

IV. Livros didáticos e ensino de língua estrangeira

UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA AS ATIVIDADES DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO (LD) DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Reinildes Dias
(Universidade Federal de Minas Gerais)

RESUMO: O objetivo principal deste artigo é sugerir um “checklist” para a avaliação das atividades de compreensão escrita nos livros didáticos direcionados ao ensino de inglês como língua estrangeira no contexto brasileiro. Tal instrumento de avaliação apóia-se em pesquisas e pressupostos metodológicos atuais sobre o processo de compreensão escrita em língua estrangeira.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação de atividades de compreensão escrita; Livros didáticos para o ensino de inglês; Contexto brasileiro.

ABSTRACT: The purpose of this article is to suggest a checklist for the evaluation of reading comprehension activities in course textbooks aimed at teaching English as a foreign language (EFL) in the Brazilian context. The checklist is supported by current research concerned with FL reading from both theoretical and practical viewpoints

KEYWORDS: Evaluation of reading comprehension activities; EFL course textbooks; Brazilian context.

Introdução

Embora os recursos tecnológicos atuais, representados principalmente pelos CD-ROMs e pela Internet, estejam ganhando espaços cada vez mais privilegiados na sala de aula de língua estrangeira (LE), o livro didático (LD) continua sendo a alternativa viável em muitas das nossas escolas públicas da Educação Básica no contexto brasileiro. Para uma grande maioria de alunos e professores, o LD é o material essencial (e, muitas vezes, único) através do qual se estabelecem as interações professor/aluno e o

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
REVISTA DE LINGÜÍSTICA DO C. L. 2

conteúdo a ser ensinado e aprendido. O professor, em meio a tantos compromissos profissionais para a sua sobrevivência, acaba lançando mão do LD como o único recurso disponível para a sua atuação na sala de aula, assim como para sua atualização em termos de pressupostos teórico-metodológicos. Com isso, o LD marca, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento chave tanto nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE, quanto na formação continuada do professor.

Embora assumindo um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, é ainda reduzido o número de trabalhos acadêmicos que se concentram em oferecer parâmetros que possam fornecer ao professor o suporte necessário para a difícil tarefa de tomar decisões em relação à escolha do LD mais adequado ao seu contexto de ensino (Ansary e Babai, 2002; Brown & Rogers, 2002; Racilan, 2005). São também em número reduzido os trabalhos acadêmicos que oferecem avaliações criteriosas sobre os livros de LE que são utilizados nas escolas públicas da Educação Básica (Araújo, 2006; Edmundson, 2004). Além disso, são ainda raros os cursos de formação de professores que propõem uma reflexão crítica sobre este importante recurso pedagógico, não concentrando esforços na capacitação do professor para a escolha informada do LD no contexto de ensino de LE.

Tendo em vista a importância que o LD desempenha no processo de ensino e aprendizagem de LE e as lacunas provenientes de um número reduzido de trabalhos acadêmicos centrados nesse objeto de estudo e da pouca ênfase dada às reflexões sobre esse recurso pedagógico nos cursos de formação de professor, este artigo pretende oferecer um instrumento de avaliação para o processo de compreensão escrita do LD de LE, tendo por base os pressupostos teóricos e metodológicos recentes sobre leitura, seu ensino e a autonomia do aluno (Brasil, 1998; Dias, 2006; Grabe & Stoller, 2002; Nunan, 1999; Oxford, 2001; Wallace, 2003). Pretende-se fornecer um instrumento que seja relevante não só no processo de seleção do LD de LE, oferecendo critérios apoiados em pressupostos teórico-metodológicos atuais,

como também na formação do professor pelas reflexões que podem ser feitas a partir dele sobre o recurso chave das relações professor, aluno e contexto de aprendizagem.

São quatro as dimensões que serão incorporadas por tal instrumento de avaliação: 1. a concepção de leitura subjacente à proposta metodológica do LD; 2. o material textual (aspectos relacionados aos textos e suas funções sociais); 3. as atividades direcionadas ao ensino e aprendizagem da leitura e 4. a autonomia do aluno (ficha em anexo). Pretende-se que tal instrumento de avaliação contribua para que o professor reflita e avalie se o LD (que está usando e/ou avaliando) incorpora uma visão atualizada de leitura e se a traduz em atividades significativas para o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo também para o desenvolvimento da autonomia do aluno no contexto da Educação Básica. Tal instrumento pode também se transformar num recurso valioso no processo de reflexão sobre materiais didáticos direcionados ao desenvolvimento das habilidades do leitor competente em LE.

Inicia-se com uma discussão sobre o processo de leitura que inclui a importância dos três tipos de conhecimento (o de mundo ou enciclopédico, o textual e o léxico-sistêmico) na (re)construção do sentido do texto, enfatizando o papel das estratégias de leitura. Assume-se a visão de linguagem como prática social que envolve, por parte de quem fala ou escreve, escolhas de diferentes tipos e gêneros textuais de acordo com as condições de produção: o que falar ou escrever, sobre quem e para quê, quando e onde, em contextos culturais, históricos e institucionais específicos, salientando a importância do texto como elemento chave das interações pelo uso da LE. Apresenta-se ainda uma breve discussão sobre o ensino de leitura que enfatiza o uso de gêneros textuais diferentes para o desenvolvimento das várias habilidades de leitura, visando a capacitar o aluno para ler com competência textos em língua estrangeira. Discute-se brevemente sobre os tipos de atividades de compreensão escrita. Aspectos relativos à autonomia do aluno são por fim enfatizados. O instrumento de avaliação fornecido (ficha em anexo) apóia-se nesse referencial sobre o processo de compreensão escrita em LE.

1. Leitura: visão atual

Pesquisas recentes enfatizam que a leitura, longe de ser uma atividade passiva, é um processo dinâmico por meio do qual o leitor se envolve ativamente na (re)criação do sentido do texto, tendo por base não só o seu conhecimento anterior (representado pelo seu conhecimento prévio ou enciclopédico, seu conhecimento textual e léxico-sistêmico), mas também as condições de produção textual (o que foi escrito, por/para quem, com que propósito, de que forma, quando e onde) (Brasil, 1998; Dias, 2006; Grabe e Stoller, 2002). Importantes também são os propósitos estabelecidos para a leitura que podem ser bem diversificados: ler para obter informações específicas, ler para ter uma idéia geral do texto, ler para seguir instruções, ler por prazer ou divertimento etc., o que implica no uso de diferentes estratégias de leitura (Dias, 2006; Nunan, 1999; Oxford, 1990).

Tipos de conhecimento. Três são os tipos de conhecimento que são mobilizados no processo contínuo de prever, antecipar, formar e reformular hipóteses, avaliar, concordar, discordar, inferir e “ler nas entrelinhas” com base em pistas textuais e contextuais (Dias, 2006, Wallace, 2003). Central é a noção de que o texto não é um produto acabado, mas é (re)criado a cada nova leitura. Importante também é a noção de monitoramento do processo de compreensão pelo uso consciente de estratégias e pelo estabelecimento de propósitos específicos para a leitura.

Conhecimento de mundo. Em linhas gerais, o conhecimento de mundo, também denominado conhecimento prévio ou enciclopédico, refere-se ao conhecimento que o aluno já incorporou às suas estruturas cognitivas no processo de participar de relações interacionais no mundo social (na família, na escola, na vizinhança, nas atividades de lazer etc.). Ele varia de pessoa para pessoa, uma vez que reflete experiências e vivências próprias. Pesquisas tanto na área da psicolinguística quanto na área da sociolinguística revelam que fazemos uso desse conhecimento para interpretar o mundo ao nosso redor, sendo ele a base para a construção de inferências no processo de compreensão de textos escritos.

A teoria de esquemas (*schema theory*) (Carrel & Eisterhold, 1988) esclarece que o sentido não é inerente ao texto, mas é construído na *interação* entre as informações fornecidas pelo texto e o conhecimento anterior (conhecimento prévio ou enciclopédico) do leitor. Informalmente definidos, os esquemas são unidades de conhecimento sobre objetos, eventos ou situações, hierarquicamente organizadas e armazenadas em estruturas do nosso cérebro, numa parte da memória denominada *memória de longo prazo*. São unidades de representação flexíveis e dinâmicas, constantemente atualizáveis, passíveis de serem complementadas e/ou reformuladas.

Carrell e Eisterhold (1988) estabelecem uma distinção entre esquemas formais (*formal schema*) e esquemas de conteúdo (*content schema*). Enquanto os primeiros referem-se ao conhecimento discursivo das convenções da escrita, gêneros, registros e às estruturas formais da língua, os esquemas de conteúdo encontram-se relacionados ao assunto do texto. Aos esquemas de conteúdo, Carrell e Eisterhold acrescentam o conhecimento cultural do leitor e os aspectos socioculturais do texto, além das experiências anteriores de leitura do leitor.

Cabe enfatizar que o texto não diz tudo objetivamente na sua superfície lingüística, deixando “vazios” — implícitos, pressupostos, subentendidos — que devem ser preenchidos pelo leitor com base no seu conhecimento anterior (“content” e “formal schemata”), fundamentando-se também nas pistas textuais sinalizadas pelo autor e/ou recuperadas pelo leitor (“formal schemata”). Se por um lado o texto é lacunar, marcado por incompletude, por outro, ele também fornece pistas textuais e contextuais que ajudam o leitor a fazê-lo funcionar lingüística e tematicamente. Fica evidente o papel ativo do leitor por meio das operações lingüístico-cognitivas realizadas no processo de interação com o texto escrito que está sendo processado para compreensão.

O *conhecimento léxico sistêmico (conhecimento lingüístico)*. Refere-se ao conhecimento da organização lingüística nos vários níveis: no léxico-semântico, sintático, morfológico e

no fonético-fonológico. Trata-se, por exemplo, da capacidade do aluno de saber estabelecer relações de sentido entre os vários elementos gramaticais e lexicais presentes na superfície textual, levando também em consideração os contextos sociais da comunicação. Incluídas nessa capacidade estão as habilidades de construir a *coesão* e a *coerência*. Cabe enfatizar que a coesão e a coerência não são propriedades inerentes ao texto, mas são construídas pelo leitor no processo de negociação de sentidos.

Enquanto a coesão é essencialmente construída tendo por base as marcas lingüísticas (gramaticais e/ou lexicais) que sinalizam relações de sentido entre os vários componentes da superfície textual (“formal schema”), a coerência é produzida por meio de operações de inferências fundamentadas nas relações estabelecidas pelo leitor entre texto/contexto e seus conhecimentos prévios (“content” e “formal schemata”), fundamentado também nos conhecimentos socioculturais e situacionais que são mobilizados para preencher os vazios e recuperar os implícitos, os pressupostos, os não ditos, os subentendidos que subjazem a superfície do texto.

O conhecimento sobre textos (organização textual). A competência textual do aluno está relacionada a diferentes tipos de conhecimentos: conhecimento sobre os vários *domínios discursivos* existentes (discurso acadêmico, discurso jornalístico, discurso publicitário etc.), conhecimento sobre os diferentes *gêneros textuais* que ocorrem nas práticas sociais do dia-a-dia (tese, dissertação, resenha, anúncio publicitário, carta, e-mail, manual de instrução etc.), conhecimento sobre os diversos *tipos de textos* que compõem os gêneros textuais e ainda conhecimento sobre as várias *articulações textuais* (causa-efeito, contraste-comparação, problema-solução etc.) que podem ser utilizados para compor as seqüências lingüísticas existentes (a narrativa, a descritiva ou a argumentativa, por exemplo) nos textos em LE (Brasil, 1998; Lopes-Rossi, 2003; Marcuschi, 2002).

A competência textual inclui, por exemplo, a capacidade do aluno de saber distinguir um bilhete de um anúncio publicitário, um horóscopo de uma receita culinária e de saber

verificar se, em um determinado texto, predominam seqüências lingüísticas de caráter narrativo, descritivo ou argumentativo.

É interessante salientar também que recursos não-verbais ou não-lingüísticos compõem a superfície textual, sendo que eles podem ser também sinalizadores de sentido podendo ser utilizados pelo leitor no processo de recriar significados. Entre os recursos não-verbais, estes podem ser citados: a diagramação da página impressa; os recursos visuais tais como ilustrações, quadros, diagramas, ícones, marcadores de itens em uma enumeração, as tipologias utilizadas e as várias combinações de tamanho do corpo e de estilo para as saliências gráficas.

Processamento da informação. Dois são os movimentos que ocorrem durante a construção de sentido: o processamento descendente (*top-down processing of information*) e o processamento ascendente (*bottom-up processing of information*) (Grabe & Stoller, 2002).

Ao fazer uso desses dois tipos de processamento, o leitor mobiliza seu conhecimento prévio (o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico) e seu repertório de estratégias de leitura, de modo a atribuir sentido ao que está lendo. Enquanto no processamento descendente, o conhecimento prévio ou enciclopédico e o conhecimento textual exercem um papel fundamental, no processamento ascendente tem maior relevância a ativação do conhecimento léxico-sistêmico pela identificação e utilização, por exemplo, dos elementos sinalizadores de coesão (pronomes, repetição de palavras etc.), dos articuladores (conjunções) e dos elementos de modalização presentes na superfície textual. Ao combinar o assunto do texto (seu objetivo principal, sua função comunicativa básica, seus aspectos socioculturais e suas relações contextuais) com as pistas textuais (sinalizadores de coesão e de progressão temática) e os recursos gráficos e visuais utilizados (diagramação, ilustrações etc.), o leitor constrói não só a coesão, mas também a coerência do texto, atribuindo-lhe significados, participando ativamente do processo de compreensão de textos em língua estrangeira.

2. O ensino de compreensão escrita

Na perspectiva do ensino de leitura em língua estrangeira, alguns aspectos se colocam como essenciais. Prioriza-se, hoje, a utilização de textos autênticos, tal como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem. Prioriza-se também uma seleção diversificada de gêneros textuais (anúncios publicitários, cartas ao leitor, histórias em quadrinhos, artigos de opinião, horóscopos etc.) retirados de suportes diversos como jornais, revistas, livros, Internet etc., tendo por base o princípio de preparar o aluno para as práticas de leitura fora dos limites da sala de aula (Dias, 2006; Grabe & Stoller, 2002; Lopes-Rossi, 2003; Wallace, 2003).

As atividades de compreensão escrita devem desenvolver habilidades relacionadas aos dois tipos de processamento, o descendente e o ascendente, sendo aconselhável que se inicie a interpretação do texto pelo processamento descendente (top-down processing of information). As estratégias de leitura devem ser ensinadas e vivenciadas durante o processo de compreensão escrita, de modo que o aluno se conscientize sobre a eficácia do seu uso e passe a fazer uso delas para ler melhor em língua estrangeira, tendo em vista os objetivos estabelecidos para a leitura do texto.

O objetivo principal do uso consciente de estratégias é contribuir para que o aluno exerça um maior controle sobre o processamento da informação, de modo a tornar-se um leitor mais competente e autônomo, metacognitivamente preparado para enfrentar as diversas situações de leitura em língua estrangeira que lhe são colocadas no seu cotidiano pessoal, acadêmico e profissional.

Recomenda-se que a aula de leitura se componha das seguintes fases: (1) Pré-leitura: Ativação do conhecimento anterior sobre o tema do texto; (2) Compreensão geral; (3) Compreensão de pontos principais; (4) Compreensão detalhada e (5) Pós-leitura.

Fase 1: Pré-leitura (antes da leitura do texto). As atividades desta fase visam a possibilitar que o aluno ative conhecimento

anterior (conhecimento prévio ou enciclopédico) sobre o tema, de modo a facilitar o processo de interação que ocorre durante a construção de sentido pela leitura. É esse conhecimento que permite ao aluno-leitor formular e testar hipóteses durante o processamento da informação, como também preencher os “vazios” do texto, recuperando os implícitos, os pressupostos e os subtendidos, possibilitando-lhe “ler nas entrelinhas”.

As atividades dessa fase devem também possibilitar que o aluno ative conhecimento genérico sobre o texto que vai ser lido. Por exemplo, se o texto de leitura é um anúncio publicitário, as características básicas desse gênero devem ser discutidas e exemplificadas. Nesta fase podem também ser estabelecidos o(s) objetivo(s) para a leitura do texto e o nível de compreensão a ser alcançado, ao final do processamento da informação escrita.

Fase 2: Compreensão geral (primeira leitura do texto). Nesta fase duas estratégias de leitura são básicas: *skimming* e *scanning*, embora outras possam também ser mobilizadas pelo leitor, durante o processamento do texto em um nível amplo de compreensão. A exploração da informação não-verbal, presente na superfície do texto, é também essencial na construção do sentido nesta fase do processamento da informação. Algumas das habilidades de leitura desenvolvidas nesta fase são as seguintes:

- Identificar (fazendo uso de *skimming*) a essência (o tema geral) do texto e estabelecer alguns aspectos de suas condições de produção (o gênero a que pertence, função comunicativa, finalidade, suporte, autor, data e local de publicação).
- Estabelecer relações entre a informação não-verbal e a verbal para construir o sentido geral do texto.
- Predizer informações sobre o conteúdo do texto com base nos dados sobre sua autoria e suporte de publicação.
- Localizar informação específica (*scanning*) de acordo com os objetivos de leitura.
- Identificar as partes principais do texto, o assunto geral de cada parágrafo e as articulações de sentido entre eles.

- Fases 3 e 4: Compreensão de pontos principais e compreensão detalhada: Particularmente importante nessas duas fases é a exploração mais intensa dos elementos que compõem a superfície textual (componente verbal), de modo que o aluno construa o sentido do texto em níveis cada vez mais aprofundados de compreensão. Algumas das habilidades de leitura desenvolvidas nesta fase são as seguintes:
- Inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas com base na temática do texto, no uso do contexto e no conhecimento adquirido de regras gramaticais (flexões, posições das palavras nas frases, tempos verbais, graus dos adjetivos, preposições de tempo e lugar, advérbios de tempo, modo e lugar).
- Inferir sentido de uma palavra a partir do contexto imediato.
- Inferir informações implícitas a partir de marcas textuais e contextuais.
- Inferir sentido a partir das características lexicais e sintáticas próprias de alguns dos tipos textuais (injunções, descrições, narrações).
- Construir as relações explícitas e/ou inferir sentido em diagramas e representações gráficas.
- Estabelecer relações entre termos, expressões e idéias que tenham o mesmo referente de modo a construir os elos coesivos (lexicais e gramaticais).
- Inferir os efeitos de sentido a partir das escolhas de itens lexicais e de linguagem figurada feitas pelo autor.
- Converter informação verbal em informação não-verbal por meio da produção de tabelas, esquemas e mapas conceituais.

Vale dizer que o aluno mantém-se ativo, participando intensamente da construção do sentido do texto em todas as fases do processamento da informação, tendo por base os três tipos de

conhecimento: o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico (“content” e “formal schemata”), fazendo uso consciente de estratégias de leitura.

Cabe ainda enfatizar que vários são os tipos de atividades de compreensão escrita que podem compor um material didático destinado ao desenvolvimento de leitura em uma segunda língua. Entre eles, estes podem ser citados: as atividades dos tipos globais, as de juízo de verdade (verdadeiro ou falso, por exemplo), as subjetivas, as associativas (matching), as de preenchimento de lacunas, as referenciais, as inferenciais, as metalingüísticas (Araújo, 2006; Edmundson, 2004), sendo que umas exigem um processamento cognitivo mais aprofundado do que outras. Um material didático que vise ao desenvolvimento das habilidades do aluno para ler com competência deve oferecer um conjunto variado de atividades de compreensão de modo a preparar o aluno-leitor para os desafios de construir significados em LE.

Fase 5: Pós-leitura: Recomenda-se que as atividades dessa fase sejam relacionadas ao texto de leitura, sendo que a compreensão textual pode servir de base para atividades direcionadas ao desenvolvimento de outras habilidades comunicativas. Exemplificando: o aluno pode ser convidado a escrever um texto sobre o mesmo tema e gênero do texto de leitura. Com isso, etapas importantes do processo de produção textual, tais como, o levantamento de idéias, o primeiro contato com a organização do gênero textual a ser produzido e com itens lexicais relevantes ao tema já foram parcialmente cumpridas durante o processo de compreensão. Isso pode facilitar o trabalho inicial do aluno-produtor de texto.

As atividades de pós-leitura podem também se configurar como oportunidades para reflexão sobre como certos aspectos gramaticais (tempos verbais, afixos, flexões etc.) podem ser utilizados para o estabelecimento de relações de sentido durante o processo de compreensão. As atividades podem ainda ser centradas em reflexões sobre o gênero a que pertence o texto de leitura, com discussões sobre suas características e suas funções sócio-comunicativas básicas, por exemplo.

3. Autonomia do aluno

Central no processo de ensino e aprendizagem está a noção de autonomia que, em linhas gerais, pode ser vista como capacidade do aluno em assumir controle sobre o seu próprio aprendizado. O aluno autônomo é aquele que se responsabiliza pelo seu próprio aprender, sendo capaz de monitorar e avaliar os processos cognitivos, afetivos e sociais presentes na aprendizagem. Tais aspectos de controle devem ser aprendidos e exercitados por meio de atividades que visem ao desenvolvimento da autonomia do aluno (Benson, 2001; Oxford, 2001). Por exemplo, a identificação de objetivos, o estabelecimento de objetivos para as várias situações de aprendizagem, a seleção e a mobilização de estratégias de acordo com os propósitos específicos, o monitoramento do uso de estratégias e as auto-avaliações em relação ao que está sendo aprendido são alguns dos aspectos que propiciam o desenvolvimento da autonomia do aluno. Além desses, outros podem ainda ser citados: incentivo à tomada de decisões e oportunidades de escolhas, colaboração para o aprendizado do colega, trabalhos em grupo, pesquisas, descobertas e usos de material pesquisado em situações do cotidiano, oportunidades de interações com a LE em situações reais de comunicação além dos limites da sala de aula. Essencial é o envolvimento *ativo e independente* do aluno para lidar com os desafios presentes no processo de aprender uma segunda língua.

4. Considerações finais

Este artigo fornece um instrumento de avaliação para as atividades de leitura do LD de LE, com base em referencial teórico que foi brevemente revisto. Acredita-se que tal instrumento possa ser relevante tanto na seleção do LD adequado ao contexto de atuação do professor, assim como no processo de sua formação. Cabe enfatizar que o processo de avaliação de um material didático envolve reflexão, aprendizagem e tomada de decisões. Ao fazer uso do instrumento de avaliação sugerido (ficha em anexo),

espera-se que o professor reflita, aprenda e tome decisões informadas em relação ao LD que vai selecionar para o seu público-alvo. Essencial é que ele se conscientize de que sua escolha terá um efeito impactante no processo de aprendizagem uma vez que esse recurso chave influencia de forma decisiva o que se ensina e como se ensina a segunda língua no contexto brasileiro.

Anexo

Ficha de Avaliação – Compreensão Escrita – LD de LE			
Part 1: Princípios subjacentes ao processo de leitura: Marque SIM / NÃO / PARC	SIM	NÃO	PARC*
Ler é um processo interativo (relações leitor-texto-contexto).			
Papel ativo do leitor no processo de negociação de sentidos.			
Uso de diferentes estratégias (metacognitivas, cognitivas, afetivas e sociais).			
Part 2: Textos e aspectos textuais: Marque SIM/ NÃO/ PARC em relação aos aspectos abaixo.			
Diversidade de gêneros textuais com funções sociais variadas (artigos, biografias, perfis, anúncios, reportagens, folhetos, recortes, contos, etc.)			
Diversidade de contextos sociais (textos de diferentes suportes e funções sociais: Internet, livros, revistas, jornais etc.)			
Diversidade de temas (identidade, entretenimento, saúde, meio ambiente, tecnologia etc.)			
Adequação dos temas explorados ao público-alvo.			
Diversidade de contextos culturais (textos refletem aspectos de diferentes culturas).			
Textos são autênticos (não foram construídos especificamente para a situação de aprendizagem).			
O layout original do texto é mantido.			
Créditos referentes à autoria, datas e números de páginas são fornecidos.			
Part 3: Atividades de compreensão: Marque SIM / NÃO / PARC em relação a estas características			
O processo de compreensão envolve atividades de pré-leitura, de compreensão geral, de pontos principais e de compreensão detalhada e atividades de pós-leitura.			
Atividades de compreensão incentivam o uso do conhecimento anterior dos leitores.			
Diversidade de atividades de compreensão (ex.: questões globais, subjetivas etc.)			
Habilidades diferentes são desenvolvidas no processo de compreensão.			
Exploração dos aspectos das condições de produção do texto.			
Exploração de um tema específico sob diferentes perspectivas.			
Incentivo ao aluno para trocar e/ou compartilhar pontos de vista em relação ao texto de leitura.			
Exploração de aspectos relacionados à organização interna do texto (ex.: número de parágrafos, marcadores do discurso para articular idéias, tipos de seqüências linguísticas – descrição, narrativa, exposição, injunção etc.)			
Incentivo a resumos da informação lida em tabelas, esboços, mapas conceituais etc.			
Reflexão sobre as condições de produção do texto de leitura nas atividades de pós-leitura.			
Relacionamento das atividades de compreensão para outros aspectos da aprendizagem (escrita, fala, compreensão oral).			
Part 4: Autonomia: Marque SIM / NÃO / PARC em relação às características listadas abaixo.			
O aluno-leitor é incentivado a assumir responsabilidade sobre o seu aprender (ex.: estabelecimento de objetivos e/ou propósitos para a leitura, incentivo a tomada de decisões, incentivo ao aprender a aprender etc.)			
O aluno-leitor é incentivado a se envolver ativa e independentemente no processo de compreensão de textos.			
O aluno-leitor é incentivado a fazer uso de estratégias de leitura.			
O aluno-leitor é incentivado a dar opiniões e/ou reagir a favor ou contra o que foi lido.			
O aluno-leitor tem a oportunidade de conversar e/ou escrever sobre o seu progresso em relação ao processo de compreender textos (auto-avaliações).			
O aluno-leitor é incentivado a ler mais fora dos limites da sala de aula (leitura extensiva).			
Sugestões de livros, revistas e sites são fornecidas para esse fim.			
O aluno-leitor é incentivado a desenvolver projetos e/ou aprender mais a partir de leituras feitas em sala.			
* PARC (= Parcialmente)			

Referências

ANSARY, H; BABAI, E. Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: a step towards systematic textbook evaluation. *The internet TESL Journal*, v.8, n.2, fev. 2002.

ARAÚJO, M. *Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do ensino médio*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Artes, UFPA, Belém, 2006.

BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Essex: Pearson, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: Ensino fundamental*. Brasília, 1998.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. *Doing second language research*. New York: Oxford, 2002.

CARRELL, P.; EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. IN: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 73-92.

DIAS, R. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a Educação Básica*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

EDMUNDSON, V. S. *O Livro Didático de Língua Inglesa: Compreensão de Textos no Ensino Médio*. João Pessoa: CEFET-PA, 2004.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education, 2002.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas dos gêneros discursivos. IN: CASTRO, S. T. R. de. (Org.). *Pesquisa em lingüística aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral, 2003, p. 139-160.

MARCUSCHI, Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Ângela P. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

RACILAN, M. A abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em língua inglesa. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

WALLACE, C. *Critical reading in language education*. New York: Palgrave/Macmillan. 2003.