

Leitura de dois gêneros textuais em formato digital na aula de inglês da EAJA

Ana Agda de Oliveira SANTOS¹

Sinval Martins de Sousa FILHO²

Resumo

Neste artigo, apresentamos uma experiência didática realizada numa sala de 9º ano do Ensino Fundamental, modalidade EAJA, vivenciada durante a realização de atividades de língua inglesa efetivadas a partir da utilização de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). São objetivos desse estudo: 1) entender o processo de negociação do significado dos textos trabalhados em língua inglesa, enfatizando a leitura em inglês com a utilização de estratégias, tais como: a) a predição do assunto; b) o conhecimento prévio; c) o uso do contexto; d) palavras cognatas, dentre outras; e 2) identificar as dificuldades dos alunos da EAJA, em relação ao uso do computador e da internet durante as aulas de inglês. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa - estudo de caso. Os referenciais teóricos que a subsidiaram foram: Koch e Travaglia (2000), Leffa (1996), Nutall (1996), Dias (1996), Solé (1998), Marcuschi (2007), Bakhtin (2006, 2011, 2013), Ramos *et al.* (2009) e Oliveira (2013). Os dados foram gerados a partir da leitura de dois gêneros textuais em formato digital e da realização de atividades de compreensão desses materiais. Os resultados mostraram que os alunos conseguiram entender a ideia geral dos textos, buscando algumas informações específicas com sucesso.

Palavras-chave: Tecnologia digital. Gêneros textuais. Estratégias de Leitura.

Abstract

The study carried out aimed to use the new information and communication technologies (ICTs) in the school environment, more precisely in an English classroom, in order to make it possible for a group of students from the Brazilian 8th grade to use language as a tool for reflection in the construction of the meaning of two different texts

¹ Aluna regular do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Cep.: 74.000.000 – Goiânia – Goiás. E-mail: <aguinha_santches@yahoo.com.br>.

² Professor Associado da Faculdade de Letras da UFG, onde atua na Pós-Graduação e na Graduação. Cep.: 74650-120 – Goiânia – Goiás. E-mail: <sinvalfilho7@gmail.com>

genres. The methodology used was qualitative research, more precisely, a case study. This study aims at: 1) comprehending the negotiation process of the texts used in the English class, emphasizing the reading process in English and the reading strategies such as a) prediction of the subject; b) previous knowledge; c) contextual guessing; d) cognates, among others, and 2) finding out what difficulties the students from Youth and Adult Education would have concerning a computer and the use of the internet. This study has used theorizations of scholars, which focus on reading in their mother-tongue and foreign languages, such as: Kock and Travaglia (2000), Leffa (1996), Nutall (1996), Dias (1996) and Solé (1998), Marcuschi (2007), Bakhtin (2006, 2011, 2013), Ramos et al (2009), Lankshear and Knobel (2006) and Oliveira (2013). The results show that the students can understand the general idea of the texts.

Keywords: Digital Technology. Text Genres. Reading Strategies.

Introdução

A disciplina Língua Inglesa é ministrada durante, pelo menos, sete anos na educação básica da Rede Pública, entretanto, a maioria dos alunos concluintes se acredita incapaz de fazer uma prova de vestibular ou ENEM (Blanco, 2013). De acordo com Blanco (2013), muitos dos aprendizes acreditam que é impossível desenvolver qualquer habilidade linguística em inglês na escola pública. Esse cenário tem nos inquietado e nos feito questionar sobre como as aulas de inglês vêm sendo ministradas e como esses sujeitos-alunos têm sido vistos no processo de ensino-aprendizagem.

Essa “incapacidade” de aprender inglês se apresenta como um dos entraves detectados na concepção que esses alunos tinham das aulas de língua estrangeira. Todavia, apesar de afirmarem que não sabiam inglês, eles liam e negociavam o significado dos textos trabalhados em sala, aspecto visto por nós como positivo. Assim, decidimos apostar em atividades de leitura e, para fazer essas atividades, escolhemos o trabalho com as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs). Do nosso ponto de vista, a partir da leitura de textos em formato digital, podemos nos aproximar mais da realidade dos alunos e trabalhar com eles estratégias para que o “medo” do inglês se desfaça.

De acordo com Leffa (1996), a leitura é um processo que se dá a partir da interação entre os esquemas do leitor e do autor, ambos posicionados em um momento

sócio histórico. Também, Moita Lopes (1996) afirma que os respectivos esquemas do escritor e do leitor são negociados na construção do sentido. Kleiman (2004) define esse esquema como o conhecimento armazenado na memória de longo prazo sobre assuntos e eventos típicos da cultura dos sujeitos que participam de eventos de leitura, podendo ser modificado à medida que o conhecimento de mundo desses sujeitos é alterado. Para Oliveira (*apud* PINCOWSCA, 2008, p.13), esse sentido é resultante da negociação entre o texto e o conhecimento prévio do leitor. Para Bakhtin (2006), o sentido é construído na interface entre a infraestrutura e a superestrutura, isto é, ele é constituído e constituinte das relações dialógicas geradas nos processos ideológicos, sendo que essa rede se materializa nos enunciados que produzem os gêneros discursivos.

Adiantamos que, mediante essa breve discussão de algumas teorias sobre leitura, escolhemos adotar o modelo de leitura como um processo interativo-transacional que se dá no encontro do leitor com o texto, por acreditar que esse modelo se adéqua mais às necessidades dos participantes desta pesquisa.

Interessa-nos o que podemos fazer para aumentar a participação dos educandos em sala. Para isso, buscamos disponibilizar acesso orientado às novas tecnologias na leitura de gêneros textuais em, pelo menos, uma das quatro habilidades linguísticas (nesse caso, a leitura) em formato digital. Assim, oportunizamos aos alunos do 9º ano do ensino noturno, na modalidade EAJA³, a possibilidade de desenvolver significativamente a leitura em inglês nas aulas mediadas pelas TICs.

Sendo assim, ao desenvolver esta pesquisa, utilizamos o estudo de caso – paradigma qualitativo –, na observação e geração dos dados, tendo como objetivos: 1) entender o processo de negociação do significado dos textos trabalhados em língua inglesa, enfatizando a leitura em inglês com a utilização de estratégias, tais como: a) a predição do assunto; b) o conhecimento prévio; c) o uso do contexto; d) palavras cognatas, dentre outras; e 2) identificar as dificuldades dos alunos da EAJA, em relação ao uso do computador e da internet. Para isso, foram trabalhados gêneros textuais em formato digital no Ambiente Informatizado (AI) da escola, com a finalidade de constituir um *corpus* para a investigação em questão.

³ A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos é uma das modalidades de ensino da Rede Municipal de Educação de Goiânia equivalente à EJA (Educação de Jovens e Adultos), na qual o adolescente é incluído.

O trabalho está embasado teoricamente por pesquisadores em leitura em língua materna e língua estrangeira, além dos estudiosos da linguagem e dos gêneros do discurso, tais como: Moita Lopes (1996), Kock e Travaglia (2000), Nutall (1996), Dias (1996), Marcuschi (2007), Bakhtin (2006, 2011), entre outros; e também por autores que tratam do uso das tecnologias na educação, a saber: Ramos (2009), Oliveira (2013), dentre outros.

Partindo desse objetivo, formulamos as seguintes perguntas: 1) De que forma a utilização de estratégias de leitura contribui para que os alunos consigam compreender os textos em língua inglesa?; 2) Quais serão as dificuldades dos alunos da EAJA, em relação ao uso do computador e internet?

As perguntas foram formuladas pensando na realidade vivenciada por Redação: pela professora do curso noturno na EAJA, que neste artigo será denominada AUTORA 1, professora do noturno na EAJA, e por centenas de estudantes com características geracionais diferenciadas que passam pela escola pública todos os anos. Os estudantes da EAJA são jovens e adultos trabalhadores. Trabalham durante o dia e estudam no período noturno da escola X da rede municipal de Goiânia.

Neste estudo, além de discorrermos sobre leitura, gêneros textuais e tecnologias no ensino-aprendizagem de inglês, abordamos a questão da linguagem e do sujeito em uma perspectiva bakhtiniana.

Esse artigo se divide em cinco partes: essa primeira que introduz o assunto do estudo; a seguir, apresenta-se a fundamentação teórica da pesquisa; na terceira parte, discorre-se de forma sucinta sobre a forma metodológica de como o estudo foi conduzido, bem como os sujeitos da pesquisa; na quarta parte, há a análise dos dados gerados e, finalmente, na quinta e última parte, tecemos considerações sobre o trabalho desenvolvido.

1. Fundamentação teórica

É impossível falar de leitura para a cidadania em uma pesquisa feita com alunos trabalhadores, sem antes discorrer sobre questões relevantes como linguagem, dialogismo e o sujeito, uma vez que os participantes deste estudo são adolescentes e adultos do Ensino Fundamental em um processo interativo de leitura e negociação do

significado. Para discorrer sobre esses assuntos, utilizamos conceitos bakhtinianos por achá-los mais adequados ao estudo proposto.

1.1 Linguagem, dialogismo e o sujeito para Bakhtin e o círculo⁴

Para Bakhtin e o círculo, tudo começa pela linguagem. A palavra, para fazer sentido, tem que estar inserida em um contexto. De acordo com Hoelzle (2015, p. 33), “em solo bakhtiniano, a linguagem não pode ser delimitada como mera faculdade humana que visa à expressão do pensamento, ou o simples ato de se comunicar, desvinculada de ideologias”.

Segundo Hoelzle (2015), o escritor russo ainda diz que a fala em sociedade é o que realmente temos ao nosso alcance para entender a linguagem humana. A autora também argumenta que “para esse linguista, a língua deve ser vista a partir da enunciação e do diálogo, pois consiste justamente no processo de expressar-se em relação ao outro, e não simplesmente para o outro” (HOELZLE, 2015, p. 33). A linguagem não é um mero instrumento de comunicação e, nesse sentido, Bakhtin (2011) entende a interação verbal como constitutiva da realidade. Da mesma forma, os estudiosos do círculo admitem a língua como discurso, como uma ação social que envolve sujeitos inseridos em contextos sociais, historicamente e culturalmente determinados. Acerca dessa assertiva, Bakhtin e Volochinov (2006) dizem que

a língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores (p. 130).

Para Bakhtin, e para os demais integrantes do círculo bakhtiniano, a linguagem é um elemento dialógico, porque a compreensão dela é dialógica. O diálogo e a dialogicidade acontecem também na esfera não verbal. Construimos nossas práticas discursivas com as lembranças de outras, pois o discurso é sócio historicamente construído. Sendo assim, podemos entender como diálogo o encontro entre enunciados no plano de sentidos, este nem sempre é harmônico. O dialogismo é visto como o

⁴ Conforme Severo (2008), o chamado círculo de Bakhtin era um grupo de estudos em que filósofos, filólogos, historiadores e outros estudiosos se reuniam nos anos 20 na Rússia para discutir questões pertinentes à linguagem. Os principais estudiosos desse círculo eram Volochinov, Medvedev e Bakhtin.

funcionamento real da linguagem. Este se dá no agir humano, na linguagem em uso, constituindo a língua e a linguagem, tornando-se inerente à língua e podendo ser o encontro entre discursos. Hoelzle (2015, p. 34) ainda afirma que “a concepção de linguagem como discurso está vinculada à noção de sujeito. O Sujeito inexistente fora de um contexto sócio histórico temporal e a linguagem só existe dentro do meio social das atividades humanas”.

Assim, compreendemos que o sujeito é sócio histórico. Ele precisa do outro para existir e é parte do social. O sujeito bakhtiniano não é essencializado, único, homogêneo. É sócio histórico e povoado por várias vozes. Ele é um sujeito dialógico que é constituído nas suas relações com o outro, haja vista a sua subjetividade ser construída na sua relação com o outro e também constituído de palavras e enunciados concretos que estão ideologicamente inerentes às suas práticas discursivas. O sujeito responde ativamente a tudo que lhe vem, adotando respostas ativas, posturas valorativas e ideológicas a textos orais e escritos.

Uma vez que já apresentamos os conceitos de linguagem, dialogismo e sujeito bakhtinianos, por se tratarem de definições importantes que compõem o nosso estudo, a seguir, discorreremos brevemente sobre leitura e os gêneros do discurso\

1.2 Leitura e gêneros discursivos: uma breve discussão

Realizamos leituras de textos que materializam a língua/gem. Pensando nessa materialidade, Koch e Travaglia (2000) definem texto como uma unidade linguística concreta, tomada pelos usuários da língua em situação de interação comunicativa. De acordo com esses autores, para ser definido como tal, o texto precisa apresentar fatores de textualidade, como coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e informatividade. O texto é o mediador entre autor e leitor no processo de leitura. O leitor, ao ler, acompanha as estratégias enunciativas do autor (Eco, 1986; Manguel, 1997; Orlandi, 2006).

Desta forma, de acordo com Eco (1986), o texto constrói e produz a competência do leitor, trazendo pistas e ecoando a interpretação do leitor, isto é, o texto deixa espaços vazios para o leitor preencher, utilizando-se da textualidade, o que pede coerência. Eco (1986) afirma que não se interpreta aquilo que se quer, pois, ao surgir o texto, desponta-se um processo de leitura baseado na interpretação e nas tensões entre as

intenções do autor, leitor e do texto. De forma similar a Eco (1986), Orlandi (2006) afirma que o texto é a base da interpretação e Nutall (1996), por sua vez, salienta a importância da decodificação de signos linguísticos, enfatizando o fato de que, sem isso, não pode haver o início da leitura e nem a construção do significado da mensagem.

A leitura é um processo dinâmico e, sendo assim, em qualquer língua, o leitor precisa estar preparado para interagir ativamente com o autor, objetivando a construção de um significado para o texto. A leitura é um processo ativo instigado pela construção do significado geral.

Bakhtin (2011) apresenta os gêneros do discurso e toda uma teoria dialógica sobre discursos. Gêneros do discurso são formas típicas de enunciados, são tipos relativamente estáveis de exprimir, transmitir pensamentos e sentimentos, ou seja, são modos de enunciar que os usuários de uma língua(gem) elaboram para atuar em determinadas esferas da comunicação humana.

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são diversos e heterogêneos, pois as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e se apresentam de várias formas; há uma relação dos gêneros com a vida, pois a língua integra a vida por meio dos enunciados concretos; para realizar a sua vontade discursiva, o falante se realiza na escolha de um gênero do discurso; e nós falamos a partir de determinados gêneros do discurso. Com isso, entendemos que o usuário da língua tem repertório variado de gêneros orais e escritos e sabe para quem escreve ou com quem fala. Esse conhecimento é importante na determinação do gênero discursivo a ser usado na esfera de atividade, em que ocorre a interlocução, a interação. Quanto à importância dos gêneros, eis o que Bakhtin (2011) afirma:

Os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto às formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante, eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele (p. 285).

O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos. (p. 293).

Vemos nessa citação que o teórico considera que o ponto de partida para discorrer sobre os gêneros é a vinculação da linguagem com a atividade humana. E

como as atividades, eles são complexos, mas passíveis de categorizações. Bakhtin (2011) argumenta que os gêneros são tipos de enunciados diferentes de outros tipos, mas têm uma natureza linguística comum. Os gêneros têm diferenças essenciais importantes e se subdividem em: a) gêneros primários: são gêneros mais simples, em condições da comunicação discursiva imediata. b) secundários: surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e mais organizado. Como os gêneros estão relacionados às ações, atividades sociais, novos gêneros podem surgir e alguns já existentes desaparecerem. Para Bakhtin (2011), os gêneros sofrem mudanças a partir do momento em que também as esferas de atividades comunicativas são alteradas.

Marcuschi (2007), utilizando-se da noção bakhtiniana de gêneros discursivos, expõe que, com o avanço tecnológico, mais precisamente o da internet, um novo cenário mais complexo de enunciação virtual tem ocorrido: o ciber ou hiperespaço e, com ele, surgem os gêneros terciários, nos quais leitor e escritor se encontram diante de novos processos de produção e compreensão textuais, construídos em um novo suporte⁵ eletrônico - o computador - de novas formas de linguagem, de um novo código, de uma nova comunicação hipertextual, de um novo estilo de ler e escrever, usando o teclado.

Como nosso estudo se utilizou de gêneros distintos em formato digital, achamos relevante discorrer a seguir sobre o uso da tecnologia na sala de aula de inglês como língua estrangeira.

1.3 Uso das teorias de comunicação e informação na sala de aula

Buscando a complementação da formação escolar, ao trabalhar a interpretação e compreensão de textos escritos em sala de aula, propusemos a leitura de dois gêneros textuais em formato digital. Ao unir leitura a uma mídia eletrônica, estamos auxiliando o aluno/trabalhador duplamente para que ele seja inserido de forma mais cidadã, tanto no universo escolar quanto no social. Ramos *et al.* (2009) afirmam que a tecnologia tem grande potencial na promoção de novos e ricos processos de ensino e aprendizagem. Isso, porque, ao utilizar a tecnologia, a escola extrapola seus limites físicos e interage efetivamente com o que se passa dentro e fora dela. Para Martinez (2006, *apud* RAMOS, *et al.* 2009, p. 39)

⁵ Marcuschi (2008) refere-se a suporte de gênero como um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de gênero materializado como texto.

tecnologia indica interpretação, aplicação e ou estudo da técnica e de suas variáveis. Também pode ser entendida como o conhecimento técnico acumulado, a capacidade ou a arte necessária para projetar, investigar, produzir, refinar, reutilizar/reempregar técnicas, artefatos, ferramentas e utensílios.

Sendo assim, se queremos uma “tecnodemocracia”, vamos precisar formar sujeitos pensantes e capazes de ser digitalmente letrados, pois somente quando houver a compreensão dessa ferramenta por parte de alunos e professores é que poderemos opinar sobre a sua utilização apropriada.

De acordo com Ramos *et al.* (2009), o uso do computador, e especialmente da internet, provocou mudanças significativas no modo de comunicar, criando novas formas de letrar. Isso possibilitou o surgimento de novos gêneros textuais, o que afetou profundamente o nosso mundo e a maneira de conhecer/aprender.

Ao discorrer acerca da importância do computador e da internet como ferramentas de trabalho escolar, Oliveira (2013) salienta que esse recurso propicia a integração de diferentes linguagens e associa tanto a tecnologia da escrita quanto as de áudio e vídeo. Nas palavras da autora,

na internet, os alunos têm oportunidades de interagir com usuários do mundo todo no idioma estrangeiro por meio de aplicativos de comunicação de texto, voz e vídeo. Uma participação mais equilibrada e igualitária, melhora da complexidade sintática e lexical na produção linguística, redução da ansiedade, desenvolvimento da competência sociolinguística e pragmática, motivação impulsionada e desenvolvimento da autonomia discente são alguns dos benefícios apontados (OLIVEIRA, 2013, p. 209).

Nesta pesquisa, entendemos que, ao propor que alunos da EAJA leiam criticamente textos da internet, estamos também os incentivando a desenvolver um conhecimento técnico para que eles possam utilizar o que aprenderam com autonomia.

2. O estudo

Este trabalho se caracteriza como um estudo de caso (JOHNSON, 1992), tendo em vista que focaliza um evento específico, de modo que o pesquisador concentra a sua atenção em um único problema e, como estudo de caso, ele se insere no paradigma

qualitativo. Na tentativa de melhor definir pesquisa qualitativa, trouxemos as contribuições de Lüdke e André (1986), Moreira e Caleffe (2008) e Sandín Esteban (2010), pois, para esses autores, na pesquisa qualitativa, a pessoa é vista como um instrumento de informações em ambientes naturais, sendo a sala de aula, por exemplo, um desses ambientes.

Com o objetivo de descobrir se os alunos pesquisados conseguiriam ler os textos apresentados de forma crítica e se o uso do computador não seria um empecilho, utilizamo-nos das estratégias de leitura do Inglês Instrumental⁶ no Ambiente Informatizado⁷ da escola. De acordo com Solé (1998, p. 69-70), “as estratégias de leitura são definidas como procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados e o planejamento das ações que são desencadeadas para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

Quando lemos, ativamos o nosso conhecimento prévio, criamos hipóteses sobre o léxico ou assunto, as quais serão confirmadas ou refutadas após a leitura. Observamos as palavras cognatas, as palavras-chave, a informação não verbal, tentamos identificar a ideia central do texto, buscando informações específicas dentro do texto, fazemos usos de inferências, observamos o corpo da língua que é a sua gramática e, se necessário - quando o objetivo forem informações mais específicas - partimos para uma leitura mais detalhada. O dicionário também é uma ferramenta importante na busca pelo significado, principalmente na leitura em língua estrangeira. Hoje, com o avanço da tecnologia, tem-se o tradutor eletrônico, ajudando na descoberta do novo léxico.

Para este estudo, investigamos sete aulas com duração aproximada de 45 minutos cada. Os participantes da pesquisa são a professora da turma e três alunos na faixa etária de 16 a 18 anos do sexo masculino. Seus nomes fictícios são: John, Paul e George⁸, estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e pertencentes ao turno noturno, ou seja, na modalidade EAJA, no segundo semestre de 2015. A turma continha 12 alunos, que

⁶ O inglês instrumental é também chamado de *ESP (English for Specific Purposes - Inglês para fins específicos)*. O objetivo principal dessa abordagem é atender o aluno direcionando a aprendizagem para o seu fim específico. O Instrumental não é sinônimo de leitura. No ESP, a habilidade a ser estudada depende da escolha do professor e da turma, isto é, pode-se ensinar uma ou mais habilidades linguísticas nas aulas de inglês instrumental. O importante é centrar-se na necessidade do aprendiz de aprender a língua naquele momento específico. No caso da nossa pesquisa, utilizamo-nos da Abordagem Instrumental para a leitura.

⁷ Nas escolas municipais de Goiânia, o espaço com computadores e outros recursos multimídia aos quais os alunos são levados para ter aulas utilizando tais recursos é chamado de Ambiente Informatizado.

⁸ Os pseudônimos utilizados foram escolhidos para garantir a preservação da identidade dos participantes.

foram parando de frequentar a escola no decorrer da geração de dados, restando apenas sete. Desses sete participantes da pesquisa, apenas três realizaram todas as atividades propostas, o que foi primordial para a delimitação dos dados a serem analisados.

Para esta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista não estruturada com a professora colaboradora; questionário inicial semifechado com os educandos sobre as experiências de leitura, bem como sobre as suas vivências em relação ao uso do computador e da internet; as atividades desenvolvidas sobre leitura e compreensão de dois gêneros textuais em formato digital, sendo o primeiro texto um e-mail com um convite anexado e, o segundo, um cartum; e as anotações de campo da pesquisadora (os textos utilizados nas atividades estão no anexo).

Em nosso trabalho, os alunos foram levados para o Ambiente Informatizado (AI) da escola, onde tiveram todas as aulas para a geração dos dados. A professora regente da turma criou uma conta na plataforma EDMODO e disponibilizava os textos, juntamente com as atividades, para que os alunos pudessem acessar, baixar, responder e depois salvar as suas respostas. O sistema operacional usado foi o Linux, pois é o sistema utilizado em toda Rede Municipal de Goiânia por ser gratuito; todavia, ele não permite salvamento automático das atividades realizadas no EDMODO. Então, os alunos teriam que salvar as atividades nos PCs da escola e anexar no EDMODO, enviando-as para a professora na própria plataforma. No entanto, a professora preferiu criar uma pasta para cada estudante no computador e, ao término de cada atividade, a pesquisadora as salvava em um *pendrive*.

O Edmodo é um site educacional; uma Rede Social Educacional (RSE) que se utiliza das ideias de uma rede social para criar um ambiente virtual escolar. O ambiente foi iniciado em 2008, na cidade de Chicago, nos Estados Unidos, com o objetivo de trazer a educação para o ambiente do século XXI⁹.

A seguir, analisamos os dados gerados, com o objetivo de responder às perguntas da pesquisa.

3. Análise e discussão dos dados

⁹ O Edmodo dispõe de um site explicativo. Para acessar a plataforma basta digitar <www.edmodo.com>. Mais informações sobre a plataforma podem ser acessadas a partir do referido endereço eletrônico.

Buscando responder às perguntas de pesquisa formuladas na seção anterior, consideramos que os três participantes, pela análise do questionário aplicado, têm computador em casa e afirmam que, no ano de 2016, já tiveram aulas de inglês no AI da escola. John afirma que usa mais o computador para jogar, fazer pesquisas e conversar com amigos. Paul afirma utilizar o computador para estudar, fazer pesquisas, conversar com amigos e conhecer novas pessoas. George, por sua vez, diz usar o computador apenas para conversar com os amigos.

Esses dados reforçam a afirmação de Ramos *et al.* (2009) no que se refere ao uso do computador e internet como uma nova forma de letramento (os alunos utilizam-no para estudar, fazer pesquisas, conversar, etc.), pois podem ser utilizados como ferramenta escolar (a professora desenvolve atividades no AI), a qual integra diferentes linguagens e “associa tanto a tecnologia da escrita quanto as de áudio e vídeo”.

Com base nas respostas do questionário sobre o conhecimento de gêneros discursivos, John alega ter pouca experiência com a leitura de gêneros em formato digital, enquanto George e Paul afirmam ter muita experiência com a leitura de textos variados no computador. Eles relataram que leem notícias jornalísticas e esportivas na internet, jogam e estudam, mostrando que participam de “um novo cenário mais complexo de enunciação virtual, isto é, o ciber ou hiper espaço [...]”, no qual eles deparam com “novos processos de produção e compreensão textuais, construídos em um novo suporte eletrônico: o computador” (MARCUCCHI, 2007).

Na aula, após a aplicação dos questionários, os alunos foram levados ao AI da escola e já iniciaram as atividades propostas de leitura e compreensão dos textos em formato digital. No trabalho com os dois textos, buscamos desenvolver, inicialmente, atividades de pré-leitura com o auxílio das estratégias de leitura para verificar as palavras cognatas, a utilização de inferências para compreender o vocabulário do texto, a informação não verbal e a gramática contextualizada ¹⁰ou atividades de análise linguística. No segundo momento, focamos nas perguntas de interpretação propriamente ditas e, finalmente, na análise do material lido.

Como nosso objetivo era proporcionar a leitura e compreensão de textos em Língua Inglesa, usamos algumas estratégias de leitura, pois, como Solé (1998, p. 69-70), acreditamos que elas são procedimentos e estabelecem os objetivos a serem realizados (no nosso caso, a compreensão do texto lido).

¹⁰ Devido às exigências em relação ao número de páginas deste artigo, as atividades de pré-leitura não serão apresentadas e nem discutidas.

Para respondermos à pergunta de pesquisa sobre o uso das estratégias de leitura, apresentamos as atividades feitas e salvas pelos alunos, além das nossas anotações de campo e a entrevista com a professora colaboradora. Os excertos se apresentam *in verbatim*, isto é, estão transcritos literalmente, com exatidão.

Excerto 1

[01] Duas atividades respondidas pelo aluno George sobre o texto 1.

C- Conhecimento prévio e conhecimento linguístico.

- 1- Sobre o primeiro texto, responda, em português, as perguntas a seguir.
 - a- Como o texto é iniciado? oi emily
 - b- Como ele é concluído? com amor ruben
 - c- Quem o escreve e para quem? Rubens escreve para emily
 - d- Qual é o gênero deste texto e o que facilitou a sua conclusão? declaração

D- *Skimming*¹¹ e *Scanning*

- 2 - Agora abra o arquivo em anexo e continue respondendo às perguntas em português.
 - a- O que é o texto em anexo? declaração
 - b- Mencione duas informações sobre Darla Smith. darla esta grávida de 7 meses
 - c- Em qual dia e em que horário acontecerá a festa? Dia 27 horário 3:00 hrs
 - d- A festa acontecerá na cidade de Nova York? Justifique. não
 - e- Que tipo de festa será essa? chá de bebê
 - f- Qual é o assunto do texto que não está em anexo? q a pessoa foi convidada por email
 - g- Com qual objetivo o texto (que não está em anexo) foi escrito e enviado? queria convidar a pessoa para ir no chá de bebê

Nas respostas de George, na questão número 1, percebemos que o aprendiz consegue ler e interpretar o que se pede e está consciente acerca do gênero discursivo do texto, pois responde que se trata de uma declaração. Na parte referente à obtenção das informações específicas dentro do texto, o participante também consegue responder ao

¹¹ A atividade de *Skimming* foi suprimida da análise em função da limitação do número de páginas do artigo.

que se pede. Ele mostra saber que a festa não ocorrerá na cidade de Nova York, mas não responde onde a festa acontecerá e quando deveria dar duas informações sobre a personagem do texto, ele responde apenas uma. Nessa segunda parte, também detectamos que o participante não entende qual é o assunto do texto em anexo, além de desconhecer a nomenclatura do gênero discursivo trabalhado.

Analisamos as repostas de Paul e destacamos as mais relevantes para este estudo. Elas não são muito diferentes das que foram desenvolvidas por George. Em relação às perguntas, Paul só conseguiu responder à letra “a”, dando respostas incorretas em relação às informações das demais perguntas. Como o colega já mencionado, ele também não reconhece o gênero textual do primeiro texto da atividade 1. Em relação à atividade 2, o participante reconhece o gênero discursivo do texto em anexo, o dia, o horário e o local em que a festa acontecerá, que tipo de festa será, mas não consegue compreender o assunto do convite e nem duas informações corretas sobre a personagem Darla.

A seguir, transcrevemos as atividades feitas por John.

Excerto 2

[02] Duas atividades respondidas pelo aluno John sobre o texto 1.

C- Conhecimento prévio e Conhecimento linguístico.

1- Sobre o primeiro texto, responda, em português, às perguntas a seguir.

- a- Como o texto é iniciado? Oi emily
- b- Como ele é concluído? Com amor
- c- Quem o escreve e para quem? Rubens pra emily
- d- Qual é o gênero deste texto e o que facilitou a sua conclusão? uma conversa entre namorados

D- Skimming e Scanning

6-Agora abra o arquivo em anexo e continue respondendo às perguntas em português.

- a- O que é o texto em anexo? um convite
- b- Mencione duas informações sobre Darla Smith. Darla esta de 7 meses de gravides
- c- Em qual dia e em que horário acontecerá a festa? Dia 27 3 horas
- d- A festa acontecerá na cidade de Nova York? Justifique. Não sea em tuny road glasgow

- e- Que tipo de festa será? cha de bebe
- f- Qual é o assunto do texto que não está em anexo? Uma conversa para convida um amigo po cha de bebe
- g- Com qual objetivo o texto (que não está em anexo) foi escrito e enviado? para manda um convite

Na primeira parte, John consegue ler e interpretar o que se pede e está consciente acerca do gênero discursivo do texto, pois responde que se trata de uma declaração. No segundo exercício analisado, além do gênero do texto ser reconhecido, o aprendiz consegue interpretar as perguntas propostas dando sentido ao texto lido. Com isso, vemos que John conseguiu atender às atividades propostas com mais desenvoltura.

Com as análises das respostas dos participantes sobre as atividades do texto 1, constatamos que os alunos, apesar de demonstrar dificuldades de interpretação, em alguns momentos, conseguem construir um sentido ao texto e identificar os gêneros discursivos-textuais. Isso não ficou bem claro para eles, apesar de a professora ter apresentado algumas características do gênero e-mail antes de trabalhar com o texto 1.

Outro aspecto a ser destacado é o elemento dialógico da linguagem. Esse diálogo acontece entre o autor do texto e o seu leitor quando o entendimento da mensagem se processa, ocorrendo a comunicação. No excerto acima, vemos o diálogo dos educandos com o texto, numa tentativa de responder às perguntas do exercício. Entendemos que esse material representa um modelo do diálogo que Bakhtin diz ser importante quando falamos de linguagem. Além disso, observamos que a troca evidencia o papel de sujeitos nascidos do e no discurso. Nesse sentido, há ainda uma distância entre autores e leitores, entre os interlocutores. Essa distância tende a ser diminuída à medida em que as estratégias de leitura passam a guiar os processos de negociação de significado-sentido entre os interlocutores.

A seguir, transcrevemos as atividades feitas pelos alunos para a leitura do texto 2.

Excerto 4

[04] Atividade respondida pelo aluno Paul sobre o texto 2.

- 1- Sobre o texto responda.
- a- Retire do cartum as palavras em inglês que você sabe o significado.
She(ela) doesn't(não)

work(trabalhando)

housewife(dona de trabalho)

- b- Qual é a profissão da mulher do cartum? Ela tem muitos afazeres e recebe bem por isto? Ela é uma mulher dona de casa, mas ela não recebe por trabalhar muito.
- c- O que o motorista do carro fala da mulher em relação ao trabalho procede com a imagem vista? Justifique. “A ela ?? ela não trabalha ela é dona de casa, procede sim por que ela é uma dona de casa.” e pelo que parece, faz até pelo seu sustento ou pra manter a casa especificamente em ordem ou alguma coisa, relacionado a moradia.

Paul entende a profissão da mulher e também compreende que ela não é remunerada por seu trabalho. Conforme as anotações de campo, o aluno escreve toda a informação verbal do texto no Google tradutor e se utiliza dela para responder ao item c. No entanto, percebemos, pela sua justificativa, que ele só traduz o texto e, por isso, entendemos que ele tem uma atitude passiva em relação ao texto e, sendo assim, responde ao item c de forma errada.

Excerto 5

[05] Atividade respondida pelo aluno John sobre o texto 2.

- 1- Sobre o texto responda.
 - a- Retire do cartum as palavras em inglês que você sabe o significado. housewife dona de casa she ela
 - b- Qual é a profissão da mulher do cartum? Ela tem muitos afazeres e recebe bem por isto? Dona de casa não porque ela é dona de casa e ela não recebe por esse trabalho
 - c- O que o motorista do carro fala da mulher em relação ao trabalho procede com a imagem vista? Justifique. ou ela ela não trabalha ela é dona de casa

John diz conhecer apenas duas palavras do texto, não observando os exercícios de uso do contexto realizados anteriormente na sala de aula, preparados pela professora. Conseguiu compreender a profissão da mulher do texto e que ela não é remunerada, traduzindo, como relatado nas anotações de campo, palavra por palavra do cartum, mas mesmo assim não argumentou se as informações verbais e não verbais do texto são pertinentes.

Excerto 6

[06] Atividade respondida pelo aluno George sobre o texto 2.

- 4- Sobre o texto responda.
- a- Retire do cartum as palavras em inglês que você sabe o significado. *housewife*
 - b- Qual é a profissão da mulher do cartum? Ela tem muitos afazeres e recebe bem por isto? não tem nada para recebe ela e dona de casa
 - c- O que o motorista do carro fala da mulher em relação ao trabalho procede com a imagem vista? Justifique. ela não trabalha ela e dona de casa

As atividades do texto 2 foram realizadas em duas aulas, tendo o aluno George faltado à primeira, o que, pelas nossas observações e anotações de campo, contribuiu para as inúmeras dúvidas que teve na realização do exercício. Ele não fez inferências maiores sobre o vocabulário apresentado no texto e discutido na aula anterior, além de não conseguir justificar a afirmação que faz para responder ao item c. Acreditamos que a dificuldade de George foi reforçada pela falta de uso das estratégias, pois elas podem encaminhar a compreensão do texto, ativando o conhecimento prévio do vocabulário e criando hipóteses sobre o assunto estudado.

Entendemos que, no processo de leitura, o aluno John demonstrou ter dificuldade na negociação de significado entre o leitor e o texto, entretanto, entendemos que “as estratégias nas mentes dos leitores são ferramentas para fazer o processamento da informação algo mais fácil e mais eficiente” (DIAS, 1996, p. 19). Assim, percebemos tais estratégias nas leituras feitas por John, pois, ao ler o texto, ele reconhece a profissão e entende a falta de remuneração da mulher, além de utilizar o tradutor como uma ferramenta. Bakhtin (2011) também afirma que o falante se relaciona com objetos já nomeados e argumenta também que o sujeito reproduz o texto do outro e cria um texto emoldurador.

A seguir, com vistas à triangulação dos dados, apresentamos uma análise das interações a partir de nossas observações em campo.

Excerto 7 Anotações de campo da pesquisadora sobre o uso do computador e da internet pelos alunos

[07] Os alunos se cadastraram bem rapidamente no EDMODO. Tiveram facilidade com a plataforma.

[08] A professora escreveu a palavra *baby shower* no quadro e como o aluno John falou o significado da palavra *baby* em voz alta, ela pediu a eles para procurarem no tradutor eletrônico o significado de *shower*. Todos eles acharam banho, mas como não fazia muito sentido, o aluno John diz chá de bebê.

[09] O aluno Paul achou, consultando o Google Tradutor, o significado de *pregnant*. Paul consultava o Google tradutor o tempo todo para fazer os exercícios sobre inferência contextual ao invés de olhar apenas no texto. Foi o único.

[10] Paul teve dificuldade para abrir o seu texto.

[11] Paul buscou a tradução do endereço da festa no Google Tradutor e o usou também em outros momentos.

[12] Nenhum dos alunos teve dificuldade em manusear o computador.

[13] O aluno John se perdeu na leitura da tela e foi até o computador de outro colega para ver onde estavam.

[14] Todas as imagens da atividade 2 haviam desaparecido do computador de Paul. Através do link, ele as encontrou na internet.

[15] Paul e John jogaram todas as palavras do balão de fala no Google Tradutor.

A facilidade de todos os participantes com o manuseio do equipamento pode se dar em função de todos terem computador em casa, conforme afirmaram ao responder ao questionário. Também, o fato de não terem encontrado problemas em se cadastrar na plataforma se deu, porque eles já a conheciam e faziam atividades no EDMODO, pois, de acordo com o questionário, a professora já havia levado o grupo este ano ao AI da escola. Essa ação é reforçada na fala da professora, transcrita a seguir:

Pesquisadora: Com que frequência você leva a turma do 9º ano para realizar aulas no Ambiente informatizado (AI) da escola?

Professora: Não com muita frequência, mas levo sim. Inclusive, nesse ano na aula de inglês a gente trabalhou a produção de um e-mail, porque eles não tinham. Pouquíssimos alunos tinham e-mail [...] Nesse mesmo dia, a gente fez o cadastro do Edmodo para o aluno e eles gostaram demais. Eles se interagiram muito bem com a ferramenta, acharam muito interessante. Mesmo porque o Edmodo, aparentemente, né, ele lembra um pouco o Face. Embora não tenha nada a ver, mas ele lembra um pouco o Face. Então, os meninos gostaram muito.

Os alunos participantes deste estudo não encontraram dificuldades para manusear o computador e a internet por já fazerem uso deles em casa e na escola. Por isso, os problemas surgidos em sala não foram sérios a ponto de impedir que eles prosseguissem com suas atividades.

Pelas anotações de campo e as atividades de pré-leitura desenvolvidas, podemos afirmar que os participantes utilizaram bem a informação não verbal dos textos, identificando as palavras cognatas, encontrando, sem muitas dificuldades, o vocabulário solicitado por meio das pistas e entenderam a ideia geral dos textos trabalhados. Apenas Paul, no primeiro texto, teve dificuldades em fazer as inferências e demorou um pouco mais para conseguir fazer o exercício de busca de vocabulário (conforme mencionado nas anotações de campo). No geral, eles conseguiram buscar informações específicas dentro do texto.

No entanto, quando precisaram utilizar essas estratégias para responder às atividades de interpretação de texto, os alunos ignoraram as atividades feitas para ampliação de vocabulário, não conseguindo atribuir os sentidos para as pistas interpretativas que o texto dá, nem fazer uma leitura mais crítica dos assuntos tratados. Talvez pela falta de conhecimento e uso das outras estratégias, conforme mostramos a seguir.

Pesquisadora: Você utiliza as estratégias de leitura para a compreensão dos textos lidos pelos alunos? Quais e como geralmente as utiliza?

Professora: Sim, primeiramente eu, quando vou trabalhar o texto com os alunos, eu faço um momento de apreciação, peço para que eles leiam o texto, ou que eles copiem do quadro o texto. Nunca dou as respostas, vou instigando para que eles pelo menos reconheçam algumas coisas. [...] A gente usa também muito o dicionário em sala e o uso do dicionário desde a quinta série, ele é um uso bem didatizado [...]. E a expectativa de muitos professores é que os alunos sejam pelo menos, conheçam, saibam procurar uma palavra no dicionário. Mas isso não é real. Então, tanto os dicionários de língua portuguesa, quanto os dicionários de língua estrangeira, no nosso caso inglês, isto tem que ser trabalhado, afinado com os alunos

Pesquisadora: Tem alguma outra estratégia que você utiliza? Se sim, como geralmente faz?

Professora: As músicas, eles amam as músicas. Eu tento usar músicas, letras que sejam, letras que tenham um cunho social, alguma coisa interessante. [...] É, a gente tem trabalhado não tradução, mas conversando sobre a letra e depois a gente tem trabalhado com Vagalume que é um site de música que lá você tem a letra em inglês e tem a letra traduzida.

A análise dos dados nos mostra que, quando bem apresentadas e praticadas, as estratégias de leitura podem contribuir para que os alunos consigam interpretar textos em língua inglesa. A professora usa algumas estratégias, sobre as quais não vamos tratar neste estudo.

Importa notar que os participantes de nosso estudo foram capazes de fazer uso de estratégias bem trabalhadas em sala, como o uso do dicionário. Assim, souberam compreender a ideia central dos textos e buscar algumas informações específicas dentro deles com sucesso. No entanto, não utilizaram as inferências contextuais para fazer uma avaliação mais crítica e compreender detalhes importantes dos textos. Igualmente, não reconheceram os gêneros discursivos-textuais trabalhados, mesmo tendo o gênero discursivo uma forma, uma composição específica. No que concerne às dificuldades em relação ao uso do computador e da internet, apenas Paul teve problemas em abrir o seu texto na segunda aula e John, por uma vez, se perdeu na leitura em tela, porém elas foram sanadas no decorrer da geração dos dados. Nesse período, pudemos notar que os alunos fizeram uso do Google tradutor. Tais usos também precisam ser analisados com mais detalhes. Podemos, então, afirmar que o uso do computador e da internet não foram um empecilho para a realização das atividades propostas.

Considerações finais

Bakhtin (2011) afirma que, ao compreender a significação linguística de um texto, todo leitor adota uma atitude de concordância e discordância com o material lido. Para o autor, compreender é participar de um diálogo com o texto como um locutor e com/para quem ele é destinado, afirmando que o processo de leitura é tanto social quanto individual. Assim, notamos que os participantes da pesquisa, três alunos da modalidade EAJA, agiram no processo de aprendizagem como sujeitos responsáveis,

mantendo suas responsabilidades em relação ao outro, o qual se apresentou ora como o colega, a professora e o próprio texto.

A leitura é um processo de compreensão ativa. O ato de ler é ativo, responsivo e, sobretudo, dialógico por natureza. Os sujeitos deste estudo, com o auxílio das estratégias de leitura, conseguiram identificar a ideia geral dos textos e buscaram com sucesso algumas informações específicas dentro deles. Mas, eles não conseguiram fazer uma avaliação mais crítica do assunto neles contido, não obtendo uma compreensão mais ampla do material trabalhado, principalmente na identificação dos gêneros discursivos-textuais, talvez por não terem o uso da maioria das estratégias de leitura como prática regular. No que concerne à utilização do computador e da internet, concluímos que os educandos apresentaram boa vivência com os dois, não representando empecilho para o desenvolvimento das atividades de nenhum aluno.

Ao negociar sentidos para os textos em língua estrangeira, os participantes da pesquisa mostraram-se capazes de construir sentidos, sejam esses demonstrados nas respostas às perguntas sobre os textos escritos em língua estrangeira ou vistos a partir das posturas valorativas dos alunos, isto é, mediante as opiniões emitidas por eles a respeito de suas competências leitoras.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. Editora WMF Martins Fontes. 6. ed. São Paulo: 2011.

_____. The Problem of Speech genres. In: BAKHTIN, M. M. **Speech Genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 2013. p. 60-102.

BLANCO, J. **A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar**. São Carlos/SP: UFSCar, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5768/5117.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

DIAS, R. **Reading critically: Inglês Instrumental**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2. ed. 1996.

ECO, U. O leitor modelo. In: _____. **Lector in fabula**. São Paulo: 1986. p. 35-51.

ESTEBAN, M. P. S. Bases Conceituais da Pesquisa Qualitativa. In _____. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

HOEZLE, M. J. L. R. Aspectos de um Livro Didático de Inglês: Verdades Estabilizadas Sob as Lentes Bakhtinianas. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura. ISSN: 1986-6576 v.7 n.1 Junho 2015 p. 31-50 – Inhumas/Goiás Brasil. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/3358/2541>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1992.

KOCK, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual: Repensando a língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2000.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom learning**. 2nd edition. Maidenhead and New York: Open University Press, 2006.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, D. C. Luzzato Editores, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MANGUEL, A. **Uma história de leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 15-201.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. N; BEZERRA, M. A (org). **Gêneros Textuais e Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2007. p. 19-36.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo. Parábola editorial. 2008.

MOITA LOPES, L. P da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas. São Paulo: Mercados das Letras, 1996.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G.. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NUTALL, C. **Teaching Reading Skills: In a Foreign Language**. New York: Heineman, 1996.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso! O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTHEIM, L. (org.). **Materiais didáticos para ensino de línguas estrangeiras: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

ORLANDI, E. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: _____
Discurso e leitura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINCOWSCA, G. C. C. O processo de leitura: da decodificação a interação. **Revista Objetiva**. Rio Verde: dez. 2008. p. 8-15. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/doc/297657923/Leitura-processo>. Acesso em: 20 de maio de 2015. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/297657923/Leitura-processo>>. Acesso em: 20 maio 2015.

RAMOS, E. M. F.; ARRIADA, M. C.; FIORENTINI, L. M. R.. **Introdução a Educação Digital** – Guia do cursista. Secretaria de Educação a Distância –PROINFO Integrado: Brasília: MEC, 2009.

SEVERO, C.G. **Sobre o sujeito na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Revista eletrônica do instituto de humanidades. Vol 7 n 25 abril- jun 2008. P. 45- 60. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/9/16>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

SOLÉ. I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.