos, conceitos e processos, que, por fim, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2018).

---

[3] Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

Para implementar a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental - bem como suas perspectivas e dimensões - no sistema de ensino alagoano, foi estabelecido o Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL). O documento é resultado de um processo de reelaboração dos documentos curriculares do Estado e dos municípios em 2019, com o objetivo de ser posto em prática no ano subsequente.

O ReCAL preconiza os saberes essenciais da BNCC e seus Organizadores Curriculares. Assim como sinalizado na BNCC, cada componente específico possui competências específicas que apontam para as dez competências gerais, já mencionadas, e como as como elas se expressam em cada área do conhecimento. As habilidades e conteúdos são os mesmos citados na BNCC e, da mesma maneira, são organizados em unidades temáticas iguais às sugeridas. O único adicional, que se apresenta como a expressão que concerne às particularidades referentes aos diferentes contextos de aprendizagem, são os nomeados Desdobramentos Didático-Pedagógicos - DesDP. Os DesDP apresentam exemplos e possibilidades, como sugestão para ampliar ações pedagógicas dentro da realidade de ensino alagoana.

Diante do contexto de isolamento social imposto pela situação de pandemia COVID-19, no entanto, a implementação conforme tinha sido originalmente idealizada foi interrompida. Em face das medidas de isolamento social em caráter emergencial, as aulas presenciais foram suspensas e o referencial precisou ser adaptado à nova realidade.

Tendo em vista a necessidade de continuar promovendo a aprendizagem dos estudantes da rede pública de ensino, o governo de Alagoas deu início ao Regime Especial e Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP) a partir do dia 7 de abril de 2020, por meio da Portaria SEDUC nº 4.904/2020 (ALAGOAS, 2020), publicada no Diário Oficial da União. Uma de suas principais medidas foi a criação dos Laboratórios de Aprendizagem, que auxiliariam na promoção do ensino remoto. A secretaria de educação definiu estes laboratórios como espaços virtuais para desenvolvimento de atividades nas diversas áreas de conhecimento, respaldados pelas orientações dispostas no ReCAL e na BNCC. Os principais instrumentos para promoção de aprendizagem de tais laboratórios, apontados pela SEDUC-AL foram o Blog Diário de Bordo, que servia para registro do que estava sendo

realizado nas unidades de ensino, e os Roteiros de Estudo disponíveis na plataforma Escola Web.

Juntamente com outras orientações a respeito de como as atividades escolares deveriam acontecer durante o período de isolamento social, o REAENP disponibilizou o que se chamou de Orientações de Priorização de Habilidades do ReCAL. O documento trata de uma organização curricular para todo o Ensino Fundamental, com o objetivo de flexibilizar o currículo e a progressão de aprendizagem, preservando a consonância com os documentos nacionais e estaduais (ALAGOAS, 2020).

Os Quadros Organizadores Curriculares do ReCAL de 2019 foram simplificados e reapresentados pelo REAENP sob o título de Quadros Organizadores das Habilidades Prioritárias. O enxugamento dos quadros ocasionou, inclusive, a remoção da coluna que dispunha os DesDP. Ainda assim, com base nos novos quadros simplificados, planos de aula nomeados como Roteiros de Ensino foram disponibilizados na *Escola Web*, plataforma digital criada pela Secretaria de Alagoas. Durante todo o período de vigência do REAENP, de abril de 2020 a outubro de 2021, o uso dos recursos disponibilizados na *Escola Web* foi incentivado, com destaque para os Roteiros, já que, de acordo com as orientações da SEDUC, este instrumento teria o objetivo de promover e verificar o desenvolvimento das atividades presenciais e garantir os direitos de aprendizagem do aluno.

Com isso em mente, o foco da presente análise é verificar como as orientações da BNCC, em especial no que dizem respeito ao Eixo Leitura no ensino de inglês, foram implementadas por meio das orientações dispostas no ReCAL, a partir da maneira como os Roteiros de Ensino foram elaborados seguindo as orientações curriculares de priorização apresentadas como uma alternativa durante o momento educacional atípico que teve de ser enfrentado em razão da pandemia COVID-19 e seus desdobramentos.

Uma vez que o ReCAL foi estabelecido para implementar a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Alagoas, mas o ensino de língua inglesa é obrigatório nos anos finais do ensino fundamental, o presente artigo analisará Roteiros indicados para o ensino de língua inglesa do sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, durante os catorze meses em que as normas do Regime Especial de Atividades Escolares Não

Presenciais estiveram em vigor. No total, quatro Roteiros serão analisados, cada um correspondendo a uma etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, respectivamente.

1. Percepções sobre leitura

Em seu livro "As Tramas do Texto", Koch (2008) pontua de antemão o fato de que o conceito de leitura é variável e poderá mudar dependendo da concepção que se escolha adotar no que concerne sujeito, língua, texto e sentido. Há variados focos que podem se dar no momento de estabelecer uma definição. A leitura pode ser de foco no autor, no texto ou, ainda, na interação autor-texto-leitor. Este trabalho adotará como foco este último, uma vez que esse estudo se norteia pelos conceitos da BNCC que, no que lhe concerne, entende o estudo de língua inglesa como elemento possibilitador para o engajamento e participação dos estudantes na construção de seus conhecimentos de modo ativo (BRASIL, 2018). Adotamos, portanto, a concepção que parte do pressuposto interacional e compreende os sujeitos envolvidos na prática da leitura como atores/construtores sociais que, considerando seu lugar na interação e constituição dos sujeitos na linguagem, constroem e são construídos a partir de um processo dialógico no texto. (KOCH, 2008).

Também concordamos com Schlatter (2009), que considera a leitura como uma prática social. Isso implica que, mais do que um decodificador da língua, o aluno de língua inglesa poderá se tornar um usuário do texto, capaz de reagir a ele de modo crítico a partir de seus prévios conhecimentos culturais e de mundo. A decodificação é parte do processo de leitura, mas não é exclusivamente a que se resume tal processo. Nesse sentido, quanto a função do leitor, a autora afirma:

> a função do leitor vai muito além de decodificar o texto ou identificar informações específicas (nem sempre relevantes) no texto. Ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo. Ler envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto (LUKE e FREEBODY, 1990 in GIBBONS, 2000) para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade. (SCHLATTER, 2009, p. 13).

Nessa perspectiva, o texto se torna um espaço de produção de sentidos. Produção esta que, por sua vez, se dá como resultado de um conjunto de conhecimentos prévios ao leitor que possivelmente serão agregados, negociados, avaliados durante a leitura. Desta forma, Koch conceitua leitura como:

> uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2008, p. 202).

Assim, uma vez que ato de ler passa a ser concebido como mais que um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de informações, outros elementos passam a ser considerados, elementos que estão para além do conhecimento linguístico dos interlocutores. Koch articula que:

> a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística, como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção de sentido (KOCH, 2008 p. 200).

Alinhada ao conceito das práticas de linguagem como decorrentes da interação do leitor com o texto, especialmente sob o foco da construção de significados, com a visão construtivista e sociointeracionista, a leitura poderia ser definida como o evento comunicativo no qual:

> os participantes constroem o significado que o texto terá e constroem, também, as maneiras de pensar sobre o texto, maneiras para orientá-los em relação aos outros participantes, maneiras de distribuir recompensas sociais, psicológicas e físicas (como status, elogios e doces) e maneiras de pensar sobre o mundo associado à leitura. Ou seja, é através da interação entre os participantes e da interação deles com o material impresso que o significado é determinado (FIGUEIREDO, 2003b, p. 38).

O processo de compreensão da leitura, portanto, se dá no momento da prática de linguagem em que o leitor interage com o texto, não apenas a partir de seu conhecimento linguístico no que tange a decodificação da mensagem escrita, mas também a partir de uma gama de conhecimentos culturais e vivências que terão efeitos sobre essa prática, e servirão como elementos para construção de significados em relação aos textos.

1.1 Estratégias de Leitura

Para Solé (1998), se admitimos a leitura como um processo de interação entre um leitor e um texto, o objetivo do ensino de estratégias de leitura é “formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes

diferentes dos utilizados durante a instrução" (SOLÉ, 1998, p. 98), noção que reforça a necessidade de que estratégias de leitura sejam ensinadas.

O papel do leitor enquanto construtor de sentido implica o uso de uma série de estratégias na realização dessa tarefa.

> no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo (frame ou esquema) baseado em conhecimentos que tem representados na memória social. A hipótese inicial pode, no decorrer da leitura, confirmar-se e se fazer mais precisa; ou pode exigir alterações, maiores ou menores (KOCH, 2008, p. 207).

As estratégias de aprendizagem podem ser de, pelo menos, dois tipos: aquelas chamadas de estratégias cognitivas estão relacionadas à organização, elaboração e integração da informação do aprendiz. Já as estratégias relacionadas a planejamento, monitoramento, regulação do próprio pensamento e manutenção de um estado de satisfação que torna o processo mais fácil, são chamadas de estratégias metacognitivas. (BORUCHOVICH, 2001.) Ambas são importantes, visto que seu uso combinado levará a compreensão de leitura de maneira integral e efetiva. Como a autora continua argumentando, o leitor competente cria estratégias de compreensão adequando-as às características do texto, a fim de

> construir significado, identificar a macroestrutura, a microestrutura e a superestrutura do texto, estabelecer uma rede de relações entre enunciados, organizando as informações que compõem as diferentes partes do material, realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente a informação (BRANDÃO & SPINILLO, SOLÉ E VICENTELLI apud. BUROVOVIDCH, 2001, p. 20.)

Os estudos sobre estratégias de leitura destacam três momentos em que o uso de estratégias se dá durante o processo de compreensão da leitura: antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura, o foco será a motivação, a ativação de conhecimentos prévios do leitor, a definição dos objetivos de leitura e previsões sobre o texto. Durante a leitura, o ensino de estratégias foca tanto em construir uma interpretação possível do texto, como em resolver os problemas que aparecem no decorrer da atividade, pois a emissão e verificação de previsões levarão à construção da compreensão do texto. Por fim, as estratégias pós-leitura têm como foco a continuidade da compreensão e do aprendizado, principalmente através da concretização prática posterior ao momento de leitura (SOLÉ, 1998).

Considerando também que não existem estratégias exclusivas a nenhum destes momentos visto que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura, é possível afirmar que o processo de leitura é "um processo que

não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor" (SOLÉ, 1998, p. 179) .

O ensino de estratégias de leitura deve considerar a autonomia do leitor. Mais que isso, o ensino de estratégias deve ter por objetivo final a promoção da autonomia daquele que lê, de modo que, à medida que o aluno passa a utilizar as estratégias que aprendeu, ele poderá, inclusive, combiná-las, moldá-las, e criar até mesmo novas estratégias, com base naquilo que o sirva melhor no processo autônomo e criativo de construção de seu conhecimento.

1.2. Compreensão e criticidade

A concepção freireana de ensino/aprendizagem parte do princípio de que se faz necessário "interrogar e analisar a experiência com respeito às forças e fraquezas de cada um, a fim de que através dessa prática ocorra uma mudança de atitude." (MIQUELANTE, 2002. p. 34). Ou seja, a partir dessa concepção, na perspectiva da conscientização crítica da linguagem, o ato de ler pode ser percebido como uma implicação contínua de percepção crítica, interpretação e "reescrita" do lido. Freire (1981, 1994 apud. FIGUEIREDO, 2003b, p.18) considera que a leitura crítica da realidade "pode constituir-se num instrumento de ação contra as práticas hegemônicas" na sociedade.

Considerando a leitura crítica, Figueiredo afirma que

> pode-se postular que a ideologia (nas suas mais diversas formas de expressão como, por exemplo um texto em língua estrangeira) seja um ponto de partida útil para levantar questões relativas aos interesses sociais e políticos que subjazem muitas pressuposições legitimadas por professores e alunos (FIGUEIREDO, 2003b, p.18).

Ainda segundo Figueiredo, "a aprendizagem, o conhecimento devem estar integrados à prática para que sirvam de base para a emancipação do aprendiz" (2003b. p. 17) Nessa perspectiva, a preocupação é com o empoderamento do sujeito a fim de que este se sinta habilitado a resistir ou aliar-se a um discurso de forma consciente.

2. O que dizem os documentos orientadores

A princípio, tanto a BNCC quanto o ReCAL destacam em seus textos a importância de uma aprendizagem de inglês num viés de educação linguística consciente e crítica, na qual

as dimensões políticas e pedagógicas compartilham uma ligação intrínseca (BRASIL, 2018; ALAGOAS, 2019).

Isso se justifica pelo entendimento de que

> o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p. 241).

A BNCC sinaliza que tal educação linguística crítica e consciente será materializada a partir da compreensão da leitura como prática de linguagem decorrente da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados:

> A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (BRASIL, 2018, p. 244.).

Nesse sentido, o ReCAL corrobora com tal visão da BNCC e complementa ao apontar para um currículo de língua inglesa que se baseie nos usos da língua, e que permita ao estudante assumir o protagonismo na construção de seu conhecimento. O Referencial Alagoano argumenta que

> Consideramos que um currículo de uma língua estrangeira para a Educação Básica deve ser baseado nos usos que fazemos da língua, permitindo ao estudante assumir o papel de protagonista na ampliação e/ou construção de seu próprio conhecimento contando sempre com o auxílio do professor em interações significativas para ele e para aqueles com quem entra em contato, oferecendo a contínua possibilidade do acesso ao outro e do outro em relação a si, propiciando reflexões sobre si mesmos e seus valores (ALAGOAS, 2019, p. 421).

Em termos metodológicos, os dois documentos se alinham ao que está disposto na seção Eixo Leitura da Base Nacional Comum Curricular, que orienta que a apresentação de situações de leitura deve ser organizada, de modo contextualizado, em pré-leitura, leitura e pós-leitura. A BNCC postula que:

> Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna (BRASIL, 2018, p. 244).

Em virtude da pandemia COVID-19, o Regime Especial e Atividades Escolares Não Presenciais foi implementado e, durante esse período, vigoraram as Orientações de Priorização de Habilidades do ReCAL (ALAGOAS, 2020). O documento explica que

> as proposições, aqui apresentadas, se configuram como sugestões que podem ser adequadas às realidades educacionais levando em consideração os resultados e metas de aprendizagem de cada rede e unidade de ensino, bem como, suas turmas e estudantes. (...) a possibilidade de diferentes realidades educacionais suscita a utilização de metodologias e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito não-presencial visando sempre o fortalecimento das ações educacionais em contextos diversificados (ALAGOAS, 2020, p. 14.).

Porém, além da indicação do uso das plataformas digitais e seus instrumentos para o desenvolvimento de competências e habilidades, o orientador de priorização não altera as concepções do ReCAL previamente postuladas em alinhamento com a BNCC. Pois, "atividades desenvolvidas nos Laboratórios de Aprendizagem contemplam as competências e habilidades, por componentes, em conformidade ReCAL" (ALAGOAS, 2020, p. 9).

Mantém-se o entendimento do conhecimento como fruto de um processo de construção baseado na interação, a prática pedagógica como contribuição para o agenciamento crítico dos estudantes a partir da promoção da análise e problematização do aluno em relação a seus valores e sua vivência contextualizada pelo desenvolvimento da leitura crítica, e o ensino de estratégias de leituras (pré-leitura, leitura e pós-leitura) como ferramenta para ampliação e construção contínua de conhecimento. Em vista disso, todos esses elementos serão considerados na análise dos Roteiros de Estudo, foco do presente estudo, que seguirá na próxima seção.

Os Roteiros se constituem como uma das principais ferramentas para o desenvolvimento daqueles que foram nomeados pela Secretaria de Educação como Laboratórios de Aprendizagem. Esses Roteiros, por sua vez, foram conceituados como "instrumentos de trabalho interdisciplinar, que foram elaborados pelos docentes com o objetivo de orientar os estudos dos discentes." (ALAGOAS, 2020, p. 9)

A plataforma *EscolaWeb*[4] permitiu que a produção de Roteiros de Estudo fosse feita por professores do Brasil inteiro, através de um recurso da própria plataforma. Depois de compartilhados na plataforma, os roteiros eram submetidos a uma curadoria e, se aprovados,

[4] Disponível em: https://www.escolaweb.educacao.al.gov.br/. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

passavam a fazer parte do Acervo Digital disponível a todos. A orientação a respeito dos alunos que não possuem acesso à internet foi de que:

> cada unidade de ensino adotou a forma mais adequada de distribuir os Roteiros de Estudos aos estudantes de cada turma (...) para os estudantes que não possuem acesso à internet, as unidades de ensino devem elaborar material impresso para distribuição às famílias em pontos específicos do território (ALAGOAS, 2020, p. 8).

Apoiando-se nas considerações acima, serão analisados quatro Roteiros que integram o Laboratório de Comunicação, correspondentes ao componente curricular de Língua Inglesa, com foco no ensino de compreensão de leitura. Todos os Roteiros selecionados estão disponíveis na plataforma digital *EscolaWeb*, indicada pela SEDUC-AL.

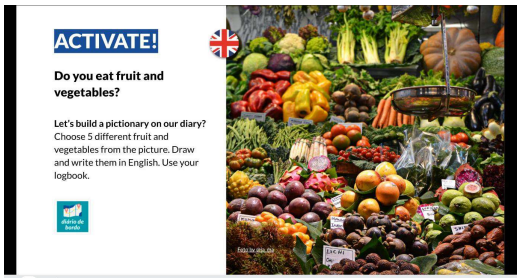
3. Análise dos Roteiros de Ensino

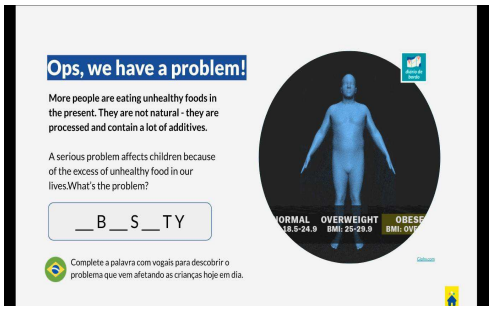
Com base no que foi discutido até aqui, fica estabelecido que a análise objetiva verificar como os roteiros:

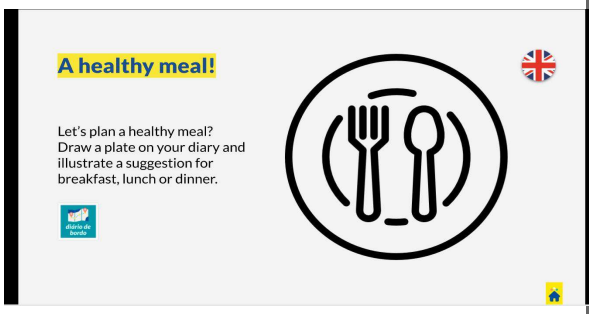
I. propõem uma abordagem crítica do ensino, com base no que falam os documentos sobre a promoção de uma pedagogia crítica.
II. seguem os princípios metodológicos sugeridos de: pré, durante e pós-leitura.
III. são adaptáveis para serem utilizados em contextos não digitais, uma vez que o é isso que estipula o REAENP.

3.2. Roteiro de Estudo – 6º ano

O título do Roteiro é *Food Revolution*, de acordo com sua descrição, seu objetivo é fazer o aluno refletir sobre a importância da alimentação para uma vida saudável.

ROTEIRO	COMENTÁRIOS
 ACTIVATE! Do you eat fruit and vegetables? Let's build a pictionary on our diary? Choose 5 different fruit and vegetables from the picture. Draw and write them in English. Use your logbook.	Bem como orientado pela BNCC, e endossado pelo ReCAL, o Roteiro se inicia com um momento pré-leitura. A atividade demonstra propor a ativação dos conhecimentos prévios de vocabulário do aluno, ao pedir para que escolha uma das frutas na imagem, a desenhe e nomeie. O objetivo da atividade é fazer com que o aluno

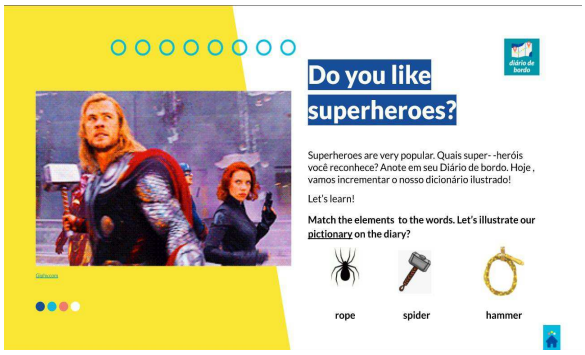
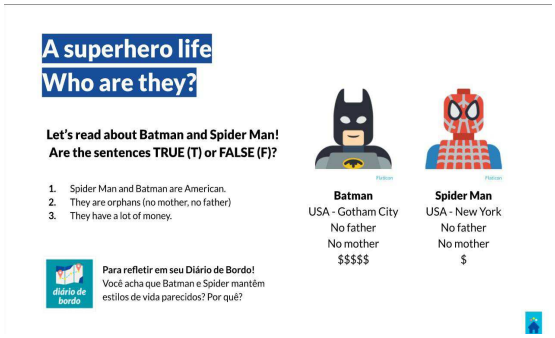
	possa exercitar o vocabulário já conhecido, associando imagens e palavras.
	O segundo momento do roteiro também se dispõe a mobilizar os conhecimentos prévios do aluno, agora sobre o tema abordado. Através da rápida atividade para completar as frases sobre comida saudável ou não, ambas construídas em primeira pessoa, de maneira simples, e acompanhadas de uma pergunta para reflexão "Do you eat healthy food?", busca estimular o estudante a pensar sobre sua própria relação com a comida.
	Na sequência, temos o momento de leitura em si. O texto é breve, considerando o nível de conhecimento linguístico do ano para o qual esse Roteiro foi idealizado, uma vez que se trata do primeiro ano em que a língua inglesa é ofertada para o Ensino Fundamental. O objetivo da leitura é marcado pela atividade que propõe ao aluno que complete a palavra usando vogais. Trata-se de uma palavra nova para os alunos - *Obesity* - e o uso de apenas vogais limita as opções do aluno, tendo, assim, a atividade um nível de desafio realizável. O objetivo aqui não é de cunho puramente linguístico, mas de levantar a discussão sobre o tema. É necessário que ele desvende, com base no texto lido, qual é a palavra-chave sobre o tema que este aborda.

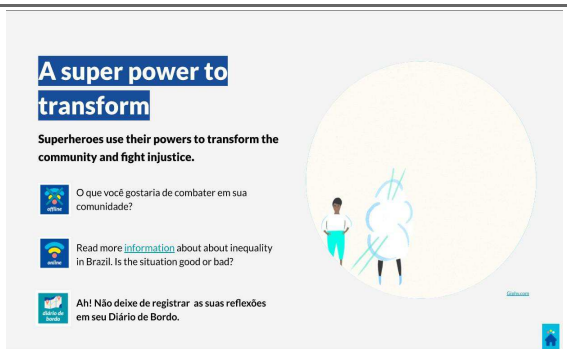
	O momento de leitura prossegue com as imagens. Mais dados são apresentados ao estudante, e agora o objetivo dessa leitura é refletir sobre a possibilidade de mudança dessa situação. Os textos aqui estão em português, e o objetivo aqui é provocar a criticidade do aluno. Ele deverá refletir e fazer sugestões. Outra vez, o foco da atividade está no estímulo ao pensamento crítico do aluno em relação ao tema, por esse motivo, é possível que a tradução das perguntas seja para sinalizar que a discussão sobre o tema pode ser feita em português, também.
	Por fim, a última atividade retoma os conhecimentos linguísticos de vocabulário, agora associando-a ao que se intitula "*A healthy meal*". Nessa fase do Roteiro, não há tradução. É possível que os comandos das atividades sejam conhecidos dos alunos, e isso justifica o texto completamente em inglês. Ao fim da lição, o texto dos comandos não é traduzido, pois é esperado que o aluno seja capaz de compreendê-lo. Mais do que saber nomes de alimentos em inglês, nessa atividade é necessário que o aluno reflita e estabeleça o que caracteriza um alimento saudável, e fazer escolhas baseando-se nisso. No entanto, o Roteiro por si só não fornece ferramentas suficientes ao aluno para chegar a esse tipo de conclusão.

Quadro 1. *Food Revolution* – 6º Ano.

3.3. Roteiro de Estudo – 7º ano

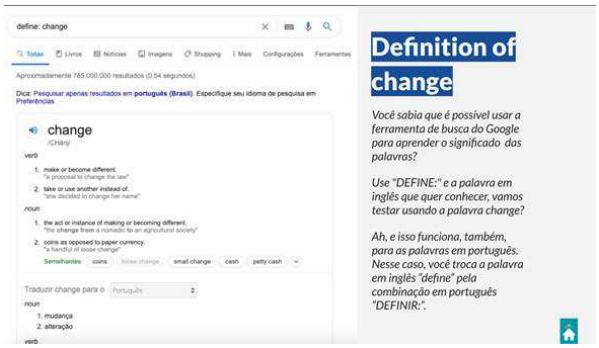
O título do Roteiro é *The Power to Transform*. De acordo com sua descrição, seu objetivo é fazer o aluno refletir sobre desigualdade em nossa sociedade.

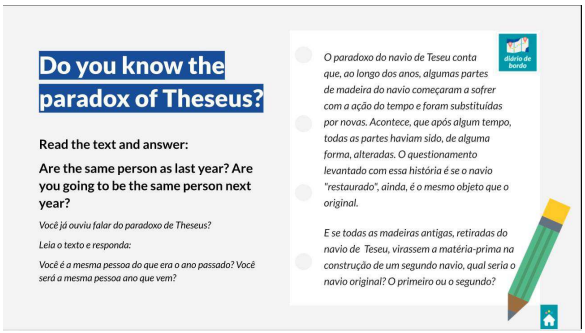
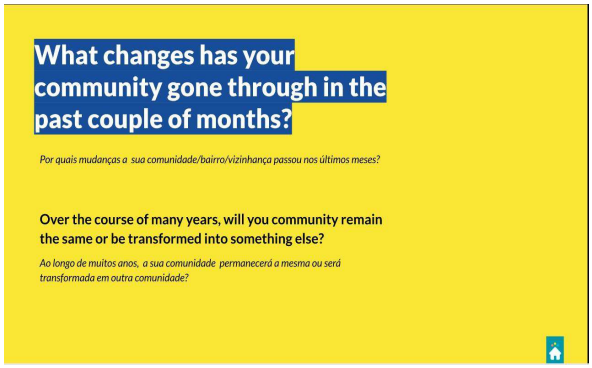
ATIVIDADE	COMENTÁRIOS
	Antes da leitura, a motivação do aluno é estimulada a partir do provável interesse por temas da cultura pop da atualidade. Foi escolhida a imagem de um filme de muito sucesso para ilustrar essa etapa e o questionamento a respeito do gosto pessoal do estudante em relação a "Super-heróis", a fim de provocar o seu interesse sobre o tema.
	No momento de leitura são apresentados dois perfis diferentes de super-heróis, e é pedido aos estudantes que – baseando-se nas informações apresentadas no texto – examinem a veracidade das afirmações sobre esses personagens. As sentenças escolhidas focam nas similaridades e diferenças entre os dois.
	A sequência do roteiro se encaminha justamente para uma reflexão a respeito da desigualdade. Dando continuidade à comparação entre Batman e Spider-Man, a reflexão pós-leitura convida o aluno a relacionar o tema com a realidade de sua própria comunidade, quando orienta que reflita sobre desigualdades a partir das perspectivas de sua própria vivência. Entretanto, isso se dá de forma controlada, quando a atividade apresenta escolhas dentre as quais o aluno deve escolher.

	O Roteiro se encerra com um chamado para a ação, estimulando o estudante a pensar em possibilidades de transformação para a própria comunidade a fim de diminuir a desigualdade, e sugere, ainda, um material extra de leitura sobre a temática.

3.4. Roteiro de Estudo – 8º ano

O título do Roteiro é *Agents of Change.* De acordo com sua descrição, seu objetivo é fazer o aluno conhecer o paradoxo de Teseu e refletir sobre mudanças.

ATIVIDADE	COMENTÁRIOS
	A abertura deste roteiro se dá com um chamado para a reflexão a respeito do significado da palavra "*change*". Nesse momento, a definição da palavra se baseia na percepção pessoal do estudante, em sua própria vivência. Essa atividade se dá sob os moldes das estratégias de pré-leitura, visando ativar a motivação do aluno, e incitá-lo a antecipar o tema do texto a partir das implicações que esse tema tem em sua própria vida.
	Na sequência, a definição da palavra é exibida em uma captura de tela de um dicionário *online*, acompanhada de orientações sobre como usar essa ferramenta. O formato do texto é mantido como apresentado na internet, a fim de garantir "a vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados" (BRASIL, 2018, p. 244.) Nesse sentido, as orientações

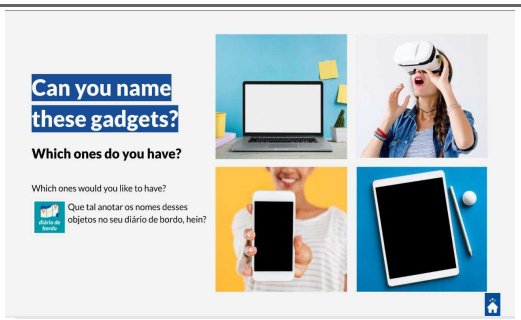
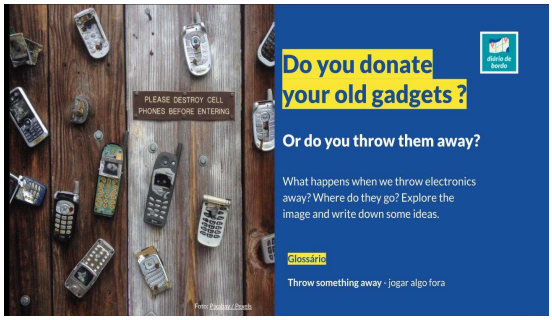
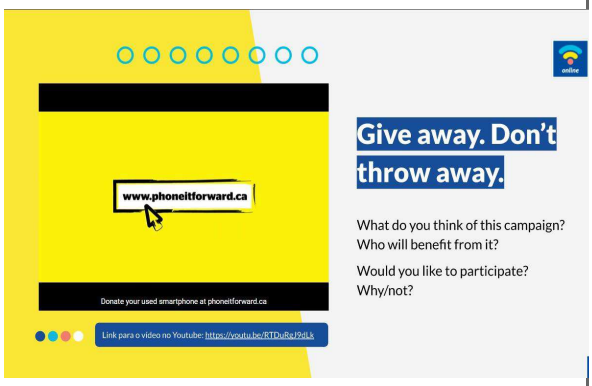
	se estendem, em língua portuguesa, e destacam como as definições das palavras nesse idioma também podem ser encontradas online. Aqui, as definições dadas pelo estudante de modo pessoal são confrontadas ou validadas, a partir da comparação com a definição que é apresentada pelo dicionário. Essa verificação levará à construção da compreensão do texto.
	Nesta fase, o texto se apresenta em português e as perguntas que serão respondidas estão em inglês[5], seguidas pela tradução. O foco, aparentemente, é trazer o estudante à reflexão a respeito do tema do roteiro (Paradoxo de Teseu). O texto é mais longo, por isso, ao contrário do texto anterior, está em português. Mais uma vez, o foco da atividade é fazer o aluno ponderar sobre o tema, mais do que fazer uso do idioma.
	O estágio seguinte do roteiro chama a atenção do estudante para que pense sobre as mudanças na sua comunidade e em si mesmo. O estudante é convidado a refletir sobre a temática sugerida e descrever como se sente sobre isso. O enfoque é a continuidade da compreensão e do aprendizado sobre mudanças e seus efeitos individuais e coletivos.

Quadro 3. *Agents of Change* – 8º ano.

3.5. Roteiro de Estudo – 9º ano

[5] O texto em inglês apresenta um problema, possui um erro sintático que não é sinalizado em momento algum. Lê-se " Are the same person " quando o correto seria "Are **you** the same person".

O título do Roteiro é *Don't throw it away. Give it away*. De acordo com sua descrição, seu objetivo é que o aluno identifique as várias funções de um aparelho eletrônico e explore as consequências do seu descarte incorreto.

ATIVIDADE	COMENTÁRIOS
	O Roteiro inicia apresentando uma série de imagens referentes a aparelhos eletrônicos populares. O objetivo é provocar interesse para o tema, ativar os conhecimentos prévios de vocabulário do aluno partindo da realidade do aluno.
	Na sequência, dando continuidade à atividade de pré-leitura, o Roteiro convida o estudante a refletir sobre o que acontece com esses aparelhos quando eles são descartados. A atividade sugere que os alunos escrevam suas ideias, a fim de estimular a formulação de hipóteses que serão confrontadas durante a leitura do texto.
	A atividade de leitura apresenta uma alternativa para o descarte de aparelhos eletrônicos por meio de uma sequência de vídeo legendada, fato que justifica ser uma atividade de compreensão escrita. O vídeo trata de uma campanha de doação de aparelhos que seriam descartados a essa instituição que os restaura e doa a pessoas com deficiência visual. As informações para as quais o estudante deve se atentar são: i) qual é o público-alvo da campanha e ii) qual público será beneficiado por ela. Ao final, a atividade abre espaço para que o estudante opine sobre a campanha, quando questiona sua participação nessa iniciativa e os motivos para aderir ou não a ela.

	A última etapa recapitula o foco do tema do Roteiro - o descarte de aparelhos eletrônicos - e convida o estudante a compartilhar o que foi aprendido até então. A atividade sugere que o estudante faça isso em inglês, inclusive que compartilhe, além das reflexões sobre o tema, o conhecimento linguístico adquirido.

Quadro 4. Don't throw it away. Give it Away – 9º ano.

Observando os roteiros acima, podemos afirmar que seu enfoque tende a se debruçar sobre um tema que possa fazer parte do cotidiano do aluno que, por sua vez, é chamado à reflexão sobre os temas propostos.

Podemos constatar que a recomendação metodológica da BNCC, que compreende a leitura em três momentos (pré-leitura, leitura, pós-leitura) aparece em todas as atividades analisadas. Em geral, a sequência nos roteiros é:

a) perguntas motivadoras, que ativam conhecimentos prévios do aluno relacionados ao texto a ser lido antes de ser lido;

b) perguntas de compreensão com foco na construção do conhecimento do aluno a partir da interação com o texto, visto que são perguntas abertas, em geral (sem objetivo de extrair respostas sobre a intencionalidade do autor, por exemplo);

c) atividades que fazem uma retomada do que foi lido, com proposta de ação do estudante em relação a seu próprio contexto ou soluções para as questões de sua própria comunidade a partir do que foi aprendido.

Este último aspecto sinaliza também para a mobilização dos Roteiros no sentido da promoção de uma educação linguística crítica, em consonância com o entendimento da BNCC sobre o ensino de língua inglesa como acesso a saberes que podem promover o "engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa." (BRASIL, 2018, p. 241). No mesmo sentido, as atividades estão em concordância com o ReCAL, que compreende o caráter formativo do ensino de língua inglesa, admitindo que seu ensino deve apresentar "uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica." (ALAGOAS, 2019, p. 420). Ambos os documentos sinalizam que as

práticas de linguagem devem ser situadas, para que entre os estudantes surjam perspectivas de análise e problematização de seu próprio contexto.

A maior parte dos roteiros é facilmente adaptável ao meio impresso. A exceção nesse estudo é o Roteiro para o 9º ano, que solicita que o estudante assista a um vídeo. Nesse caso, o material não apresenta orientação sobre a sua adaptação para os alunos que não tem acesso à internet. Portanto, de modo geral, podemos dizer que os roteiros atendem o que foi orientado pelo REAENP em sua maior parte.

Considerações Finais

A situação de pandemia exigiu de todos, estudantes e docentes, que habilidades de adaptação fossem desenvolvidas. Sem desconsiderar as indicações curriculares dos documentos iniciais, as instituições de ensino se viram na posição de traduzir os objetivos previamente estabelecidos a um contexto atípico e sem precedentes na educação brasileira recente.

As diretrizes do REAENP se dispuseram a servir como norteadores para essa adaptação, utilizando-se do uso de plataformas digitais a fim de preservar o direito à aprendizagem dos estudantes alagoanos. Porém, em contextos em que o aluno, porventura, não tenha acesso à internet ou a meios de acesso digitais, Roteiros se mostraram funcionais. No entanto, é preciso avaliar casos como os que se baseiam em vídeos disponíveis na internet, como verificado no Roteiro de Estudo para o 9º ano, em que nenhum tipo de orientação foi elaborada pelo material ou pela plataforma.

Também é possível observar que, metodologicamente, os Roteiros seguiram a indicação da pré-leitura, leitura e pós-leitura, combinando o uso de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) ao estímulo à criticidade. A cobrança de conteúdos linguísticos parece ficar em segundo plano em momentos quando, por exemplo, no Roteiro do 8º ano, o momento de leitura é realizado em português. Nesse caso, a etapa busca enfatizar a reflexão do aluno sobre sua própria realidade e na consciência de sua própria identidade e como ela se forma de modo gradual.

As escolhas dos temas foram relevantes ao que se espera que seja de interesse para a faixa etária dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Temas como cultura pop

ou tecnologia fazem parte do cotidiano do aluno e os Roteiros foram produtivos na proposta de suscitar reflexões sobre o contexto e as vivências dos estudantes através de tais temas.

Os Roteiros de Aprendizagem com foco na leitura para o ensino de inglês, de modo geral, se apresentam de maneira curta e seus objetivos, em grande parte, convergem para fazer o aluno refletir sobre sua realidade, seu papel social e sua possível contribuição para as problemáticas de sua comunidade. Tanto a BNCC quanto a ReCAL apontam para uma pedagogia linguística cujo objetivo é a promoção do agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania e, nesse sentido, os roteiros parecem atender a essas indicações.

Portanto, considerando o enfoque da BNCC e a ReCAL na função social e política do inglês, os Roteiros parecem se relacionar com essa concepção, à medida que estão sempre remetendo o estudante a seu próprio contexto, e estimulando, a partir de uma prática da linguagem - nesse caso, a leitura - que o sujeito repense seu contexto sociocultural e sua comunidade. Isso legitima os usos da língua em contextos locais, e favorece uma educação linguística que se debruça sobre o agenciamento crítico dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Portaria SEDUC nº 4.904/2020** de 07 de abril de 2020. Diário Oficial do Estado de Alagoas, Poder Executivo, Maceió, AL. Seção 1, p. 5.

ALAGOAS. Secretaria da Educação. **Orientações de Priorização de Habilidades do ReCAL.** Maceió, 2020.

ALAGOAS. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular de Alagoas.** Maceió, 2019.

ALAGOAS. Secretaria da Educação. **Regime Especial e Atividades Escolares Não Presenciais.** Maceió, 2020.

BORUCHOVITCH, Evely. **Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental.** Psicol. esc. educ. [online]. vol.5, n.1, pp. 19-25, 2001.

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

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura e criticidade em língua estrangeira.** In: _____ et al. (Orgs.). Língua (gem): reflexões e perspectivas. Uberlândia: EDUFU, p. 11-31, 2003b.

KOCH, I. G. V. As tramas do texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Lucerna. 2008.

MIQUELANTE, M. A. **A pedagogia freireana e a leitura crítica em inglês**: interação, auto-observação, práxis. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola**: uma proposta de letramento. Calidoscópio [en linea], 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561886003. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.