



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Thiago dos Santos Cruz

**Leiturabilidade: um estudo de leitura em inglês-LE no 7º ano de ensino
fundamental**

São Gonçalo

2024

Thiago dos Santos Cruz

Leiturabilidade: um estudo de leitura em inglês-LE no 7º ano do ensino fundamental



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kátia Nazareth Moura de Abreu

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C957 TESE	<p>Cruz, Thiago dos Santos. Leiturabilidade: um estudo de leitura em inglês-LE no 7º ano do ensino fundamental / Thiago dos Santos Cruz. – 2024. 75f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Kátia Nazareth Moura de Abreu. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Linguística – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Escolas públicas – Teses. I. Abreu, Kátia Nazareth Moura de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 800

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thiago dos Santos Cruz

Leiturabilidade: um estudo de leitura em inglês-LE no 7º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 26 de setembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Kátia Nazareth Moura de Abreu (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Marília Uchoa Cavalcanti Lott de Moraes Costa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a toda a minha família. Em especial, meus pais, Bete e Tadao, e a Pedro Lucas, Joaquim, Vicente, João e Maria Liz, meus “filhos” amados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por indubitavelmente ser a força que me leva à frente e que me arrasta quando sinto que não existem mais forças.

À professora Doutora Kátia Nazareth Moura de Abreu, que entre reuniões de pesquisa elucidou e clareou meus objetivos e organização para esta pesquisa, ao mesmo tempo em que contribuiu consideravelmente para meus conhecimentos em Linguística, com amor, dedicação, torcida e zelo fundamentais.

À professora Dra. Marília Uchoa Cavalcanti Lott de Moraes Costa e à professora Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes, que foram fundamentais no aprimoramento desta pesquisa, uma vez que contribuíram com seus comentários e análises.

A minha noiva e futura esposa, Camilla Castilho Trigueiro Alves que, além de uma companheira, é o meu baluarte de proteção e alento, e a prova de que o amor e a paciência corroboram para o bem dos que esperam por coisas ainda maiores.

Aos participantes desta pesquisa, meus alunos queridos, que aceitaram de bom grado fazer parte e colaborar para que pudéssemos juntos nos enriquecer.

A minha família, força e base para tudo o que tenho e sou.

Aos colegas de mestrado em estudos linguísticos no PPLIN, à motivação e força de cada um.

À minha eterna professora Cristiene, quem me inspira, pois é impossível esquecer nossas conversas voltando para casa e do quanto ela me motivava a ser um professor, mesmo que eu parecesse resistente.

Ao grupo de oração Reinflama Jovem, minha segunda família.

Aos meus alunos que sempre acreditaram em mim.

O abrir-se a novas experiências (re)descobre a nossa própria capacidade de nos superar.

Thiago dos Santos Cruz

RESUMO

CRUZ, Thiago dos Santos. *Leiturabilidade: um estudo de leitura em inglês-LE no 7º ano do ensino fundamental*. 2024. 75f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

O desempenho em leitura dos alunos de ensino fundamental brasileiros em exames nacionais e internacionais tem sido aquém do esperado para esse público (Brasil, 2023), levantando um alerta para o que tem sido trabalhado em sala de aula em relação à habilidade de leitura. A leiturabilidade (Richards *et al*, 1992) aparece como um tema importante para que cenários como os dos exames internacionais possam ser explorados e revertidos. Este estudo de caso investiga a influência da leiturabilidade no desempenho de leitura de uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Rio Bonito, RJ. Desenvolveu-se uma tabela para que tal conceito fosse explorado em dois textos de um livro didático de inglês-LE para escola pública. Foram utilizados um questionário e *corpora* a fim de que a triangulação desses dados servisse para trazer à luz entendimentos sobre os objetivos da pesquisa. Os resultados apontam para a importância da leiturabilidade dos dois textos no desempenho em leitura dos alunos.

Palavras-chave: leiturabilidade; leitura; escola pública.

ABSTRACT

CRUZ, Thiago dos Santos. *Readability: a study of reading in english - FL on the 7th year of elementary school*. 2024. 75f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

The reading performance of Brazilian elementary school students in national and international exams has been below expectations for this public (Brasil, 2023), raising an alert to what has been worked on in the classroom in relation to reading ability. Readability (Richards *et al*, 1992) appears as an important theme so that scenarios such as those of international exams can be explored and reversed. This case study investigates the influence of readability on the reading performance of a 7th grade elementary school class at a public school in the city of Rio Bonito, RJ. A table was built to measure the readability of two texts from an English-le textbook for public schools. A questionnaire, and *corpora* were carried out so that the triangulation of these data would serve to bring to light understandings about the objectives of the research. The results guide to the importance of the readability of the two texts in students' reading performance.

Keywords: readability; reading; public school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Fórmula de Flesch ou Flesch-Kincaid	25
Figura 1 –	Avaliações de leituraabilidade	29
Gráfico 1 –	Respostas da Pergunta 06	38
Gráfico 2 –	Respostas da Pergunta 10	39
Gráfico 3 –	Respostas da Pergunta 11	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Medição da leiturabilidade dos materiais de leitura em Inglês-LE	42
Tabela 2 –	Medição da leiturabilidade do poema Leisure de Willian Henry Davies	42
Tabela 3 –	Medição da leiturabilidade do gênero “mini saga”	43

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1	Leitura	16
1.2	Compreensão de leitura	20
1.3	Leiturabilidade e legibilidade dicotomia diacrônica	22
1.4	Características de leiturabilidade em textos	24
1.4.1	<u>O aspecto tamanho do texto</u>	24
1.4.2	<u>O aspecto da complexidade estrutural de um texto</u>	26
1.4.3	<u>O aspecto vocabulário novo em um texto</u>	27
1.5	O avaliar a leiturabilidade de um texto	29
2	METODOLOGIA	31
2.1	Contexto de pesquisa	32
2.2	Participantes de pesquisa	33
2.3	Fases da pesquisa	33
2.4	Instrumentos	35
2.4.1	<u>O questionário de hábitos de leitura</u>	36
2.4.2	<u>As corpora</u>	37
2.5	A escolha dos textos	38
2.6	O medir a leiturabilidade dos textos em inglês-LE	41
3	ANÁLISE DOS DADOS	44
3.1	A ocorrência de tamanho do texto	44
3.2	Os obstáculos de vocabulário novo na leitura de um poema	46
3.3	A complexidade estrutural das perguntas das atividades de leitura para a leiturabilidade dos textos trabalhados	50
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS	58
	APÊNDICE A – Termo de Autorização Institucional	64
	APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	65
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	66
	APÊNDICE D – <i>Corpora</i> – Falas transcritas	67
	APÊNDICE E – Atividade de leitura e de revisão	69

APÊNDICE F – Questionário de hábitos de leitura	70
ANEXO – Atividade de leitura do poema <i>Leisure</i> do livro <i>It Fits</i>	73

INTRODUÇÃO

Ao observar a Constituição Brasileira (Brasil, 1988, cap. III, art. 205), a educação é considerada “direito de todos e dever do Estado e da família” e deve ser incentivada colaborativamente com a sociedade a fim de visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Seguindo esse postulado, a Lei de Diretrizes e Bases reitera a importância desse direito para todos ao garantir a "alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos" (Brasil, 1996, inc. XI, art. 4) e ainda, "a formação de leitores (...)" (Brasil, 1996, cap. II, art. 22, parágrafo único).

Na tentativa de traçar um panorama sobre a implementação dos sistemas educacionais e de acompanhar o desenvolvimento da educação básica no país, o Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) instituiu um Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que é um conjunto de avaliações externas em larga escala. Além desse sistema, o Brasil também participa do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) cujos resultados ganham destaque nos meios educacionais. Esse exame objetiva explorar “a capacidade dos estudantes de resolver problemas complexos, pensar criticamente e se comunicar de forma eficaz” (Brasil, 2023, p. 6).

Os últimos resultados desse exame que foi aplicado em 2022 (OCDE, 2023) demonstraram que os estudantes do Brasil obtiveram pontuação inferior à média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em matemática, leitura e ciências, repetindo o desempenho de 2018, o que expõe um alerta quanto a tais resultados evidenciarem a realidade da educação brasileira em um cenário mundial. No caso da leitura, os dados revelam que cerca de 50% dos estudantes brasileiros examinados não atingem níveis mais altos de proficiência em leitura, em que se espera uma compreensão detalhada de textos longos ou complexos (BRASIL, 2023). Nesse contexto, torna-se importante investigar o material escrito que o estudante recebe para ler e como ocorre o seu desempenho em leitura a partir desse material.

Esta dissertação investiga como a leiturabilidade de textos apresentados em um livro didático de Inglês-LE em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental pode influenciar o desempenho dos alunos no processo de leitura. Toma-se como objeto de pesquisa a leiturabilidade em materiais de Inglês-LE de 7º ano.

Ao lecionar para uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de Rio Bonito, este pesquisador inquietou-se com a constatação de que seus alunos liam, desenvolviam e compartilhavam diversas fontes de letramentos em inglês, sobretudo em celulares e em outros equipamentos eletrônicos, como memes e figurinhas pelo aplicativo *WhatsApp*, em inglês, utilizando-os com naturalidade. Todavia, em uma dessas aulas, constatou a dificuldade desses alunos ao se depararem com o desafio de ler e entender textos em inglês em atividades de *Reading Comprehension* presentes no livro didático (doravante LD).

Dessa maneira, em que pese tais exames citados acima avaliarem o desempenho de leitura em língua portuguesa, o investigador indagou-se da possibilidade de tal informação estar ligada de alguma maneira também à leitura de textos em inglês em suas aulas. Seus alunos apresentavam inúmeras fontes de informações em língua inglesa as quais compartilhavam, entendiam e produziam entre si. Não obstante, tais ações não aconteciam com frequência ao se depararem com um texto em inglês em seu LD. Isso o levou a refletir em como poderia contribuir para que seus alunos pudessem alcançar melhores resultados na leitura de textos em inglês.

O antagonismo constatado em ver que seus alunos produziam, liam e reproduziam letramentos digitais autonomamente em língua inglesa, em detrimento de ler e entender o que um texto em língua inglesa em um LD propõe, o levou a buscar artigos e capítulos de livros que discutissem o tema da leitura na área educacional. Assim, chegou a diversos trabalhos, inclusive ao de Abreu e Lima (2022). Nesse trabalho, tais autores apontam que o desempenho em leitura dos alunos brasileiros do ensino fundamental em exames de larga escala tem sido abaixo do que se espera para esse público. O intuito de Abreu e Lima (2022) em lançar luz para as características dos textos sugeridos aos alunos, seja em atividades cotidianas das aulas de língua, seja em exames avaliativos, foi para observar o quão facilmente esses textos podem ser lidos ou compreendidos (Richards *et al*, 1992).

Com isso, este investigador observou que a dificuldade de leitura ou de se ler um texto é um aspecto que ultrapassa os limites da sala de aula, desde a leitura de textos em livros didáticos, estendendo-se até mesmo a exames internacionais. Tais asseverações levam ao tema da leiturabilidade.

Esse conceito é compreendido como a capacidade de se “medir a compreensão de um texto” (Zamarian e Heydari, 2012, p. 43), ou ainda, a facilidade com a qual “materiais escritos podem ser lidos e entendidos.” (Richards *et al*, 1992, p. 306). Em Richards *et al* (1992), aspectos como o tamanho do texto, a complexidade estrutural e vocabulário novo são essenciais para a leiturabilidade de textos. Ao se deparar com um livro, texto ou qualquer outro tipo de ferramenta

de leitura impressa, o manuseio de tais instrumentos levam à busca de não apenas ler o que está escrito, como também compreender o que está escrito. O material impresso evidencia características próprias que permitem, de igual forma, analisar a leiturabilidade do que é escrito, diante de quem o lê (Abreu e Lima, 2022).

Assim, nas mais variadas instâncias de ensino fundamental e superior, o estudo de leiturabilidade tem sido analisado e discutido com o objetivo, em suma, de “medir a compreensibilidade de uma fração de material escrito.” Ainda, “medidas de leiturabilidade diferentes foram criadas para ajudar os professores a escolherem trechos (materiais de leitura) adequados a crianças e adultos.” (Abreu e Lima, 2022, p. 109)

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral investigar como a leiturabilidade de textos apresentados em um livro didático de Inglês-LE em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental pode influenciar o desempenho dos alunos no processo de leitura. Os objetivos específicos são: analisar a leiturabilidade de dois textos abordados em um livro didático de Inglês-LE do 7º ano e analisar a influência ou não desses textos no desempenho dos alunos no processo de leitura.

Tais objetivos são norteados pela seguinte pergunta de pesquisa: Como a leiturabilidade de textos em um livro didático de Inglês-LE de 7º ano pode influenciar o desempenho dos alunos no processo de leitura?

Com isso, este pesquisador também almejou, por meio desta pesquisa, contribuir para a “capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica” e a “formação de leitores” no ensino de línguas e também no ensino fundamental da educação básica, uma vez que parte do pressuposto que a leiturabilidade de um texto pode influenciar o desempenho dos alunos no processo de leitura.

A metodologia desta pesquisa foi a de um estudo de caso (Paiva, 2019) e teve como público-alvo duas turmas de ensino fundamental nos anos finais, no 7º ano. Foi estruturada em um questionário de 14 questões, cujas respostas foram registradas no aplicativo Microsoft Excel em forma de gráficos. Ainda, foi realizada a análise das *corpora*.¹ Tal metodologia foi construída em três fases distintas e complementares, que estão descritas na seção 3.

Tal estudo filia-se às pesquisas desenvolvidas no GIPPSIE (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicolinguística Educacional) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde são realizados estudos na área de leitura e gramática. Associa-se, também, ao projeto de pesquisa “Leiturabilidade e avaliação da compreensão leitora sob a perspectiva da

¹ Paiva (2024) atribui a essa palavra um novo sentido que é utilizado neste trabalho e definido posteriormente.

Psicolinguística Educacional” que tem anuência do Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ (COEP/UERJ), sendo autorizado pelo Parecer Consubstanciado CAAE 47142621.0.0000.5282, versão 2, número do parecer aprovado 4.814.835 de junho de 2021.

Este trabalho é constituído por seis capítulos. Descreve-se a presente dissertação do seguinte modo: No primeiro capítulo, são delimitadas as motivações para a pesquisa, o objeto da pesquisa e a questão da pesquisa. Ainda, brevemente citadas, a metodologia e a fundamentação teórica.

O segundo capítulo é dedicado à fundamentação teórica, ao desenvolver seções a respeito do conceito de leitura, legibilidade e de leiturabilidade, de leitura em Língua Estrangeira (doravante LE) e do desempenho de leitura dos estudantes brasileiros. Também é analisada em uma seção o avaliar a leiturabilidade de textos, e em outra, a leiturabilidade de dois dos textos presentes no LD trabalhado em ambas as turmas de 7º ano.

Por sua vez, o terceiro capítulo é composto pela metodologia utilizada nesta pesquisa, além do público-alvo e dos instrumentos utilizados para a triangulação dos dados analisados e levantados.

No quarto capítulo, são desenvolvidas a análise e a discussão acerca dos dados coletados no questionário semiestruturado, ao serem triangulados com as gravações de áudio, fundamentais para levantar entendimentos sobre a pergunta norteadora e os objetivos desta investigação.

No quinto capítulo, tecem-se algumas considerações a respeito deste trabalho que o pesquisador compreende serem relevantes para o desenvolvimento dos estudos em Linguística sobre leiturabilidade para alunos de ensino fundamental de escola pública, bem como também sugestões a serem objeto de reflexão e usadas para uma possível análise da leiturabilidade em textos de língua inglesa no ensino fundamental. Por último, encontram-se as referências bibliográficas e anexos que compõem o corpo construído de todo o estudo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Leitura

No verbete “leitura”, Houaiss (2023) nos apresenta variadas definições: “1 ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral; arte de ler”; “2 ato de ler em voz alta”; “3 ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou se informar”; “4 o hábito, o gosto de ler”; “5 o que se lê, material a ser lido; texto, livro.” Tais definições estão caracterizadas por um aspecto decodificador; em outras palavras, por “decifrar sinais gráficos relacionados a significados próprios da língua. Assim, ler é decodificar” (Abreu e Lima, 2022, p. 113).

Leffa (1996) apresenta inúmeras definições sobre a evolução do conceito de leitura e do ato de ler, ao perpassar aspectos decodificantes até alcançar um caráter ou viés cognitivo desses dois conceitos. Para o autor, ler é “atribuir significado” (Leffa, 1996) e tal significado tem origem no leitor, uma vez que, em cada leitor, um texto suscita uma ‘concepção diferente da realidade” (p. 14). É “olhar uma coisa e ver outra” ou “reconhecer o mundo através de espelhos” (p. 10).

Para a leitura, o pesquisador observa e afirma que essa não é um processo linear, onde o significado é construído palavra por palavra, mas um procedimento de levantamento de hipóteses (Leffa, 1996). O que o leitor assimila, durante a sua leitura, é o mínimo para “confirmar ou rejeitar hipóteses”, pautadas em seus conhecimentos ou experiências prévias que possui.

Salienta-se que tais definições de Leffa (1996), tanto a de leitura como um levantamento de hipóteses, quanto a de leitura como um ato que atribui significado serão as definições nas quais este trabalho irá se fundamentar. Entretanto, cabe ressaltar o que traz também Kato (1986). A pesquisadora advoga que a leitura é uma “atividade de comunicação verbal” (p. 42) que envolve processos de várias naturezas e que enquanto “leitores maduros”, empregamos ao ler uma “multiplicidade de estratégias” o que a permite afirmar que “a atividade de leitura não pode ser definida por um único processo:” (p. 60)

Ao ater-se a definição de texto, Richards *et al* [(1992) 2002, p. 549] o definem como “um segmento de linguagem falada ou escrita” que por sua vez, possui as seguintes características: (1) é normalmente feito de várias sentenças que juntas criam uma estrutura ou

uma unidade, como uma carta, um relato, ou uma dissertação (no entanto textos de uma palavra também ocorrem, como PERIGO em um sinal de aviso); (2) possui estrutura distinta e características discursivas; (3) possui uma função ou propósito comunicativo particular; (4) pode frequentemente somente ser totalmente entendido em relação ao contexto no qual ocorre.

Além dos pesquisadores, Beaugrande (1997 p. 10) compreende o texto como “um evento de manifestação de ações linguísticas, cognitivas e culturais.” Essa definição coaduna-se a três elementos de ações, incluindo-se âmbito de ações linguísticas e cognitivas, fator que contribui para o interesse desta pesquisa.

Por sua vez, na perspectiva da Psicolinguística, a ideia de leitura perpassa a concepção de decodificação e atinge um limiar cognitivo, tornando-se atividade cognitiva (Abreu e Lima, 2022) pois envolve “alguma informação passando pelos olhos para o cérebro” (Smith, 2003, p. 85). Abreu e Lima (op. cit.) salientam que abordar a leitura por um viés cognitivo requer a observação da “relação entre leitor e texto, material escrito e compreensão, memória, inferência e pensamento”, uma vez que a leitura se estabelece em um processo desde perceber as letras até utilizar conhecimento encontrado na memória. Os pesquisadores advogam que “ler é compreender:” (Abreu e Lima, 2022, p. 113)

Outrossim, é válido destacar as asseverações de Abreu *et al* (2017) no que diz respeito a tal habilidade ser um exercício desafiador para alunos de diversos graus de escolaridade. Justificam o caráter desafiador da leitura não somente por se tratar de uma atividade que envolve toda a complexidade de ativar no leitor seus saberes implícitos, como também ao se deparar com a superfície do texto e também com as circunstâncias de leitura ao ler (Abreu *et al*, 2017).

Tendo como base tais assertivas, é válido, todavia, destacar o que se observa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN, 1998) instituídos pelo Ministério de Educação e Cultura e Secretaria de Educação Fundamental (doravante MEC/SEF) voltados para o terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental acerca da leitura em língua estrangeira.

Ao observar sua segunda parte, e em especial a seção intitulada “Orientações Didáticas para o ensino de compreensão escrita”, destaca-se o direcionamento dado aos docentes de língua estrangeira por tais parâmetros para o ensino de leitura em língua estrangeira (Brasil, 1998, p. 91-94). No que diz respeito à seção nomeada “Leitura”, encontra-se o seguinte trecho:

É nesta fase que o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto. Com base no nível de compreensão previamente estabelecido, o professor capitaliza nas estratégias de leitura que o aluno tem como leitor em sua língua materna e nos itens lexicais e gramaticais semelhantes aos da língua materna e em outros itens sistêmicos diferentes, na dependência do nível de compreensão. É claro que para níveis de compreensão mais detalhada a familiarização com elementos sistêmicos diferentes da língua materna será necessária.

É importante também que o aluno aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler. São importantes as estratégias de integração de uma informação a outra, o estabelecimento dos elos coesivos e a utilização de estratégias de inferência. É crucial que o aluno aprenda a distinguir entre informações centrais na estrutura semântica do texto e os detalhes (Brasil, 1998, p. 92).

Diante do exposto nos PCN, o exercício da leitura em língua estrangeira projeta uma série de instruções, estratégias e premissas para que o aluno atinja a capacidade de ler um texto em uma língua que não seja a materna. Por meio de “adivinhações”, “desconsiderações” e “integrações”, é esperado que esse discente evolua para que compreenda o que está lendo. Ainda, os parâmetros (Brasil, 1998, p. 92) propõem que, para o ensino de leitura dos alunos, os docentes, ao elaborar aulas com o foco em leitura, possam:

- a) valer-se de estratégias de leitura que o aluno tem como leitor em sua língua materna, bem como as de leitura de itens lexicais e gramaticais e de outros itens sistêmicos diferentes;
- b) familiarizar o aluno com elementos sistêmicos diferentes da língua materna;
- c) desenvolver no aluno a capacidade de “adivinhar” palavras que não conhece por meio de “pistas contextuais”;
- d) desconsiderar ao aluno a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler;
- e) ensinar o aluno a integrar informações;
- f) ensinar o aluno a estabelecer elos coesivos;
- g) ensinar o aluno a utilizar-se de estratégias de inferência;
- h) ensinar o aluno a distinguir informações centrais na estrutura semântica do texto e detalhes.

Ao citar estratégias a fim de que os alunos tenham por objetivo a capacidade de ler um texto em uma língua que não seja a materna, os PCN instituem itinerários que, analogamente a um “manual”, levam o discente a atingir um fim, que é o de ler um texto em outra língua. O ato de levar um aluno a ler um texto em língua estrangeira resume-se a seguir, em grande parte, ao que é requisitado por tais parâmetros.

Apesar de se constituírem uma ferramenta para que docentes das mais diversas modalidades colaborem no caminho de leitura percorrido por seus alunos, seu aspecto decodificador ainda se sobressai à medida que o ato de ler torna-se cada vez mais instrutivo, e menos processual.

Diante do que é proposto pelos PCN a respeito de leitura como uma proposta metodológica, salienta-se que também na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) encontramos direcionamentos para a prática da leitura de textos em língua inglesa. Práticas como “o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não-verbais para formulação de hipóteses e inferências)” e a “investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados” (Brasil, 2018, p. 243-244) estão estabelecidas como objetivos para o docente de língua inglesa que almeja trabalhar com a leitura em inglês-LE.

Não obstante as constatações observadas, convém salientar que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (doravante PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (doravante OCDE) foi abaixo da média dos estudantes dos países membros da OCDE. A pontuação dos estudantes brasileiros foi de 407 pontos, em comparação à média geral dos outros países: 493 pontos. Tais dados podem evidenciar a dificuldade dos estudantes brasileiros em ler um texto.

Abreu e Lima (2022) advogam que a competência de leitura de alunos de ensino fundamental apresentada em exames de larga escala tal como o PISA pode estar “intimamente ligada” ao tema da leiturabilidade. Os pesquisadores indagam-se a respeito das características do material de leitura oferecido aos alunos e, ainda, de que modo esse material é lido (Abreu e Lima, 2022). Ao se coadunar a esses pesquisadores, essa pesquisa reafirma suas indagações, porém, direcionadas ao material de leitura em língua inglesa oferecido na escola em que atuou.

Com isso, é válido destacar que apesar de os LDs para o ensino de língua inglesa utilizados nas escolas de um modo geral apresentarem diversas atividades de leitura, manifestas em seções intituladas *Reading*, voltam-se para uma abordagem mais engessada e tradicional de aprendizagem dessa habilidade, e conseqüentemente de aprender inglês-LE (Daros e Menti, 2021). Tal constatação evidencia a importância de, ao ministrar atividades voltadas para a leitura de textos impressos, que tais textos sejam compatíveis com a dificuldade dos alunos e que a partir disso, as atividades de leitura permitam o desenvolvimento dessa habilidade ao possibilitar a compreensão do texto trabalhado.

Diante da constatação de tais fatos e da complexidade que envolve o processo de leitura por parte dos alunos, enfatiza-se a leiturabilidade como um caminho que permita a esse aprendiz compreender um texto escrito impresso, seja esse em língua materna ou mesmo em uma outra língua. Todavia, há de se destacar que esse conceito, por vezes e por desconhecimento,

confunde-se com um outro: o de legibilidade. Tal dicotomia será apresentada na próxima seção por meio de pesquisas empreendidas para a compreensão desses conceitos.

Cabe salientar que o conceito de leiturabilidade apresenta-se nesta dissertação em algumas definições, como um construto que sofreu diversas mudanças através do tempo e dos estudos. Empreende-se um esforço por parte desta pesquisa em abordá-lo em algumas de suas conceituações, dada a sua diversidade e sua complexidade. Igualmente o conceito de legibilidade, uma vez que por desconhecimento do senso comum, vigoram como sinônimos por vezes (DuBay, 2004). Apresenta-se, na próxima sessão, fundamentos teóricos do que especialistas na área compreendem pelo processo de leitura.

1.2 Compreensão de leitura

É sabido que o processo de compreensão leitora é por vezes desconhecido, apesar das inúmeras contribuições significativas de áreas envolvidas que estudem a temática da leitura, como a neuropsicologia e a psicolinguística (Flores, 2008; Souza e Hubner, 2015; Pereira e Abreu, 2022). A premissa mais importante, segundo Flores (2008) é a de que a compreensão leitora não se deve reduzir a um mero construto isolado, pois “automaticamente, se estará restringindo o entendimento do que seja compreensão” (Flores, 2008, p. 54).

Avaliar a compreensão de leitura não é uma tarefa considerada fácil dada à natureza cognitiva desse processo. (Souza e Hubner, 2015; Pereira e Abreu, 2011). Pereira e Abreu (2022) afirmam que o processo de compreensão de leitura “não é único e precisa ser construído a cada texto, e, cada leitura irá solicitar do leitor a ativação de um determinado processamento” (Pereira e Abreu, 2022, p. 101). Tampouco é possível observar os processos cognitivos de compreensão leitora acontecer, uma vez que são internos, na mente de quem lê. (Caldwell, 2008 *apud* Souza e Hubner, 2015, p. 35). Processos como “reconhecimento de palavras, integração semântica local e global, memória de trabalho, memória de curto e longo prazo, inferência, monitoramento”, devem funcionar em colaboração para a compreensão de leitura.

Cabe salientar que tanto o processo quanto a avaliação de compreensão leitora envolvem aspectos importantes para a formação de tarefas de avaliação de compreensão leitora. Souza e Hubner (2015) discutem dois desses aspectos considerados cruciais: a leiturabilidade textual e as demandas cognitivas presentes nessas tarefas de avaliação.

Algumas dessas demandas cognitivas envolvem processos subjacentes ou *hidden processes* (Cain & Oakhill, 2006 *apud* Sousa e Hubner, 2015, p. 37) que por vezes são despercebidos ou desconsiderados por ocorrerem simultaneamente à leitura, a própria tarefa e seu nível de dificuldade. Alguns deles, como o reconhecimento da palavra, as memórias e a resolução de problemas podem não ser levados em consideração ao elaborar uma atividade de leitura que se proponha avaliar a compreensão de leitura de um aluno, se essa basear em um conteúdo explicitamente textual. Isso pode levar a “uma avaliação imprecisa da compreensão leitora, podendo superestimar ou subestimar a real capacidade do leitor.” (Sousa e Hubner, 2015, p. 37)

As pesquisadoras afirmam que todas as tarefas possuem suas limitações (Sousa e Hubner, 2015, p. 39) e que, ao adotar uma certa atividade de compreensão de leitura, primeiramente devem ser considerados “a concepção de leitura adotada no estudo e o objetivo da tarefa.” Também para essas pesquisadoras as limitações de cada tipo de tarefa, as demandas cognitivas dessas tarefas, os critérios para a correção de respostas e os parâmetros teóricos para interpretar os resultados são importantes e devem ser analisados.

Além dessas características, a determinação da leiturabilidade dos textos usados nessas tarefas de avaliação de compreensão leitora requer a consideração de fatores não só linguísticos presentes no texto, como também os cognitivos e subjetivos, como a competência e a motivação de quem lê (Sousa e Hubner, 2015, p. 39). Objeto de estudo desta pesquisa, a leiturabilidade constitui-se como fator importante para a avaliação de compreensão leitora e ao mesmo tempo, um desafio. A seleção de textos com “leiturabilidade adequada para o grupo de leitores que se quer avaliar” é um dos desafios salientados por Sousa e Hubner (2015, p. 40) e que também foi para esta pesquisa.

Para calcular a leiturabilidade desses textos, as autoras salientam que a leiturabilidade “não tem um valor único para todos os leitores e, por isso, seu cálculo deve considerar não apenas o texto em si mesmo, mas o texto em relação aos leitores, ou seja, em relação às especificidades do grupo de leitores que será avaliado” (Sousa e Hubner, 2015, p. 42).

Portanto, a leiturabilidade é vista como uma “ádua tarefa” por essas pesquisadoras, uma vez que são múltiplas as dimensões a serem analisadas para construir uma avaliação de compreensão leitora. Além disso, Sousa e Hubner (2015) salientam que combinar métodos de quantificação e métodos qualitativos “como o de julgamento parece gerar uma avaliação mais ampla e confiável” (Souza e Hubner, 2015, p. 42).

Para melhor compreender a ideia de leiturabilidade, a próxima sessão desta pesquisa expõe a evolução diacrônica desse conceito por meio de variados vieses, bem como as

características que moldaram e contribuíram para o desenvolvimento desse conceito ao longo dos anos.

1.3 Leiturabilidade e legibilidade dicotomia diacrônica

Alguns conceitos de leiturabilidade e de legibilidade serão apresentados nessa sessão em uma tentativa de estabelecê-los em diacronia e para melhor compreender suas principais diferenças. Além disso, apesar de possivelmente serem identificados como sinônimos, são importantes no processo de leitura de um texto escrito. Entretanto, é necessário afirmar que esta dissertação se alinha apenas à definição de leiturabilidade, uma vez que é o cerne desta pesquisa.

No início dos anos 70, Edgar Dale (1972 *apud* Mosenthal e Kirsch, 1998, p. 638) propõe sua definição para esse construto mais tarde tão estudado e redefinido. O estudioso define leiturabilidade (em inglês, *readability*) como a facilidade em entender um texto baseando-se no estilo e nas ideias de um autor ou autora.

Por sua vez, Richards *et al* (1992, p. 306) definem este construto como “o quão facilmente materiais podem ser lidos e compreendidos”, o que está ligado ao número e ao tamanho das palavras e à complexidade da linguagem utilizada em uma passagem. Esta é a definição de leiturabilidade empreendida nesta pesquisa.

Ainda, Frascara (2003 *apud* Lourenço e Coutinho, 2015) afirma que leiturabilidade difere-se de legibilidade, uma vez que esse se detém à compreensão de textos e que aquele está relacionado à cognição. Afirma que “cada grupo de pessoas requer uma atenção, de crianças a idosos, todos, apresentam suas próprias maneiras de lidar com as informações apresentadas por escrito” (p. 1138).

DuBay (2004) também apresenta o equívoco no entendimento das definições e das diferenças entre os conceitos de leiturabilidade e legibilidade. Aquele, segundo o autor, é definido como “o que faz alguns textos mais fáceis de ler do que outros”, e afirma que esse “envolve a tipografia e o layout” de um texto (p. 3).

Para o entendimento de legibilidade, também é válido apresentar o que afirma McLaughlin (1968, *apud* Lima 2007). Esse define tal conceito pela “eficiência e velocidade com a qual um grupo de caracteres em um texto pode ser reconhecido” (McLaughlin, 1968 *apud* Lima 2007, p. 37). Em Resende e Souza (2011), conceitua-se por se compreender “os elementos e recursos que o próprio texto, em sua materialidade, oferece ao leitor.”

Kondur (2006) refina a leitura para os professores, colocando-a como uma ferramenta que verifica se determinado texto é legível para seu público-alvo. Define ainda que “uma fórmula de leitura é uma equação que define a leitura de um texto” (Kondur, 2006, p. 7).

Um ano depois, DuBay (2007, p. 6) salienta outra ideia de leitura. Este estudioso advoga a leitura como “a facilidade de leitura criada pela escolha de conteúdo, estilo, design, e organização que se encaixa ao principal conhecimento, técnica de leitura, interesse e motivação de seu público”.

Posteriormente, Kamisaki *et al* (2011, p. 45) definem o conceito de leitura como a qualidade de um objeto ou texto de possuir “elementos e condições para viabilizar a leitura e compreensão de acordo com o nível cognitivo do leitor”. Tais elementos e condições diferenciam-se em: interesse ou motivação do leitor, a legibilidade da impressão, número de anos de escolaridade necessários para a compreensão total do documento e conjugação do número de palavras, frases, sílabas e caracteres oriundos dos textos ou documentos.

Zamarian e Heydari (2012, p. 43) apresentam uma outra conceituação de leitura. Definem tal conceito como a capacidade de se “medir a compreensão de um texto”, o que também é, para os estudiosos, o principal objetivo dos estudos de leitura. Também nesse mesmo ano, Fontoura e Fukushima (2012, p. 53), em estudos empreendidos em tipografia com leitores com baixa ou pouca acuidade visual, coadunam leitura à “compreensão do texto, em função de como está estruturado e da linguagem utilizada”.

Lourenço (2016, p. 86) salienta a coexistência da leitura em conjunto com a legibilidade de um texto. Contudo, para o estudioso “a leitura mais do que referente à percepção do caractere ou da palavra (legibilidade) está relacionada a compreensão do que se está lendo”. Kelly (2017 *apud* Bright, 2023, p. 9) define leitura como “a medida do quão difícil ou fácil é ler uma parte de um texto”.

Ponomarenko (2018, p. 4) enfatiza que o conceito de leitura atrela-se “ao nível de facilidade com o qual o leitor compreende um texto escrito”. Outrossim, ao estabelecer índices para o cálculo de leitura de um texto, o pesquisador afirma que um texto se torna mais acessível, mais “leiturável”, a partir do momento em que é construído ao basear-se em seu leitor (Ponomarenko, 2018, p. 6). Frielink *et al* (2022, p. 10) por sua vez, definem leitura como o “maior ou menor conforto visual no processo de leitura”. Moutinho & Picanço (2023, p. 127) refinam ainda mais este conceito. Segundo os pesquisadores, a leitura “se refere às características linguísticas que podem tornar o texto mais ou menos compreensível para o leitor”.

É mister salientar que, apesar da tentativa diacrônica em organizar alguns dos conceitos de leitorabilidade e de legibilidade elaborados e (re)construídos por um número variado de pesquisadores, nem todos estão aqui presentes, dada à sua diversidade e aos objetivos deste estudo. Todavia, a relevância de analisá-los e de colocá-los nesta investigação torna mais fácil o entendimento de como tal definição sofreu (e ainda sofre) mudanças.

Definida a conceituação de leitorabilidade utilizada para o empreendimento desta pesquisa e os pressupostos teóricos desse conceito, encaminha-se para a descrição das características presentes nos textos em relação a esse construto: o aspecto “tamanho do texto”, o aspecto da “complexidade estrutural” e por fim, o aspecto “vocabulário novo” (Richards *et al*, 1992).

1.4 Características de leitorabilidade em textos

Conforme anteriormente citado, Richards *et al* (1992, p. 306), aliados à definição de leitorabilidade, elencam 3 fatores que permitem a materiais serem lidos e entendidos: “o tamanho médio dos períodos, o número de palavras novas contidas e a complexidade gramatical.”

Com isso, e para um melhor entendimento dessas características textuais, torna-se importante analisar esses aspectos, parafraseando-os pelos nomes, respectivamente, de tamanho do texto, complexidade estrutural e vocabulário novo e apresentar as postulações teóricas referentes a tais características.

1.4.1 O aspecto tamanho do texto

Nesta pesquisa, para a classificação dos textos em relação ao seu tamanho, atribuem-se as seguintes características: texto curto, texto médio e texto longo. Assume-se que um texto curto detém a quantidade de até 500 palavras. Um texto longo, por sua vez, detém uma quantidade de palavras acima das 500. Desse modo, distribuem-se os conceitos para o tamanho dos textos.

Desde o início da década de 1920, o aspecto tamanho do texto é observado por educadores como um dos fatores que determinaria o nível de dificuldade de leitura (Moutinho e Picanço, 2022). DuBay (2004) afirma que já nos anos oitenta inúmeras fórmulas e estudos haviam sido desenvolvidos e testadas para afirmar a validade deste aspecto em conjunto com a complexidade estrutural (*apud* Moutinho e Picanço, 2022, p. 128).

Uma dessas fórmulas é a de Flesch ou Flesch-Kincaid, conforme mostrará o quadro a seguir. Essa fórmula ressalta ou “dá mais peso para o tamanho das sentenças e palavras” (Moutinho e Picanço, 2022, p. 128). Por ela, atesta-se a complexidade de um texto tanto pelo “tamanho das palavras” ou “pela frequência com que aparecem no cotidiano dos alunos” (Moutinho e Picanço, 2022, p. 129).

Quadro 1 - Fórmula de Flesch ou Flesch-Kincaid

Flesch	$206,835 - [1,015 \times (\text{total de palavras} \div \text{total de frases})] - [84,6 \times (\text{total de sílabas} \div \text{total de palavras})]$
--------	---

Fonte: O autor, 2024. Elaborado com base em Moutinho e Picanço, 2022; e Ponomarenko, 2018.

Essa fórmula analisa o total de palavras, de sílabas e de frases em um texto, e os agrupa de modo a expor a complexidade ou não de um texto. Tal fórmula constitui-se da multiplicação do número 1,015 vezes a divisão do total de palavras pelo total de frases. Esse valor é subtraído da multiplicação do número 84,6 vezes a divisão do total de sílabas pelo total de palavras. Da subtração desses valores, tal resultado é subtraído do número 206,835. Segundo os pesquisadores, tal índice “propõe uma fórmula cujo resultado é um número entre 0 e 100, no qual quanto mais próximo de 100, mais fácil de ler será o texto” (Moutinho e Picanço, 2022, p. 129).

Também é válido acrescentar, em que pese o campo de pesquisa no qual se desenvolve, o trabalho de Lima (2007) em relação ao que o pesquisador alega sobre o texto. Conforme esse pesquisador salienta, o tamanho das frases ou de parágrafos e/ou textos também se constituem em “diretrizes de leiturabilidade”.

Richards *et al* [(1992) 2002] incluem o aspecto do tamanho do texto como um fator que mede a leiturabilidade ou a facilidade com que materiais podem ser lidos ou compreendidos. Frisam tal fator como “a média de comprimento de sentenças em uma passagem.” (Richards *et al*, 2002, p. 442).

É válido destacar que esta investigação se alinha também à fórmula de densidade lexical ou de tamanho do texto proposta por esses pesquisadores (Richards *et al.*, 1992). Entende-se,

para esta pesquisa, que tal conceito configura-se como a média de comprimento das sentenças das passagens dos textos retirados de um LD de ensino/aprendizagem de Inglês-LE- e de como essas sentenças influenciam a leiturabilidade desses textos para um grupo de alunos do 7º ano de Ensino Fundamental. Postas tais informações, este trabalho encaminha-se para o aspecto de complexidade estrutural de um texto.

1.4.2 O aspecto da complexidade estrutural de um texto

A partir dessa perspectiva de língua como estrutura, expõe-se o conceito da complexidade estrutural de um texto. Essa define-se pelas estruturas simples e pelas estruturas complexas utilizadas em um texto em uma língua, pelos períodos simples e pelos períodos complexos. Por estruturas simples entendem-se aquelas que seguem uma ordem linear, como orações absolutas, orações únicas ou períodos simples. Por estruturas complexas, as orações relativas, as orações subordinadas, as relações de encaixe e de recursividade que compõem a estrutura sintática complexa de um texto.

Lobato (2015 *apud* Pilati, 2017) afirma que o aspecto da complexidade estrutural se estabelece pela capacidade de uma língua ter sistemas que usam meios finitos para, no processo combinatório desses sistemas, ter recursos ilimitados de combinações de sentido. É importante afirmar que o aspecto da complexidade estrutural de um texto notabiliza a relevância da leiturabilidade de um material, tornando-o mais ou menos leiturável. (Abreu e Lima, 2022).

Richards et al. [(1992) 2002, p. 442] também salientam esse aspecto como fator fundamental para a leiturabilidade dos textos. Em suas palavras, incluem “a complexidade gramatical da linguagem utilizada nos textos”, dentro dos três que caracterizam este construto. A este fator dão o nome de inteligibilidade ou *intelligibility* (Richards *et al*, 2002, p. 263) ou o quanto “uma mensagem pode ser compreendida”.

Leffa (1996, p. 89) advoga que inteligibilidade diz respeito à “qualidade de um texto quanto a sua capacidade de proporcionar facilidade de compreensão.” Rodrigues *et al* (2013, p. 92), por sua vez, definem inteligibilidade, ou complexidade estrutural, como a “referência a estruturas linguísticas complexas.”

Roeper, Maia, Pilati (2020) postulam a complexidade estrutural como também um fator ou aspecto que contribui para a leiturabilidade de um texto. Ainda, Moutinho e Picanço (2022) destacam que, citando às formulas de Flesch-Kincaid e DaleChall, ao se aliar ao aspecto do

tamanho do texto, a complexidade estrutural também é importante para se avaliar a sua complexidade.

Os autores salientam que “todos os índices partem do princípio de que o texto é tão mais complexo quanto maior for a complexidade sintática e lexical (alguns pelo tamanho das palavras e outros pela frequência em que aparecem no cotidiano dos alunos).” (Moutinho e Picanço, 2022, p. 128-129). Essa é a perspectiva de complexidade estrutural que é utilizada para auxiliar a avaliação da leitura dos textos desta investigação.

Cabe salientar a importância de se distinguirem os construtos inteligibilidade e complexidade estrutural. Apesar da aparente semelhança, não podem ser considerados sinônimos, a fim de entendimentos de pesquisa e da análise dos dados. Ademais, conforme já salientado por Richards (1992), a complexidade estrutural de um texto não pode ser considerada a leitura de um texto ou mesmo um sinônimo, mas um aspecto ou fator determinante para a leitura de um texto.

Esta pesquisa, portanto, alinha-se a Richards *et al* (op.cit) quanto ao aspecto de complexidade estrutural de um texto. Outrossim, a ocorrência do aspecto complexidade estrutural contribuirá para observar o quão legível ou não são os textos analisados e utilizados nesta pesquisa. Posta tal informação, encaminha-se à fundamentação do aspecto vocabulário novo de um texto.

1.4.3 O aspecto vocabulário novo em um texto

O fator vocabulário novo também é um aspecto que favorece o entendimento da leitura durante a leitura de um texto. Richards *et al* (1992; 2002) asseveram que esse fator pode ser identificado como “o número de novas palavras que uma passagem contém” (2002, p. 442).

Esse aspecto também é evidenciado pelos estudantes, conforme afirmam Moutinho e Picanço (2022, p. 125). O “vocabulário difícil” insere-se como um dos pontos de dificuldade dos alunos, um “obstáculo” dentre outros fatores que contribuem para este aspecto, que pode “dificultar a leitura”.

Ainda, Dale e Chall (1949 *apud* Moutinho e Picanço, 2022, p. 127) o incluem na definição de leitura, como um dos aspectos atrelados a esse construto, somados à “estrutura das sentenças, aspectos tipográficos, de interesse e de estilo.” Por sua vez, DuBay

(2004), a princípio, era crítico de alguns aspectos que determinavam a leiturabilidade de um texto, como o tamanho das frases em um texto, previamente abordado nesta fundamentação. No entanto, anos mais tarde, reverteu sua posição e afirmou que também o vocabulário aliado ao tamanho das frases “aumentam a dificuldade de leitura.” (*apud* Santos, 2010).

Lima (2009, p. 195) afirma que “não podemos priorizar o ensino de um (gramática) em detrimento de outro (vocabulário), isto é, gramática e vocabulário fazem parte do processo (de compreensão leitora), mas não são suficientes para que o aluno alcance a compreensão do texto como um todo.” Ressalta a importância de se incluir, ao ensinar, o aspecto vocabulário novo, uma vez que não existe hierarquia entre gramática e vocabulário, mas sim que ambos se envolvem em um processo de ensino aprendizagem.

Além disso, Lima (2009) adverte que o vocabulário a ser ensinado deve “ser visto não somente como uma lista de palavras isoladas que o aluno precisa aprender o significado, mas como uma rede interligada de conceitos que vão auxiliar na compreensão do texto (...) além da utilização de critérios claros na escolha dos textos.” (Lima, 2009, p. 198-200).

O vocabulário novo também é um aspecto citado por Ellis (1995 *apud* Moreira, 2000). O pesquisador salienta que há processos nos quais torna-se possível aprender vocabulário enquanto se lê. Dentre esses, afirma que “uma hipótese forte de aprendizagem explícita de vocabulário assegura que a aplicação de uma grande variedade de estratégias metacognitivas facilita grandemente a aquisição de vocabulário novo.” (Moreira, 2000, p. 2). Uma dessas estratégias cognitivas adotadas por quem lê é a de fazer “tentativas para inferir seu significado pelo contexto ou chegando a ele consultando outras pessoas ou dicionários.” (Moreira, *op. cit*)

Compreende-se, conforme os pesquisadores, que se configura como uma estratégia de leitura de textos em inglês a aquisição de vocabulário novo por intermédio da leitura, e que o vocabulário novo presente no texto que o aluno lê contribui para a leiturabilidade (ou não) deste texto por parte do aluno.

Salienta-se que, para a análise do aspecto vocabulário novo, a pesquisa irá ater-se à proposta dada por Richards (1992) desta característica em relação à leiturabilidade de um texto ou passagem. O pesquisador afirma que tal construto se caracteriza pelo “número de palavras novas que uma passagem contém-” [RICHARDS *et al* (1992) 2002, p. 442]. Tal aspecto será notabilizado neste trabalho como um dos cortes para a análise de leiturabilidade dos textos observados. Definidas as características dos textos, encaminha-se para a sessão que objetiva avaliar a leiturabilidade de um texto.

1.5 O avaliar a leitura de um texto

Conforme salientado nas sessões anteriores, a leitura de um texto é formada na medida em que algumas de suas características contribuem para o entendimento e o conforto da leitura de um texto; ou seja, o quanto legível (Abreu e Lima, 2022, p. 110) esse se apresenta ao aluno. Tais características contribuem para que o aluno consiga ler o texto com menor dificuldade.

Há, em estudos desenvolvidos até o presente momento, inúmeras técnicas, fórmulas e estratégias a fim de definir a leitura de textos escritos. Segundo DuBay (2004 *apud* Santos, 2010), as fórmulas mais conhecidas são as de Dale and Chall Formula (1948), Fog Index (1952), Coleman (1965), Fry Readability Graph (1963 e 1968), SMOG (1969) e a de FORCAST (1973). Algumas dessas técnicas são expostas na imagem abaixo:

Figura 1 - Avaliações de leitura

Readability Assessment	Formula	Description
Flesch-Kincaid	$(0.39 \times B) + (11.8 \times W) - 15.59$	B = mean number of syllables per word W = mean number of words per sentence
SMOG	$1.043 \times \sqrt{P \times \frac{30}{S}} + 3.1291$	P = number of words with ≥ 3 syllables S = number of sentences
Coleman-Liau	$(0.0588 \times L) - (0.296 \times T) - 15.8$	L = mean number of letters/word T = mean number of sentences/100 words
Gunning Fog	$0.4 \times (W/S + 100 \times P/W)$	S = mean number of sentences W = mean number of words/sentence
New Dale-Chall	$0.0496 \times W/S + 0.1579 \times U/W + 3.6365$	P = mean number of words with ≥ 3 syllables W = mean number of words S = mean number of sentences U = unfamiliar words
FORCAST	$20 - SS/10$	SS = number of single-syllable words in 150-word sample
Raygor	No formula—uses the mean number of sentences and syllables per 100 words to determine graph point corresponding to grade level	
Fry	No formula—uses the mean number of sentences and long words per 100 words to determine graph point corresponding to grade level	

^aSMOG, Simple Measure of Gobbledygook.

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Readability-Assessments-With-the-Formulas-Used-to-CalculateThe-m-a_tbl1_328689093 Acesso em: 24 nov. 2023.

Não obstante, ao se basear em Richards (1992) e a fim de verificar a leitura de materiais escritos de investigação durante as etapas e atividades com os alunos em seu processo de leitura no ensino aprendizagem de Inglês-LE, para esta pesquisa foi criada uma tabela com as características da leitura: tamanho do texto, complexidade estrutural e ocorrência de vocabulário novo. Essa tabela encontra-se no capítulo a seguir, que descreve a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Discorrida a fundamentação teórica desta investigação e exposto o modelo de para a medição de leiturabilidade dos materiais de leitura em Inglês-LE, esta pesquisa encaminha-se para o arcabouço metodológico utilizado nesta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Esta investigação tem abordagem mista, ou seja, quali-quantitativa, de natureza aplicada (Flick, 2009; Andre, 2013; Gil, 2002). Paiva (2019, p. 13) afirma que uma pesquisa considerada mista se vale de “métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado.”

Posto isso, esta pesquisa configura-se, especificamente, em um estudo de caso (Yin, 1994; Flick, 2009; Andre, 2013, Paiva, 2019). André (2013, p. 97) que se compreende como uma “avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural.”

Todavia, é em Paiva (2019, p. 65) que se justifica a escolha desse tipo de metodologia nesta investigação. A pesquisadora também salienta o caráter “naturalístico” de um estudo de caso, e o define como “um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico.”

Ainda, a autora assevera que o investigador, ao executar um estudo de caso, tem a opção de deliberar entre “um único caso (por exemplo, avaliar o uso de um livro didático em sala de aula) ou por casos múltiplos (por exemplo, avaliar o uso de diferentes livros didáticos em salas de aula semelhantes” (2019, p. 68).

Desse modo, cada um desses pode se desdobrar em dois seja pela escolha de uma unidade de análise “(exemplo, avaliar apenas as atividades de leitura) ou por um conjunto de unidades de análise (por exemplo, avaliar as atividades de leitura, escrita, produção oral e estudos sobre a língua em uso)” (Paiva, 2019, p. 68).

É importante salientar, também, a contribuição de Yin (1994) para esta investigação, uma vez que reconhece o estudo de caso como uma fase exploratória e também como uma estratégia de pesquisa. Consequentemente, um estudo dessa natureza contribui para o nosso conhecimento de fenômenos como os individuais, os em grupo, os organizacionais, os políticos, os sociais e outros fenômenos relacionados à pesquisa científica social.

Flick (2009) salienta que nos estudos de caso podem ser incluídas abordagens quantitativas e qualitativas, sem haver uma redução ou um aumento dessas em categorias inferiores ou superiores, ou necessariamente atribuir a uma delas o fato de ser a única e verdadeira abordagem de uma pesquisa. Por esta definição, apresenta a característica multifacetada de um estudo de caso, que também é característica deste estudo.

Portanto, a utilização da característica metodológica de um estudo de caso neste trabalho deu-se pelo fato de que por esse torna-se possível analisar os dados organizados em práticas quali-qualitativas, ao levar em consideração a diversidade dos instrumentos que foram utilizados, o número de alunos (61) que participaram da pesquisa, a reflexão e a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, bem como as perspectivas dos participantes e sua diversidade.

2.1 Contexto de pesquisa

Esta investigação científica iniciou-se no dia 15 de dezembro de 2022, com participantes de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro, de uma cidade situada no Leste Fluminense da Região Metropolitana do Rio de Janeiro de pouco mais de 60.000 habitantes.

Dado o contexto pós-pandêmico de COVID-19, as aulas foram ministradas presencialmente com precauções (utilização de álcool em gel e máscaras) uma vez que a pandemia não havia chegado ao fim e também devido à insegurança presente em função do desconhecimento diante do que e como seria o contexto de aulas pós-ensino remoto.

No que tange ser docente de língua inglesa em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro e lecionar para o ensino fundamental em seus anos finais, este pesquisador participa de várias discussões sobre o ensino de Inglês na escola pública. Dessas discussões, estabelece novos pensamentos, a fim de aprimorar seus conhecimentos e de lecionar de modo significativo a seus alunos, em busca de uma cada vez mais aprimorada competência profissional (Almeida Filho, 2008). Além disso, produz materiais para seus discentes buscarem uma maior compreensão do inglês não como mera reprodução de um saber, mas como ferramenta que os impulse a construir um pensamento e posicionamento sociocultural crítico frente aos desafios de seu tempo e de suas próprias inquietações (Freire, 1996).

Interessado em desenvolver esta pesquisa, o pesquisador contactou a direção da escola e solicitou a autorização da própria para iniciar a investigação. Foi entregue à direção escolar o TAI (Termo de Autorização Institucional) vide Anexo (A), para que fosse assinado e carimbado pela instituição escolar. Aos participantes da pesquisa, foram entregues o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), vide Anexo (B), para obter a ciência do estudante em participar de bom grado da investigação e aos responsáveis dos participantes o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) vide Anexo (C), para a ciência e a permissão desses, uma vez que os participantes eram menores de idade.

2.2 Participantes de pesquisa

Ao todo, participaram deste estudo de caso 61 alunos, com idades entre 10 a 14 anos, e todos frequentavam o 6º ano do Ensino Fundamental no segundo segmento da referida escola. Todos demonstraram interesse em participar da referida pesquisa e contribuir com seus dados, informações e pensamentos. Através das aulas presenciais, foram explicados os objetivos desta investigação e de como poderiam contribuir com seus discursos. Salienta-se que atualmente todos estão no 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública.

Cabe observar que devido a mudanças extraescolares, o investigador desta pesquisa não pode dar continuidade ao trabalho de coleta de dados com esses alunos. Dessa maneira, a pesquisa está limitada a um período de tempo, visto que não se tornou viável um tempo maior para que a investigação pudesse obter mais corpo e análise.

Para fins de atendimento a compromissos éticos de pesquisa, reitera-se que esses participantes receberam pseudônimos durante a análise de dados e arguição.

2.3 Fases da pesquisa

Com o intuito de organizar o presente estudo, esta investigação foi dividida em três fases complementares, ainda que distintas.

Esta investigação tem seu início no segundo semestre de 2022, no dia 15 de dezembro, quando esses alunos ainda concluíam o 6º ano do ensino fundamental. Essa primeira fase, intitulada fase diagnóstica, constituiu-se na realização e aplicabilidade de um questionário semiestruturado, constituído de perguntas fechadas e abertas, a fim de permitir uma sondagem do público-alvo

Com as respostas do questionário, foram coletados dados que, organizados no Microsoft Excel em forma de gráficos, serviram de apoio para as etapas seguintes desta investigação, para a escolha dos textos e para a composição das atividades de leitura posteriormente trabalhadas com os participantes.

A partir dessa etapa, a segunda fase foi projetada a partir das respostas dos questionários respondidos pelos participantes, em 11 de maio de 2023. Ao se debruçar sobre as respostas obtidas, o pesquisador foi responsável pela escolha e pela aplicação de uma atividade de leitura

de um material (um poema) na turma publicado no LD dos alunos nomeado *It Fits*, do 7º ano do ensino fundamental, utilizado cotidianamente em sala de aula. Tal atividade encontra-se no Anexo A.

Salienta-se o que advogam Amorim e Carvalho (2010). Esses pesquisadores constatarem que a escolha do material didático necessita ser cautelosa, uma vez que há uma variedade e diversidade de materiais, métodos e abordagens para o ensino de LE. Ademais, apontam a existência de autores que, apesar de alegarem seguir os PCNs, são contraditórios em relação ao que os parâmetros propõem e os exercícios expostos no próprio LD.

Subsequente aos dados e aos resultados coletados por essa segunda fase, nessa foram identificadas o quanto esse poema fora leiturável ou não, as possíveis dificuldades dos alunos em ler tal gênero (texto) em inglês, e as instigações do pesquisador que demonstraram ser explicações possíveis para as dificuldades de leitura dos participantes de um texto em Inglês-LE.

Postas em análise as informações anteriormente citadas, por fim, na terceira fase desta investigação, o investigador dedicou-se a confeccionar materiais próprios para leitura em inglês, utilizando-se dos resultados da análise anterior, da análise desses mesmos materiais e da prática de translinguagem, tanto nas atividades elaboradas quanto para a interação diária em sala de aula com esses participantes.

Para tanto, é importante salientar em que o pesquisador se alinha ao abordar tal prática de ensino-aprendizagem em suas mediações com os alunos. Wei (2010, p. 1223 *apud* Dantas, 2024, p. 11) afirma que translinguagem é uma prática que permite “... oscilar entre estruturas linguísticas e sistemas diferentes, incluindo diferentes modalidades (fala, escrita, fazer sinais, ouvir, ler, relembrar) e também ir além deles.”

Como docente desses participantes desde o 6º ano do ensino fundamental, esse pesquisador, mesmo não familiarizado com tal prática, confeccionou atividades de leitura e de escrita para os seus alunos por meio dessa oscilação entre estruturas linguísticas nessas atividades e também em suas interações orais ao abordar língua inglesa em sala de aula, a fim de que esses participantes estivessem sempre atualizados com o que aprendiam e instigados a utilizar o que sabiam para melhor compreenderem o que aprendiam.

No dia 18 de maio de 2023, o pesquisador confeccionou uma revisão com foco em leitura de um texto em inglês (uma *mini saga*) e em perguntas projetadas a partir do que os alunos tinham estudado em inglês durante seu período escolar (primeiro semestre de 2023) com o próprio investigador. Esse objetivava prepará-los melhor para a avaliação escolar que seria realizada na semana seguinte. Tal atividade encontra-se no Apêndice E.

Salienta-se que haverá uma outra etapa de aplicação desta pesquisa. Esta corresponde a utilizar um outro poema e um outro texto em prosa, a fim de que possa ser medida a comparabilidade de gêneros: poema com poema e prosa com prosa. O pesquisador trará um outro poema e uma outra prosa no próprio LD trabalhado em sala de aula com os alunos, com graus de comparabilidade.

Delimitadas nesta seção as etapas que estruturaram esta pesquisa, a seguir são expostos os instrumentos constituídos para a posterior análise dos dados, a qual estará presente nas próximas subseções.

2.4 Instrumentos

Para a coleta e conseqüente arguição dos dados desta pesquisa, foi utilizado um (1) questionário semiaberto, elaborado pelo professor pesquisador, ao coadunar-se às propostas de Yin (1994), Flick (2009) e André (2013), e gravações de áudio que trouxeram a luz as *corpora* (Paiva, 2024).

Bortoni-Ricardo (2008, p. 61) assevera que a triangulação de dados “é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção.” Ademais, a pesquisadora salienta que, ao ter clareza dos objetivos que possui em uma investigação, o professor pesquisador entende que terá de “reunir registros de diferentes naturezas (por exemplo: observação direta, entrevistas, gravações de áudio e de vídeo etc.)” (Bortoni-Ricardo, op. cit.).

Yin (2001, p. 106 *apud* Paiva, 2019, p. 69) salienta que para a realização de um estudo de caso de qualidade, um dos princípios é “a utilização de várias fontes de evidência, não apenas uma.” Flick (2009, p. 32) advoga que “a triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância.”

Conforme supracitado, um questionário semiestruturado e três gravações de áudio foram utilizados como instrumentos para auxiliar na triangulação de dados desta pesquisa. Tais gravações tiveram mais de 3h de duração. Todavia, devido a uma escolha mais metodológica e prática, esta pesquisa valer-se-á de falas transcritas que, em Paiva (2024, p. 157), são compreendidas como diferentes *corpora*, uma “coletânea de narrativas de aprendizagem de aprendizes brasileiros de inglês”. A autora os define como “como coleções de textos autênticos

escritos ou falas transcritas, sistematicamente coletados e representativos de usos contextualizados” (Paiva, 2024, p. 158).

A triangulação dos dados foi realizada no dia 11 de junho de 2024, a partir da utilização das evidências identificadas no questionário de perguntas semiestruturado e nas gravações de áudio que puderam gerar as *corpora*. A partir desses instrumentos, os dados gerados foram analisados para o entendimento do objetivo geral desta pesquisa.

2.4.1 O questionário de hábitos de leitura

Este instrumento, elaborado no dia 12 de dezembro de 2022, teve por objetivo investigar os hábitos de leitura dos alunos desta investigação. Foi composto de 14 questões, sendo 12 delas questões objetivas e 2 delas, discursivas.

A aplicação desse questionário foi realizada presencialmente, na qual os participantes puderam relatar seus hábitos de leitura e estratégias utilizadas para a leitura em inglês-LE. Tal instrumento encontra-se no Anexo G.

Nesse contexto é válido destacar o que assevera Nunan (1992, p. 143), ao salientar que os questionários permitem ao investigador coletar dados em ambientes de campo. Tais dados são mais passíveis de quantificação do que dados discursivos, como as notas de campo em formato livre, os diários de observadores participantes, e as transcrições da linguagem oral.

Por sua vez, Stake (2011) define o questionário, como um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados (Stake, 2011, p. 111).

Entretanto, é na definição proposta por Paiva (2024) que esta pesquisa encontra reflexo na utilização do questionário. Segundo a pesquisadora, o questionário é definido como “um instrumento de investigação com questões escritas em papel ou em formato digital a ser respondido por uma pessoa, uma amostra representativa de uma população ou de toda uma população” (Paiva, 2024, p. 86-87).

2.4.2 *As corpora*

A fim de contribuir para a veracidade dos dados e informações coletados, foram também realizadas gravações de áudio, intituladas *corpora* nesta pesquisa (Paiva, 2024) as quais foram transcritas para registro das afirmações e dados fornecidos pelos alunos. Ressalta-se que o sigilo de suas informações e respostas foi respeitado.

Por *corpora*, entende-se o que assevera Paiva (2024). A pesquisadora define esse construto como “coleções de textos autênticos escritos ou falas transcritas, sistematicamente coletados e representativos de usos contextualizados” (Paiva, 2024, p. 157). Essa é a perspectiva adotada para esta pesquisa ao analisar as falas transcritas de seus participantes.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 62-63) afirma que “quando uma asserção é garantida não só por várias instâncias do mesmo tipo de dados, mas também por itens de outros tipos, o pesquisador pode ter mais confiança de que ela está confirmada.” Ademais, a pesquisadora salienta que as gravações de áudio, ou “gravações eletrônicas”, ou em vídeo são vantajosas no que diz respeito à coleta e análise dos dados, uma vez que “permite ao observador ‘revisitar’ os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 62).

Erickson (1981 *apud* Cançado, 1994, p. 56) salienta que há duas formas de se obter um *corpus*: “olhar” e “perguntar”. Ao deter-se na primeira forma, o pesquisador entende “olhar” como “várias técnicas de observação existentes, como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (e subsequentes transcrições)”. Dentre essas, a técnica de gravar os participantes foi a utilizada nesta investigação, alinhadas a outras já supracitadas.

Com isso, foram realizadas 3 gravações de áudio, em aparelho celular *android* do professor pesquisador, todas elas no primeiro semestre de 2023 (maio de 2023). A primeira delas foi realizada no dia 11 de maio de 2023, por volta das 15:07h da tarde, de duração de 1 hora, 19 minutos e 34 segundos. A segunda e a terceira foram realizadas no dia 18 de maio de 2023, por volta das 17:21h. A segunda gravação de áudio teve duração de 1 hora, 16 minutos e 33 segundos, enquanto que a terceira gravação de áudio teve por sua vez, duração de 1 hora, 8 minutos e 46 segundos de duração. Todas as gravações de áudio foram realizadas no contexto desta investigação dentro da sala de aula do professor pesquisador e com o livre consentimento dos participantes.

Postos até agora o contexto de pesquisa, os participantes e instrumentos utilizados para a realização desta investigação, encaminha-se para a explicação de como foram escolhidos os textos e como a medição da leiturabilidade dos textos escolhidos foi realizada.

2.5 A escolha dos textos

Para a escolha dos textos desta pesquisa, foram primeiramente analisadas as respostas das seguintes perguntas presentes no questionário: “Pergunta 06 – O que você lê no seu dia a dia?”, “Pergunta 10 – Qual(is) a(s) sua(s) maior(es) dificuldade(s) em relação à leitura?” e “Pergunta 11 – Que textos costumam trazer mais dificuldades para compreender?” Todas as respostas destas perguntas selecionadas estão representadas nos gráficos abaixo a seguir:

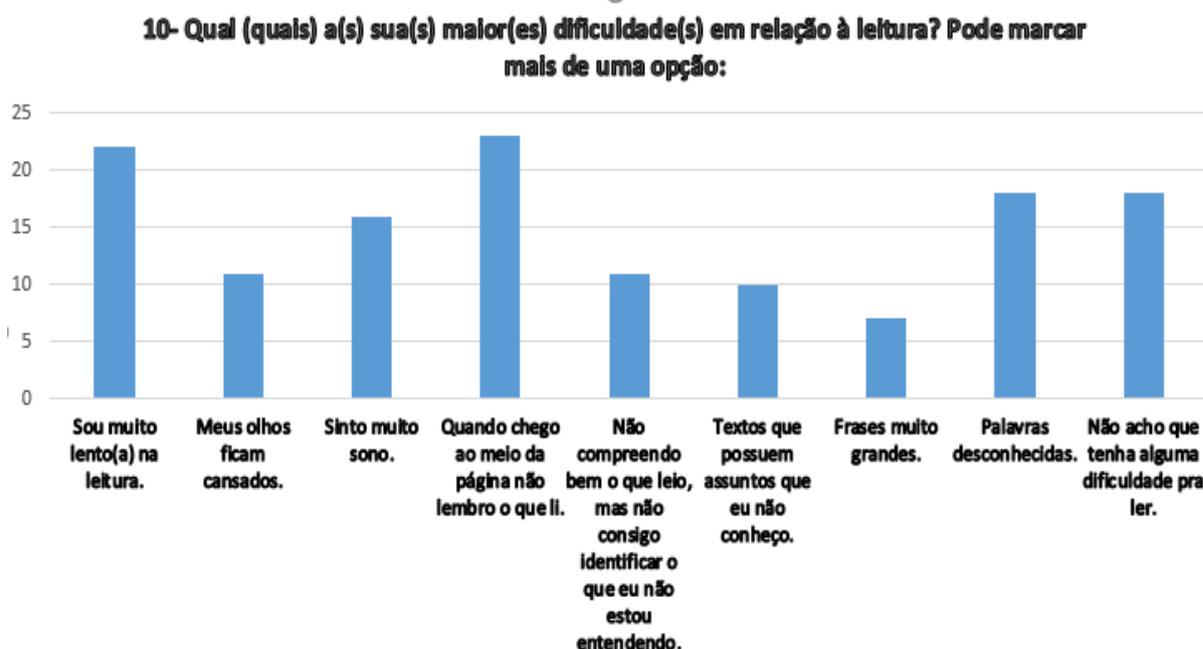
Gráfico 1 – Respostas da Pergunta 06



Fonte: O autor, 2024. Elaborado no aplicativo Microsoft Excel.

O gráfico acima demonstra o número de participantes que afirmam ler em sua maioria, no seu dia a dia: livros (23), histórias (12) e mensagens (9). Outras opções, como histórias em quadrinhos (7), textos (4), *fanfics* (4), notícias (3) e coisas no celular (3) também são lidas pelos alunos. Alguns ainda alegaram ler outros materiais (5). Outros ainda alegaram não ler no dia a dia (4), e outros, quase nada (2).

Gráfico 2 – Respostas da Pergunta 10

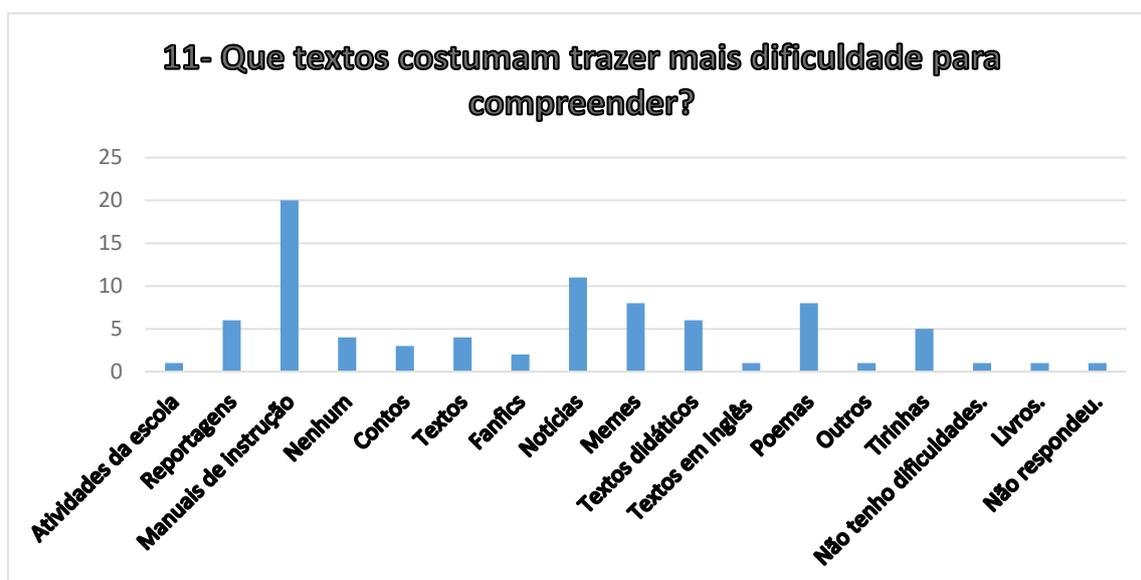


Fonte: O autor, 2024. Elaborado no aplicativo Microsoft Excel.

Em relação ao gráfico da “Pergunta 10 – Qual(is) a(s) sua(s) maior(es) dificuldade(s) em relação à leitura?”, os participantes marcaram as suas maiores dificuldades em relação à leitura. Puderam marcar mais de uma opção. O gráfico mostra que os alunos relatam que as opções que refletem seus maiores obstáculos para a leitura foram, em sua maioria: “Quando chego ao meio da página não lembro o que li.” (23), “Sou muito lento/a na leitura.” (22), “Palavras desconhecidas.” (18) e “Sinto muito sono.” (16).

Alguns ainda, alegaram o seguinte fato: “Não acho que tenha alguma dificuldade para ler.” (18). Outros alegaram que “os olhos ficam cansados” (11), ou que há “textos que possuem assuntos que não conheço” (10). Ainda, outros assinalaram que as “frases muito grandes” (7) podem ser dificuldades para a leitura dos textos.

Gráfico 3 - Respostas da Pergunta 11



Fonte: O autor, 2024. Elaborado no aplicativo Microsoft Excel.

Ao observar as opções correspondentes à Pergunta 11 – “Que textos costumam trazer mais dificuldade para compreender?”, a maioria dos participantes assinalou os “manuais de instrução” como sendo os que trazem mais dificuldade para se compreender (20). Logo depois, aparecem as “Notícias” como o segundo mais difícil para se compreender para os alunos (11) e em terceiro lugar, aparecem juntos os “Memes” (8) e os “Poemas” como os de mais difícil compreensão por parte dos participantes (8).

Outros participantes afirmaram os “Textos didáticos” (6) e as “Reportagens” como também difíceis de compreender (6). As “Tirinhas” também apareceram como difíceis de compreender (5); em seguida, os textos de um modo geral também foram ressaltados (4). Os “Textos em inglês” (1) e os “Livros” (1) também apareceram como de difícil compreensão. Alguns participantes afirmaram que “Nenhum” texto é de difícil compreensão (4).

De posse de tais informações, para a escolha dos textos e do andamento da segunda e terceira etapas desta investigação foi utilizado o LD do 7º ano do ensino fundamental de língua inglesa intitulado *It Fits: Componente Curricular Língua Inglesa – Ensino Fundamental – Anos Finais – 7º ano*. (Couto, 2018). Esse LD foi designado a ser utilizado no período do ano 2020 até o ano de 2023 para alunos de escola pública em períodos finais do ensino fundamental, e em especial, para alunos do 7º ano do ensino fundamental. Nessa obra, foram escolhidos o gênero “mini saga”, sem título, na página 60, de autoria desconhecida e o gênero “poema”, intitulado *Leisure* de autoria de Willian Henry Davies na página 84, unidade 6 de nome *Leisure Activities*, ou atividades de tempo livre, presentes, respectivamente, no Anexo E e no Anexo F.

Respectivamente, esses gêneros textuais foram escolhidos para que pudesse ser explorado o primeiro objetivo desta pesquisa: analisar a leitorabilidade dos textos nos materiais de Inglês-LE no 7º ano.

Segundo dados fornecidos pelo questionário aplicado, os “Poemas” apareceram como o terceiro gênero textual de mais difícil compreensão por parte dos participantes (8). Por sua vez, o gênero “mini saga” não apareceu nos dados do instrumento apresentado; portanto, encaixa-se na categoria “textos de um modo geral”, que apresentaram 4,8% de porcentagem de difícil compreensão por parte dos alunos (4). O pesquisador atentou-se a esse fator uma vez que foi analisada a leitorabilidade dos materiais didáticos de leitura em inglês-LE para o público do 7º ano do ensino fundamental.

Outro importante fator foi o pesquisador ter trabalhado com o LD em questão em sala de aula com esses participantes desde o início do ano letivo de 2023. Portanto, todos os participantes o possuíam para desempenhar diversas atividades ao longo do semestre, como por exemplo, a leitura de textos em Inglês-LE. Além disso, possuíam vivências e experiências de aprender Inglês-LE com esse LD, o que propiciou maior facilidade para o andamento desta pesquisa,

2.6 O medir a leitorabilidade dos textos em inglês-LE

Considerando Abreu e Lima (2022), foi criada uma tabela na qual os fatores tamanho do texto, complexidade estrutural e vocabulário novo seriam analisados nos textos trabalhados em sala de aula. Foram esses fatores os mesmos que Richards *et al.* (1992) propuseram ao definir o conceito de leitorabilidade. Como resultado final, o material escrito foi classificado como “leiturável” ou “não-leiturável” (Abreu e Lima, 2022). A seguir, a tabela utilizada para a análise da leitorabilidade destes 2 materiais explorados em LD:

Tabela 1 - Medição da leiturabilidade dos materiais de leitura em Inglês-LE

Texto	Tamanho do texto	Complexidade estrutural	Vocabulário novo	Leiturabilidade
<i>Poema "Leisure"</i>				
Mini saga				
Critérios	Longo: 500 palavras para mais. Curto: até 500 palavras.	Total de períodos: Y períodos compostos por subordinação (complexos)	Total de palavras: Y foi o número de palavras novas.	

Fonte: O autor, 2024. Baseado em Richards, 1992; Abreu e Lima, 2022.

O primeiro texto trabalhado para a referida pesquisa, *Leisure*, poema de autoria de Willian Henry Davies, foi analisado da seguinte forma pela tabela acima descrita:

Tabela 2 - Medição da leiturabilidade do poema *Leisure* de Willian Henry Davies

Texto	Tamanho do texto	Complexidade estrutural	Vocabulário novo	Leiturabilidade
<i>Poema "Leisure"</i>	106 palavras (Curto)	3 períodos compostos por subordinação (complexos) e 4 períodos compostos por coordenação. Total = 7 períodos	42 foi o número de palavras novas de um total de 106 palavras. (39%)	Não-leiturável.
Critérios:	Longo: 500 palavras para mais. Curto: até 500 palavras.	Total de períodos: X períodos. Y períodos compostos por subordinação (complexos)	Total de palavras: 106 palavras.	"Leiturável" / "Não-leiturável"

Fonte: O autor, 2024. Baseado em Richards, 1992; Abreu e Lima, 2022.

Ao tomar como base os aspectos e a tabela elaborada, na análise do poema *Leisure*, nota-se que o material é considerado "não-leiturável". O material é curto, pois apresenta uma quantidade de 106 palavras (abaixo do número de 500 palavras). Porém, apresenta 3 períodos compostos por subordinação e 4 períodos compostos por coordenação de um total de 7 períodos, o que não acarretaria dificuldade na leitura. Além disso, do total de 106 palavras, 42 palavras foram consideradas como um vocabulário novo, desconhecido pela maioria dos participantes, uma porcentagem de 39%. Esses dois últimos aspectos foram decisivos para a classificação do poema *Leisure* como "não-leiturável".

Por sua vez, o gênero "mini saga" apresentou as seguintes características dentro da tabela:

Tabela 3 - Medição da leiturabilidade da “mini saga”

Texto	Tamanho do texto	Complexidade estrutural	Vocabulário novo	Leiturabilidade
Mini saga	50 palavras (Curto)	0 períodos compostos por subordinação de um total de 7 períodos.	11 foi o número de palavras novas de um total de 50 palavras. (22%)	Leiturável.
	Longo: 500 palavras para mais. Curto: até 500 palavras.	Total de períodos: X períodos. Y períodos compostos por subordinação (complexos)	Total de palavras: Z palavras. A foi o número de palavras novas.	“Leiturável” / “Não-leiturável”

Fonte: O autor, 2024. Baseado em Richards, 1992.

Ao tomar como base os aspectos e a tabela montada, ao analisar a mini saga percebeu-se que o material é considerado um texto “leiturável”. Não só é considerado curto, pois apresenta uma quantidade de 50 palavras (abaixo do número de 500 palavras), como também não apresenta períodos compostos por subordinação considerados complexos, de um total de 7 períodos. Ainda, do total de palavras (50), 11 palavras foram consideradas pelo professor pesquisador como parte de um vocabulário novo, desconhecido por parte dos participantes, uma porcentagem de 22%.

Dadas as devidas proporções e os dados evidenciados nas características dos textos escolhidos, o gênero poema apresenta-se como um material não-leiturável. Por sua vez, o gênero mini saga foi considerável leiturável para a leitura em sala de aula dos participantes da pesquisa. Foram, por esse motivo, utilizados na segunda e terceira etapas desta investigação.

Desenvolvida aqui a medição para a leiturabilidade dos materiais de leitura desta pesquisa, bem como também a escolha desses mesmos materiais, esta pesquisa encaminha-se para a segunda e terceira etapas, que constituem a análise e a investigação dos dados recolhidos pelo questionário aplicado. Além desse instrumento, a triangulação realizada em conjunto as *corpora*.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão analisados os dados coletados dos participantes em relação às suas respostas no questionário semiestruturado e às *corpora* das aulas em que as atividades de leitura foram realizadas. As asseverações discorridas no capítulo de fundamentação teórica contribuíram para que o pesquisador buscasse entendimentos a respeito dos objetivos previamente delimitados na introdução deste trabalho.

É necessário salientar que a metodologia utilizada na análise dos dados desta investigação, a de análise de conteúdos, foi proposta por Weber (apud Lankshear e Knobel, 2008, p. 274) como um conjunto de procedimentos que almeja utilizar-se de inferências válidas de um texto.

A partir do desenvolvimento de uma tabela inspirada no que assevera Richards *et al* (1992) sobre as características da leiturabilidade dos textos, esforços foram empreendidos para que fossem analisadas as características da leiturabilidade presentes nos dois textos trabalhados em sala de aula. Tais textos serviram para que as atividades de leitura fossem empreendidas nas fases segunda e terceira desta investigação, ao buscar atingir os objetivos deste trabalho.

Salienta-se que, na primeira etapa desta investigação, foi desenvolvido um questionário semiestruturado a fim de que se pudesse motivar os alunos participantes a exporem seus hábitos de leitura para que assim pudessem ser gerados dados suficientes para as etapas seguintes.

Ao concluir a etapa anterior, projetaram-se gráficos com os dados observados, a fim de expor quantitativamente, em gráficos, os hábitos de leitura dos participantes e de planejar os próximos passos. Esses foram, primeiramente, a seleção de dois (2) materiais de leitura presentes em um LD: um do gênero “poema” e outro do gênero “mini saga”. A escolha desses materiais de leitura tem origem não somente pelos dados encontrados no questionário, como também pela tabela desenvolvida e inspirada em Richards (1992) e das características propostas a respeito da leiturabilidade dos textos.

Ao utilizar o primeiro gênero (poema), essa pesquisa utilizou o próprio LD para apresentar a atividade de leitura da primeira etapa e analisar os resultados encontrados. Tal etapa foi gravada com o auxílio do celular a fim de triangular os dados com maior precisão. Em seguida, foram destacadas das gravações, as transcrições que contribuíram de modo mais eficaz para o destaque das características de leiturabilidade presentes nos textos e que os alunos puderam evidenciar, por meio de suas interações com o professor e de suas asseverações sobre as atividades.

O procedimento adotado para a etapa anterior repetiu-se na etapa seguinte, quando foi confeccionado um material de leitura e também de revisão, através dos resultados verificados e analisados na etapa anterior. Durante essa análise, foram interpretadas citações e extratos dos alunos-participantes que pudessem contribuir para esta investigação e que, de igual forma, pudessem trazer luz sobre a leiturabilidade dos materiais do LD de Inglês-LE. Ainda, de que maneira esses influenciariam ou não o desenvolvimento da leitura dos participantes em Inglês-LE. Nas seções a seguir, portanto, esta pesquisa apresenta 10 excertos de *corpora*, com as principais enunciações dos participantes e do professor.

3.1 A ocorrência de tamanho do texto

Inicialmente, cabe salientar que os participantes afirmaram que tiveram poucos problemas para identificar o gênero “poema” do texto aplicado na segunda etapa desta pesquisa. Dentre esses, dois deles, A. e L., mereceram destaque. Tais participantes alegaram que não tiveram dificuldades em justificar o gênero textual do material devido ao seu tamanho. Além disso, a incidência da característica de estrofes também os levou a essa afirmação. O excerto 1 abaixo confirma essa evidência:

*“P: A., por que você acha que esse texto é um poema? Olha pra ele e fala: ‘Professor, é um poema porque tô vendo esse detalhe aqui.’ O que você acha?
 A: (pensa e responde): É um poema porque é pequeno.
 P: (ao mesmo tempo): (É um poema porque é pequeno.) Boa!
 L: É um poema porque tem estrofe.”*

(Excerto 1: gravação da interação entre A. e L. e o professor pesquisador em 11 de maio de 2023, de duração entre 12:17 – 12:22)

A. afirmou que o tamanho pequeno do texto o fez identificá-lo ao gênero “poema”, enquanto L. por sua vez, identificou as estrofes como elemento caracterizador de um poema. Observou-se que o elemento tamanho do texto, conforme salienta Richards (1992), levou esses participantes a ter uma perspectiva de que seria mais “fácil” a leitura desse tipo de texto, o que pôde fazer com que esses participantes identificassem, ainda que com certa relutância, que o material trabalhado era um poema de fato. Tal identificação do gênero do texto, em função de como se apresentava, conduziu o entendimento de A. e L. no que dizia respeito a esse ser um poema.

Os argumentos de A. e L. também encontraram luz em Kamisaki *et al* (2011, p. 45). Os pesquisadores definem o conceito de leiturabilidade como a qualidade de um objeto ou texto possuir “elementos e condições para viabilizar a leitura e compreensão de acordo com o nível cognitivo do leitor.” E isso foi evidenciado por A. e por L. em suas falas. O texto, em sua concepção, conduziu esses participantes a evocarem seus conhecimentos prévios para que reconhecessem o gênero através de seus elementos.

Isso também encontrou luz em Leffa (1996), o qual entende a leitura como um levantamento de hipóteses. O que o leitor processa é o mínimo para rejeitar ou confirmar hipóteses pautadas em seus conhecimentos ou experiências que constrói ou passou. A., especialmente, levantou uma hipótese a respeito do texto, uma vez que pensou primeiro para depois responder simultaneamente ao professor que “é um poema porque é pequeno”, ainda que de modo equivocado.

Cabe também ressaltar que essa característica - tamanho do texto - do poema “ativou” um conhecimento prévio das perspectivas de leitura de A. e de L. a respeito do que seria um poema. Nesse contexto, os participantes levantaram suas hipóteses e sustentaram suas convicções, apoiadas na simultaneidade da fala do professor.

3.2 Os obstáculos de vocabulário novo na leitura de um poema

No início da segunda etapa desta pesquisa, que consistia em adotar uma atividade de leitura do próprio LD utilizado em sala de aula com os participantes, observou-se um número de palavras consideradas novas pelos alunos ao realizarem a atividade proposta. Inúmeras vezes os alunos recorreram ao professor para compreender que palavras eram essas a fim de compreender o próprio gênero abordado.

Apesar de uma aparente facilidade em entender o que deveria ser feito, os alunos tiveram dificuldade em entender o texto. Os participantes identificaram elementos do texto e características que os levaram a um entendimento do gênero textual com o qual estavam tratando. Porém, as dificuldades com palavras consideradas novas no texto, como *grass*, *sky* ou *stream*, evidenciaram que essa característica da leiturabilidade nesse texto trouxe dificuldades de compreensão aos alunos, uma vez que não tinham conhecimento prévio ou nunca tinham visto tais palavras em outras leituras realizadas.

Algumas transcrições dos *corpora* desta pesquisa, a seguir, retratam a dificuldade de alguns participantes (B., M., Z. e D.) em compreender ou mesmo encontrar palavras consideradas novas, dentro do poema *Leisure*. Tais excertos evidenciaram a ocorrência das palavras *grass*, *sky* e *stream* e a interação dos alunos com o professor para compreender o exercício proposto. Seguem abaixo:

B: Que é isso aqui? Que (inaudível)?

P: Esses aqui são “grass”, grass é grama, é essa palavra aqui, ó (...)

(risadas)

P: Não, mas são várias coisas, o texto que não deixa claro, torna-se difícil por isso. Fala.

B!

B: Ô tio, não tô entendendo mais nada. (...)

(Excerto 2: gravação da interação entre B. e o professor pesquisador em 11 de maio de 2023, de duração entre 39:17 – 39:59)

M: Tio, mas ‘riacho’ não tá aqui (...)

P: Tá sim, procura só, tá escrito ‘stream’”

(Excerto 3: gravação da interação entre M. e o professor pesquisador em 11 de maio de 2023, de duração entre 51:17 – 51:23)

P: Céu, em inglês, é ‘sky’.

Z: ‘Sky’? (...) eu procurei ‘tudo’, eu e G.

P: S-K- (...) tá no plural, vê só.”

(Excerto 4: gravação da interação entre Z. e o professor pesquisador em 11 de maio de 2023, de duração entre 51:17 – 51:23)

P: Mas o negócio é ‘sky’, a gente não vai encontrar.

D: Eu não achei.”

(Excerto 5: gravação da interação entre D. e o professor pesquisador em 11 de maio de 2023, de duração entre 51:17 – 51:23)

Inúmeras ocorrências de vocabulário novo puderam ser encontradas nos excertos acima, durante as interações entre o professor pesquisador e os participantes dessa pesquisa. Ao observar a primeira interação, no excerto 2, entre B. e o professor, a participante não encontrou ou não identificou a palavra *grass* presente no poema. Questionou o professor por duas vezes: “*Que é isso aqui? Que (inaudível)?*” Ainda, utilizou um pronome interrogativo (*Que*) e a

palavra “*isso*”, um pronome demonstrativo de valor dêitico ou anafórico, levando em consideração a sua relação de distância em relação a um novo termo que visualizou.

Esse distanciamento de B. em relação à palavra ou vocabulário novo *grass* evidenciou o que afirma Moutinho e Picanço (2022, p. 125), no que diz respeito ao vocabulário considerado difícil para alguns alunos durante o processo de leitura de um texto. Os pesquisadores comparam o aspecto vocabulário novo a um “obstáculo” que “dificulta a leitura”.

B. evidenciou a dificuldade em compreender um vocabulário novo que leu. Assim, riu e parou nesse obstáculo que a impediu de chegar à compreensão do texto, conforme salientou no fim: “*Ô tio, não tô entendendo mais nada.*” Em outras palavras, B. utilizou-se de seus conhecimentos prévios adquiridos até aquela atividade de leitura para compreender o que estava escrito. Como não entendeu por si mesma, recorreu ao auxílio do professor para lhe auxiliar na sua interação com o texto.

Não obstante a tentativa do professor em auxiliá-la, salientou que o não entendimento dessa palavra implicou não entender nada do que o texto estava transmitindo, o que evidenciou ainda mais o que Moutinho e Picanço (2022) propuseram. Essa incompreensão é claramente evidenciada quando a participante se dirigiu ao professor para verbalizar sua frustração ou insatisfação quanto ao que estava lendo.

No excerto 3, entre M. e o professor, o participante alegou não conseguir encontrar o vocábulo “riacho” no poema em inglês: “*Tio, mas ‘riacho’ não tá aqui (...)*” A declaração de M., nesse contexto, pôde se assemelhada a um pedido de ajuda urgente ao professor, uma vez que sua fala “*riacho não tá aqui*” evidenciou a necessidade de que ele entendesse o que tal termo significava *aqui*, no texto, para a compreensão da leitura. Portanto, recorreu ao auxílio do professor a fim de que esse pudesse ajudá-lo no esclarecimento de uma dúvida que o impedia de compreender o texto.

Tais evidências remetem a Dubay (2004 *apud* Santos, 2010), que também evidenciou o vocabulário novo como um dos fatores que dificultam o processo de leitura. M. relata a sua dificuldade em ler o texto por conta da presença desse novo vocabulário, o que a impediu de compreender o texto como um todo ou de prosseguir sua trajetória de leitura. Consequentemente, para ele, a leiturabilidade do texto não estava tão simples.

Ainda, a insistência do professor em legitimar a existência do termo riacho em inglês no texto “*Tá sim, procura só, tá escrito ‘stream’*” elucidou muitos entendimentos. A visão do professor em refutar o que o participante alegou não encontrar, e ainda, usando a forma imperativa “procura só”, mostrou o quanto o professor não contribuiu para desvelar a dificuldade de entender o vocabulário novo por parte do aluno na leitura do poema.

Tal entendimento remeteu à Kelly (2017 *apud* Bright 2023, p. 9), que define leiturabilidade como “a medida do quão difícil ou fácil é ler uma parte de um texto”. Se para o professor, era “só procurar”, para o participante não era apenas isso. O participante tentou realizar a atividade e, ao não obter a compreensão desse vocabulário, recorreu ao professor. Portanto, o ato de “só procurar” fora realizado antes mesmo de ele ter solicitado um auxílio. A leiturabilidade do texto era comprovadamente difícil para esse aluno, pois essa parte, esse vocábulo novo (*stream*) constituía-se em impedimento para o entendimento de M. dessa parte do texto.

No excerto 4, onde há a interação entre Z. e o professor, para ajudar o participante a entender o vocábulo “céu” em inglês, o docente utilizou-se do recurso da tradução: “*Céu, em inglês, é ‘sky’*”. Todavia, o participante mostrou incredulidade ao relatar o esforço realizado por ele e outro colega de sala com o objetivo de encontrar esse vocábulo no poema ‘*Sky*? (...) *eu procurei ‘tudo’, eu e G.*”.

Cabe salientar a utilização da palavra “tudo”, pronome indefinido que se refere a substantivos de modo impreciso ou genérico, para fazer analogia a todo o corpo do texto com o qual os alunos se depararam. Z., em conjunto com G., alegam ter percorrido todo o texto a fim de encontrar o significado da palavra “Céu” em inglês. Houve um esforço, houve uma trajetória de leitura, uma pesquisa para que fosse encontrado o que era solicitado pela atividade de leitura. E, embora tenha procurado em “tudo”, não conseguiram encontrá-la.

Ademais, para demonstrar que tal fato dificultou a sua leitura, Z. questionou a palavra traduzida pelo professor e incluiu a presença de outro participante com ele. Em outras palavras, “não foi apenas eu quem não encontrou essa palavra, mas meu colega de classe também não. Então somos dois que não encontraram contra você, professor, que alega que a palavra é esta e que está aqui no texto.”

Evidenciou-se nessa transcrição mais uma vez o que asseveram Moutinho e Picanço (2022) no que diz respeito à existência de vocabulário novo nos textos lidos pelos alunos. Assim como alguns outros colegas de classe, Z., em conjunto com G., não conseguiram sozinhos superar o “obstáculo” de encontrar palavras novas em um texto e recorreram ao professor para que os auxiliassem no entendimento dessas, o que diretamente evidenciou a incidência do vocabulário novo na leiturabilidade do texto para esses participantes.

Se a leiturabilidade pode ser compreendida como “o quão facilmente materiais podem ser lidos e compreendidos” conforme salientam Richards *et al* (1992, p. 306), para esses participantes a leitura desse material não estava fácil de ler e de compreender. No excerto 5, em

que D. interagiu com o professor, o participante alegou de forma muito clara o fato de não ter encontrado ou compreendido o vocábulo *sky*: “*Eu não achei.*”

Portanto, a leitura do gênero “poema” era possível, mas a sua compreensão, não. Tal fato atestou que, além de o poema ter sido visto como um material de difícil compreensão por parte dos alunos pelas informações do questionário (9,6%) aplicado, a ocorrência de palavras novas ou desconhecidas por parte dos participantes dessa pesquisa colocou o aspecto vocabulário novo como o principal obstáculo para o entendimento e para a leiturabilidade do texto para esses participantes.

3.3 A complexidade estrutural das perguntas das atividades de leitura para a leiturabilidade dos textos trabalhados

Assim como o tamanho do texto e o vocabulário novo, a complexidade estrutural também pode ser um fator que torna um texto mais ou menos leiturável (Abreu e Lima, 2022). Na etapa seguinte à aplicação de uma atividade do LD do semestre, na qual os participantes leram um poema e realizaram atividades propostas nele, foram recolhidos dados das impressões deixadas por esses alunos durante o processo dessa atividade de leitura.

Com isso, observou-se que as perguntas elaboradas pelo livro didático *It Fits* eram de difícil entendimento para esses alunos. Inúmeras foram as vezes em que os participantes vieram à mesa do professor para procurar e esclarecer dúvidas, por vezes repetitivas. A decisão de preparar uma atividade de leitura ao molde do que seria mais “leiturável” aos participantes desta pesquisa foi significativa para a elaboração de uma outra atividade de leitura voltada para a revisão de conteúdos e a partir de uma mini saga do próprio LD, com perguntas que remetiam ao que fora estudado pelos alunos durante o período escolar.

Tal atividade de leitura foi constituída de perguntas as quais foram elaboradas com base no que os participantes tinham estudado em atividades e conteúdo anteriores, ou com termos e vocabulário menos novos aos participantes e com períodos menos longos, mais “fáceis” de se entender. Esses elementos foram essenciais para que houvesse uma maior compreensão do texto trabalhado.

Ainda, a menor complexidade estrutural dessas perguntas permitiu aos participantes uma melhor compreensão e conseqüentemente, uma melhor capacidade de respondê-las com

maior facilidade, mesmo nos momentos em que vinham tirar suas dúvidas, ao recorrer ao auxílio do professor.

Durante essa atividade, os alunos demonstraram maior facilidade em compreender o texto e as perguntas propostas. Foi realizada uma atividade de revisão e houve momentos em que alguns até “traduziram” algumas palavras presentes na explicação e no próprio texto.

A utilização de palavras menos inéditas e que abrangiam informações com as quais os alunos haviam se deparado ou estudado anteriormente, aliadas a expressões e períodos menos complexos em um texto (mini saga) e às perguntas da revisão propostas e baseadas em conhecimento de inglês estudado em aulas anteriores, incentivou e instigou os alunos a buscarem respostas com maior exatidão, pois tinham a segurança de terem visto o que era trabalhado na atividade e sabiam como responder. Conseqüentemente, e com a ajuda do professor, tiveram maior facilidade em compreender as perguntas e o próprio texto.

Essa terceira etapa da investigação dizia respeito a confeccionar um material de leitura baseado nos resultados obtidos e análise realizada da segunda etapa. Dentro desse contexto, os participantes V., F., E., G. e H., ao aparentar dificuldades na realização da revisão, foram alguns dos que buscaram esclarecimentos com o professor a respeito das questões da revisão para que pudessem realizar as atividades com mais facilidade.

Na análise desses *corpora*, notou-se que a complexidade dos períodos da mini saga não foi mais tão distante dos participantes, o que pôde ser observado na análise dos *corpora* relacionados ao poema *Leisure*. Os participantes, ao realizarem a terceira etapa da investigação, obtiveram um desempenho mais confortável em comparação à realização da atividade de leitura proposta pelo LD *It Fits*. Os *corpora* abaixo trazem alguns trechos a respeito das interações entre o professor e os participantes.

V: “Ô tio, aqui tá pedindo pra falar sobre a rotina dele.

P: “Exato.”

(Excerto 6: gravação da interação entre D. e o professor pesquisador em 18 de maio de 2023, de duração entre 18:24 – 18:27)

P: “Cê vai escrever as palavras que se parecem com o Português que estão no texto.

F: “Aaaaaah tá... peguei a visão.”

P: “Manda ver.”

(Excerto 7: gravação da interação entre F. e o professor pesquisador em 18 de maio de 2023, de duração entre 19:27 – 19:35)

E: “Tio, o que tá escrito aqui?”

P: “Oi, meu amor. Lembra de “how often”? (diante da negativa da participante) Não? Lembra que a gente responde com “how often”: always, sometimes, never? Então “how often” significa a nossa frê...

E: “... quencia.”

P: “Então o que eu estou perguntando aqui?”

E: (pensa e depois responde) Alguma coisa de escola e frequência.

P: Muito bom! Com que frequência você vai para a...?

E: Escola!

(Excerto 8: gravação da interação entre E. e o professor pesquisador em 18 de maio de 2023, de duração entre 22:27 – 22:37)

P: “Agora, vamos pra three: Write the parts of the text que fala da routine do autor do texto.”

G: “É pra escrever, né?”

(Excerto 9: gravação da interação entre G. e o professor pesquisador em 18 de maio de 2023, de duração entre 24:07 – 24:10)

P: Vamo(s) lá: ‘What do you do everyday?’ significa ‘O que você...?’

H: (pensa e responde) (...) faço no dia a dia?

P: Isso. Todo dia.

(Excerto 10: gravação da interação entre H. e o professor pesquisador em 18 de maio de 2023, de duração entre 24:44 – 24:55)

Os excertos acima destacaram algumas partes que envolveram a compreensão do texto e das perguntas da revisão propostas com a mini saga. Rodrigues *et al* (2013) definem a complexidade estrutural como referência a estruturas linguísticas complexas. Ainda, como um elemento que pode afetar o grau de compreensão de um texto.

Todavia, como resultado dessa intenção, uma atividade de leitura proposta como uma revisão levou os participantes a uma melhor compreensão do texto e da atividade como um todo. “Aaaaah tá, peguei a visão” e “Ô tio, aqui tá pedindo para falar sobre a vida dele.” foram algumas das afirmações positivas desses participantes de que compreenderam as perguntas e conseqüentemente a mini saga abordada.

Nesse contexto, a maior facilidade de leitura dos participantes dos trechos extraídos da mini saga os direcionaram a compreender tal texto e também os levaram a melhor compreender

as perguntas que tinham dúvidas. Em que pese também o tamanho do texto lido, os participantes foram pouco a pouco compreendendo a mini saga como um todo.

Aos participantes que relataram dúvidas ou dificuldades, o professor os estimulava a buscarem o conhecimento que detinham a fim de responderem as questões propostas pela referida atividade. Tal conhecimento prévio e estudado foi importante para que refletissem e, conseqüentemente, entendessem o que fora pedido nas questões e no texto.

Excertos como o 8: “P: ‘Oi, meu amor. Lembra de “how often”?’ (diante da negativa da participante) Não? Lembra que a gente responde com “how often”: always, sometimes, never? Então “how often” significa a nossa frê... / E: ‘... quencia.’” e “P: Muito bom! Com que frequência você vai para a...? / E: Escola!” e “P: Vamo(s) lá: ‘What do you do everyday?’ significa ‘O que você...?’” H: (pensa e responde) (...) faço no dia a dia?” no excerto 9 são algumas das estratégias utilizadas pelo professor para levar seus alunos a compreenderem as perguntas propostas pela revisão e diminuir a distância do texto para esses participantes, levando-os a uma maior familiaridade com a leitura que faziam.

Isso dialogou com o que afirma Richards *et al* (2002). Os estudiosos definem complexidade gramatical como “o quanto uma mensagem pode ser compreendida”. (p. 263). As estratégias do professor em lembrar aos alunos sobre o que estudaram, através de perguntas que eles tinham de completar, diminuíram a distância de compreensão dos alunos em relação às perguntas, e conseqüentemente, do texto abordado.

No excerto 9, o professor explicou a questão do exercício número 3, comunicando-se em inglês e em português com a participante e se valendo de palavras cognatas e de uma estrutura de oração para lhe dirigir uma instrução ao exercício. Contudo, a participante foi ao encontro do que é mais essencial na instrução do professor e que também se encontrava na pergunta: o verbo *write*. Questionou o professor, com a intenção de confirmar o que ela havia compreendido: “É pra escrever, né?”

A utilização da contração de “não é?” ou “né?” pela participante demonstrou que dentro de si ela havia entendido o que a questão propunha; apenas desejava confirmar tal constatação. Conseqüentemente, tal entendimento a levou a compreender parte do texto, ao escrever a resposta em inglês correta do que lhe era solicitado. Essa asseveração teve luz em Ponomarenko (2018, p. 6), pois esse pesquisador advoga que um texto se torna mais acessível, mais “leitável”, quando é construído com base em seu leitor.

Por ter se baseado nos participantes desta pesquisa, a atividade da terceira etapa, de leitura e igualmente de revisão, auxiliou não só no ato de revisar o conteúdo estudado

propriamente dito como também tornou o texto mais compreensível através de perguntas que foram trabalhadas em algum outro momento anterior com esses participantes.

Também advoga DuBay (2007, p. 6) a respeito de leiturabilidade e a considera como “a facilidade de leitura criada pela escolha de conteúdo, estilo, design, e organização que se encaixa ao principal conhecimento, técnica de leitura, interesse e motivação de seu público.” Projetar a atividade de leitura a partir de um texto sem período composto por subordinação influenciou também no processo de leitura desses participantes, pois liam o texto mais rápido e suas dúvidas residiam bem mais nas perguntas da atividade do que no texto propriamente dito.

Ainda, depois da segunda etapa e da análise dos resultados obtidos, essa atividade de leitura e de revisão encaixou-se não só aos conhecimentos do público-alvo como também trabalhou a motivação desses participantes. A não ocorrência de períodos complexos estruturalmente (0 períodos compostos por subordinação) influenciou diretamente a leiturabilidade da mini saga e, por ser uma leitura mais “fácil”, motivou os alunos a responderem mais rápido e ter menos dúvidas em relação ao entendimento do texto.

Exemplificadamente, “*Aaaaah tá... peguei a visão*” foi o que F. respondeu depois que o professor explicou a ele o que deveria ser feito. A prolongação da vogal “a” na interjeição “*Aaaaah*” demonstrou que esse participante teve sua dúvida sanada e mais do que isso, a resposta que iria atribuir à questão fazia parte do que ele sabia, do seu conhecimento prévio. Ainda, “*peguei a visão*”, segundo o dicionário informal Preply (2023), significa o mesmo que “compreendi”, “entendi”, “prestei atenção”. Tal expressão reafirmou seu entendimento e compreensão do que foi explicado.

Discorrida aqui a análise dos dados do questionário e de igual forma a *corpora* dos dados encontrados nas gravações de áudio desta investigação são delineadas futuras considerações, expectativas e encaminhamentos finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa dedicou-se a investigar a leiturabilidade de dois textos de um livro didático de Inglês-LE de 7º ano, e de sua influência ou não no desempenho dos alunos no processo de leitura. Trata-se de uma pesquisa com caráter inovador por inaugurar a análise da leiturabilidade relacionada ao ensino da língua inglesa.

A metodologia deste trabalho tornou-se possível pela utilização de um questionário semiestruturado, e de gravações de áudio como *corpora*. Por esses instrumentos, dados fornecidos por participantes de duas turmas de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município do estado do Rio de Janeiro foram gerados e analisados a fim de responder à pergunta desta investigação.

Em relação à pergunta desta investigação: “Como a leiturabilidade nos materiais de Inglês-LE de 7º ano pode influenciar o desempenho de alunos no processo de leitura?”, verificou-se o que atesta Ponomarenko (2018). Quando se estabelecem os cálculos para os índices de leiturabilidade de um texto, torna-se possível determinar se um texto é mais acessível ou leiturável ao seu leitor. Dada a facilidade (ou não) com a qual os participantes da pesquisa compreenderam dois textos escritos de um LD utilizado em sala de aula, constatou-se que a mini saga tornou-se mais acessível ao ser escolhida com base nos conhecimentos prévios dos participantes que o liam, além de levá-los mais facilmente a entendimentos para além da leitura propriamente dita.

Ademais, esta pesquisa evidenciou as características de leiturabilidade enfatizadas por Richards *et al* (1992) e do quanto a presença delas pode contribuir positiva ou negativamente para o desempenho de leitura dos alunos em textos de inglês-LE. A presença de um vocabulário novo, a complexidade estrutural presente no poema *Leisure* e o seu tamanho influenciaram o desempenho de leitura dos alunos negativamente, fazendo com que, nos momentos de dificuldade, buscassem o professor para conseguirem alcançar o entendimento do texto.

Por um outro lado, as semelhantes características de leiturabilidade também observadas no gênero mini saga levaram os participantes a um desempenho oposto ao evidenciado no poema analisado. A menor porcentagem de ocorrência de vocabulário novo, somada à menor complexidade estrutural do texto e ao seu tamanho reduzido, impactaram o desempenho de leitura dos alunos-participantes pois iam ao encontro a conhecimentos prévios não só no conteúdo propriamente trabalhado, como também no conhecimento lexical e sintático desses participantes. Esses iam ao encontro do professor para buscar a confirmação de um

entendimento do conteúdo que eles mesmos tinham em seus estudos empreendidos durante sua vida escolar, pois lhes era familiar, e não algo pesaroso.

Entretanto, também é importante salientar que esta pesquisa carece de maior desenvolvimento para melhor refinar as evidências de leitorabilidade em textos de LD de ensino fundamental, ainda que a contribuição observada neste trabalho também contribua para esse fim. Portanto, e para a continuidade deste estudo, salienta-se que outra etapa de aplicação desta pesquisa deve ser realizada. Essa corresponde a utilizar um outro poema e um outro texto em prosa, a fim de que possa ser medida a comparabilidade de gêneros: poema com poema e prosa com prosa. O pesquisador trará um outro poema e uma outra prosa no próprio LD trabalhado em sala de aula com os alunos, com graus de comparabilidade.

Por muitas vezes colocar-se no lugar do aluno é algo pesaroso, um “obstáculo” (Moutinho e Picanço, 2022), principalmente no que tange ao processo de leitura de textos em inglês-LE. Além disso, trabalhar com a leitorabilidade dos textos, principalmente em inglês-LE, objetivo geral desta investigação, é um desafio que requer dedicação e zelo. Mover-se para o lugar de aluno enquanto leitor de um texto em língua inglesa é sair de uma zona de conforto para olhar os alunos não como máquinas reprodutoras, mas como seres humanos primordialmente. Isso leva ao questionamento de há quanto tempo esses participantes observam a leitura em inglês como um “obstáculo” de difícil remoção e do quanto ler em inglês ainda está distante da realidade desses alunos.

A leitura, e principalmente ler em inglês, permite a esse aluno abrir janelas e compreender um mundo novo, não apenas um emaranhado de palavras distintas e soltas, sem construção de sentido. Ainda que em grande parte atrelados a um ensino tradicional e engessado de inglês e de leitura de textos em inglês, esses aprendizes demonstraram força de vontade em querer compreender o que leem em língua inglesa, através de questionamentos e de busca constante por esclarecimentos sobre o que estava sendo lido.

Para fomentar esse desejo e vontade constante de sempre querer aprender o que se lê, a utilização de textos mais leitoráveis em ensino de leitura em inglês pode permitir a esse aluno alcançar voos que o levam a entender e a se questionar sobre o que é ler um texto, mesmo que seja em inglês-LE. Apesar de, em alguns momentos, os alunos demonstrarem certa frustração obtida ao tentar compreender o vocabulário novo presente nos textos trabalhados, a adequação às necessidades de leitura dos alunos, permeada pelo tamanho dos textos abordados diante de exercícios que visaram o entendimento dos textos de um modo global, permitiu que esses participantes saíssem de um lugar frustrante para um lugar de satisfação, de entendimento, de significância em seu aprendizado de leitura em inglês-LE.

Ainda, entender que muitas vezes ler um texto em inglês é um obstáculo para grande parte dos alunos reflete a necessidade de conferir significado durante sua leitura para que também alcancem tais satisfação e entendimento, superando obstáculos. O ato de ler e entender textos em inglês gera conhecimento, curiosidade e compreensão em uma outra língua, uma outra habilidade para além das que detém.

Há ainda muitas descobertas a serem realizadas em relação à leiturabilidade dos textos em inglês, pois o próprio conceito de leiturabilidade é múltiplo e complexo, bem como o seu público-alvo: os leitores. A complexidade do conceito de leiturabilidade é, em suma, uma trama de caminhos a serem percorridos no papel de professores, investigadores e estudiosos que queiram dedicar-se a auxiliar os alunos em seus processos de leitura, de entendimento e de conhecimento do mundo, muitas vezes evidenciado em um texto impresso escrito.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Kátia; LIMA, Victor. A leiturabilidade no ensino fundamental e no superior. IN: MAIA, M. (org). *Psicolinguística: diversidades, interfaces e aplicações*. São Paulo: Contexto, 2022. pp.109-127.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas / José Carlos Paes de Almeida Filho – 5ª Edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2008.
- AMORIM, Marcel Alvaro de.; CARVALHO, Alvaro Monteiro. O livro didático no ensino aprendizagem de leitura em língua estrangeira: conceitos em foco. 10.17771/PUC – Rio. PDPe. 16633, 2010.
- ANDRÉ, M. *O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?* Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997, 670 p.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Notas sobre o Brasil no Pisa 2022*. Brasília, DF: Inep, 2023.
- BORTONI-RICARDO, S. M, 1945 – O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa / Stella Maris Bortoni-Riccardo. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRIGHT, Jocelyn Garrison. Perceptions, Experiences and Best Practices of Effective Educators of Reading Instruction. Northcentral University ProQuest Dissertations Publishing, 2023.
- CALDWELL, J. S. (2008). *Comprehension assessment: a classroom guide*. The Guilford Press: New York.
- CAGLIARI, Luis Carlos – Alfabetizações / Organizadores: Evangelina Faria e Wagner Rodrigues Silva – 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- CAIN, K; OAKHILL, J. (2007) Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children’s comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41-74). New York: Guilford Press.

CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 23, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas* / Noam Chomsky, tradução de Lúcia Lobato; revisão de Mark Ridd. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 83p.

COSTA, P. D. S.; DE AQUINO, D. R. B.; DE LIMA, D. H. S.; SANTIAGO, J. S. O Teste Cloze na Avaliação de Aprendizagem: O Caso dos Alunos da Disciplina de Contabilidade de Custos I do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Anais do Congresso Brasileiro de Custos - ABC*, [S. l.], Disponível em: <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/1906>. Acesso em: 29 jul. 2023.

COUTO, A. L. *It Fits: ensino fundamental: anos finais: 7º ano* / editora responsável Ana Luiza Couto; organizadora SM Educação; obra coletiva, desenvolvida e produzida pela SM Educação. – 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

DANTAS, A, L. L. Debatendo a relevância do translinguagem oral de alunos e professores no ensino biíngue. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, [S. l.], v. 17, n. 01, p. e6051, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reactl/article/view/6051>. Acesso em: 21 out. 2024.

DAROS, A; MENTI, M. de M. *Leitura, Língua e Escola: Considerações acerca da perspectiva interacionista ao ensino da língua inglesa*. Orientadora: Prof.a Dra. Magali de Moraes Menti. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Unidade Universitária de Porto Alegre - Curso de Especialização em Teoria e Prática na formação do leitor. Porto Alegre, 2021.

DALE, E.; CHALL, J. S. The concept of readability. *Elementary English*, 1949, pp. 23-6.

DUBAY W. H. 2004. *The Principles of Readability*. Impact Information, Costa Mesa.

DUBAY, W. H. *Smart Language: Readers, Readability, and the Grading of Text*. 25 January 2007.

ELLIS, Nick. *Vocabulary acquisition: Psychological perspectives*. In: *Vocabulary Acquisition Research Group*. Swansea: University of Wales, 1995.

EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I. & SHAW, Linda L. *Notas de Campo na Pesquisa Etnográfica*. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*. Nº 7, 2013 ISSN: 1677-9460.

ERICKSON, F. *Some approaches to inquiry in school-community ethnography*. In: Trueba, HT, Guthrie and Au (eds.) *Culture and the Bilingual Classroom: studies in classroom ethnography*. Massachusetts: Newbury House, Rowley, 1981, pp. 17-35.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. / Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. - 3 ed. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Onici Claro. Como avaliar a compreensão leitora. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 54-65, dez, 2007.

FRASCARA, J. (2003) Optometry, legibility and readability in information design. Select Readings of the Information Design International Conference. SBDI/ The Brazilian Society of Information Design.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIELINK, Brenda., SILVA, Cláudio Henrique da. Tipografia para legendagem: um estudo sobre leiturabilidade e legibilidade à distância 14th Brazilian Congress on Design Research: Typography for subtitling: a study on distance readability, 2022.

FONTOURA, Antônio Martiniano; FUKUSHIMA, Naotake. Vade-Mécum da tipografia. 2ª edição. Editora Insight. Curitiba. 2012.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. – 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

HOUAISS, A. (Ed.) Houaiss. Disponível em: <
https://houaiss.online/houaission/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#0. Acesso em: 10 maio. 2023.

KAMISAKI, Margareth Sayuri. Bulas e Cartelas de Medicamentos: Possíveis soluções de leiturabilidade através do Design Gráfico. Leaflets and Packs of Medicines: Possible solutions readability through Graphic Design. ARCOS DESIGN – vol.6, nº 1 – Dezembro 2011 ISSN 1984-5596 42 UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro ESDI - Escola Superior de Desenho Industrial PPDESDI - Programa de Pós-Graduação em Design; FAAC/UNESP-BAURU, 2011.

KATO, Mary Aizawa. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 7ª edição. 2ª reimpressão. São Paulo. Editora Ática, 1986.

KELLY L. Readability and the Gunning Fog Index. 2017. Disponível em: <https://readable.com/blog/the-gunning-fogindex/>.

KONDUR, J. Using part of speech structure of text in the prediction of its readability. 2006 Unpublished master's thesis, University of Texas, Arlington, U.S. Retrieved November 13, 2008, from <http://proquest.umi.com/pdqweb?did=1216761731&sid=1&Fmt=2&clientid=46449&PQT=309&VName=PQD>.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação. Métodos de Pesquisa. Ed: Arned, 2008.

LEFFA, V. Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

LEITURA. *In*: HOUAISS, Aplicativo de aprendizado de idiomas. Atualizado em 23 de maio de 2023. Disponível em: <https://preply.com/pt/blog/gurias-populares/>. Acesso em: 31 maio 2024.

LIMA, Vera Lopes de Abreu. Legibilidade e leiturabilidade das bulas de medicamentos presentes no tratamento de pacientes cardíacos / Vera Lopes de Abreu Lima; orientador:

Anamaria de Moraes. – 2007 169 f.; 30 cm Dissertação (Mestrado em Artes e Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

LIMA, S. N. A Gramática Sistêmico-Funcional como instrumento de análise de relatos de professores em pesquisa sobre o ensino (ou não) da gramática teórica na educação básica. D.E.L.T.A, São Paulo, v. 25 n. 1, 2009.

LOURENÇO, D. A. 2016. Desenvolvimento de um método para avaliação do rendimento de leitura com crianças brasileiras envolvendo legibilidade, leiturabilidade e fundamentos da lectoescrita - Método Lêcom. (Tese de Doutorado não publicada), Departamento de Design, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife.

LOURENÇO, D. A.; COUTINHO, S. A. Legibilidade e leiturabilidade: a correlação entre leitura e escrita a partir de opiniões de professores do ensino fundamental. Blucher Design Proceedings. Setembro, 2015 – num. 2, vol.2.

MCLAUGHLIN, G. H. (1969). SMOG grading: A new readability formula. *Journal of Reading*, 12(8), 639-646.

MOREIRA, Maria Amélia Quêlhas. A aquisição de vocabulário por intermédio de leitura. *Revista de Letras*, Curitiba, n. 3, 2000.

MOSENTHAL, P. B., & KIRSCH, I. S. (1998). A new measure for assessing document complexity: The PMOSE/ IKIRSCH document readability formula. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(8), 638-658.

MOUTINHO, M.; PICANÇO, G. Índices de leiturabilidade e os textos didáticos: uma questão a ser discutida. *Readability indexes and didatics texts: a matter to be discussed. Língu@Nostr@*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p.124-147, nov/dez. 2022.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, 1992.

OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação* / Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2024.

PEGA A VISÃO. *In: PREPLY*, Aplicativo de aprendizado de idiomas. Atualizado em 23 de maio de 2023. Disponível em: <https://preply.com/pt/blog/gurias-populares/>. Acesso em: 31 maio 2024.

PEREIRA, Janaina de Andrade Nogueira; ABREU, Kátia Nazareth Moura de. Compreensão de leitura: uma proposta didática com o uso do Padlet. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 25, p. 97-121, 2022.

PITELI, Mirela de Lima. A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças estratégicas de aprendizagem. 2006. 206 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2006.

PONOMARENKO, Gabriel Luciano. Índices para cálculo de leitorabilidade. 2018. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/acessibilidade/files/Indices-deLeitorabilidade.pdf>.

RESENDE, Nair Rodrigues & SOUZA, Ana Cláudia de. “A atividade tradutória e a relevância da leitura: legibilidade e leitorabilidade de textos humorísticos traduzidos”. Revista Gatilho. Ano VII, Volume 13, setembro de 2011. Juiz de Fora, MG: UFJF.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. London: Longman, 1992.

RICHARDS, Jack C., SCHMIDT, Richard. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. With Heidi Kendricks and Youngkyu Kim. 2002, Pearson Education Inc.

RODRIGUES, Erica dos Santos, QUENTAL, Cláudia Freitas Violeta. Análise de inteligibilidade textual por meio de ferramentas de processamento automático do português: avaliação da Coleção Literatura para Todos. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 91-99, jan./mar. 2013.

ROEPER, T; MAIA, M; PILATI, E. Experimentando Linguística na escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita. 1. Ed. – Campinas, SP. Pontes Editores, 2020.

SILVA, Kléber Aparecido da. Crenças, Discursos e Linguagem – volume I/ Kléber Aparecido da Silva (Org). Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 6 Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SANTOS, Adriana Maximino dos. Leitorabilidade: É possível medi-la em Livros InfantoJuvenis? In: II Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, 2010, Porto Alegre - RS. Trabalhos apresentados, 2010.

SANTOS, C. C. S; TOMITCH, L. M. B; In: LIMA, D. C. de. Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas. / Diógenes Cândido de Lima (org.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003. 428p.

SOUSA, Lucilene Bender de; HUBNER, Lilian Cristine. Desafios na avaliação da compreensão leitora: demanda cognitiva e leitorabilidade textual. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana* Vol 7. No. 1. 2015, 34-46.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). Handbook of qualitative research. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

STAKE, R. E. The art of case study research. London: SAGE Publications, 1995.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Ed: Penso, Porto Alegre, 2011.

WAGNER, G. Interpreting cloze scores in the assessment of text readability and Reading comprehension. *Directions: Journal of Educational Studies*, 8(16), 68-72, 1986.

WEI, Li. *Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain*. *Journal of Pragmatics*, 2010.

YIN, R. *Case Study Research: Design and Methods* (2^a Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e método*. Trad.: D. 1 Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMANIAN, Mostafa; HEYDARI, Pooneh. Readability of the texts: State of the Art. ISSN 1799-2591. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 1, pp. 43-53, January 2012
© 2012 ACADEMY PUBLISHER Manufactured in Finland.

APÊNDICE A – Termo de Autorização Institucional**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

PESQUISA: Leiturabilidade: um estudo de leitura em inglês-LE no 7º ano do ensino fundamental.

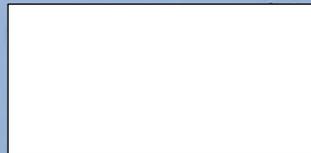
Responsável: Thiago dos Santos Cruz

Eu, Débora Carvalho Maia (nome legível), responsável pela Instituição [REDACTED] (nome legível da instituição), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição co-participante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão.

Rio Bonito, 15 de dezembro de 2022.

Débora Carvalho Maia
Responsável pela Instituição (assinatura e carimbo)

Débora Carvalho Maia



APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Leiturabilidade: um estudo de leitura em inglês-LE no 7º ano do ensino fundamental, coordenada pelo pesquisador Thiago dos Santos Cruz [Telefone – (21)997051636]. Seus pais permitiram que você participe.

Quero saber se a leiturabilidade dos textos que você usa te ajuda quando você os lê e os compreende. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 9 a 12 anos de idade.

A pesquisa será feita no/a _____, onde as crianças irão responder a um questionário e realizar atividades de leitura tanto do livro didático quanto elaboradas pelo professor. Para isso, será usado/a um questionário semiestruturado e gravações de áudio, considerados seguros, mas é possível ocorrer falhas no equipamento de gravação. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer, como a possibilidade de você passar a compreender e ler melhor os textos que utiliza.

Se você morar longe do/a _____, darei a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em seminários, mesas-redondas, fóruns, dentre outros eventos, mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Leiturabilidade: um estudo de leitura em inglês-LE no 7º ano do ensino fundamental.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

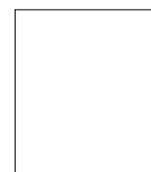
O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável Thiago dos Santos Cruz [Telefone – (21)997051636]. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Local, ___/___/___ (data)

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador



Impressão
datiloscópica do
participante

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 Faculdade de Formação de Professores
 Programa de Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos – PPLIN



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) responsável,

Sou professor de Inglês do seu (sua) filho (a) e tenho me empenhado no sentido de melhorar, a cada dia, o meu trabalho para que a aprendizagem dele (dela) também seja melhor. Por esse motivo, estou fazendo um curso de Pós-graduação (Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos), na UERJ de São Gonçalo.

Durante este processo, desenvolverei um projeto de pesquisa em sala de aula, e seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a). Este estudo tem por objetivo investigar como a leiturabilidade de textos apresentados em um livro didático de Inglês-LE em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental pode influenciar o desempenho dos alunos no processo de leitura e tem como justificativa ajudar os alunos na leitura e na compreensão dos mais diversos textos com os quais os alunos se deparam. Seu filho (a) foi selecionado(a) por estar matriculado (a) na turma do 6º ano do Ensino Fundamental. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação dele (dela) nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e participar de gravações das aulas, além participar de atividades de leitura no ambiente escolar e produzir conteúdo para a pesquisa.

Os dados e produções obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde com a participação, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Segue o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador responsável com o qual você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e detalhes da participação, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Thiago dos Santos Cruz, professor-pesquisador, e-mail: ts.cruz19@gmail.com - telefone (21) 99705-1636.

São Gonçalo-RJ, _____ de _____ de 2024.

Prof^ª Thiago Cruz. – responsável pelo projeto

Eu, _____, responsável legal pelo (a) aluno (a) _____, consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele (ela) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo menor participante da pesquisa

APÊNDICE D – *Corpora* – Falas transcritas

Fala transcrita 1:

*P: A, por que você acha que esse texto é um poema? Olha pra ele e fala:
‘Professor, é um poema porque tô vendo esse detalhe aqui.’ O que você acha?
A: (pensa e responde): É um poema porque é pequeno.
P: (ao mesmo tempo): (É um poema porque é pequeno.) Boa!
L: É um poema porque tem estrofe.”*

(Excerto 1: gravação da interação entre A. e L. e o professor pesquisador em 11 de maio de 2023, de duração entre 12:17 – 12:22)

Fala transcrita 2:

*B: Que é isso aqui? Que (inaudível)?
P: Esses aqui são “grass”, grass é grama, é essa palavra aqui, ó (...)
(risadas)
P: Não, mas são várias coisas, o texto que não deixa claro, torna-se difícil por isso.
Fala. B!
B: Ô tio, não tô entendendo mais nada. (...)”*

(Excerto 2: gravação da interação entre B. e o professor pesquisador em 11 de maio de 2023, de duração entre 39:17 – 39:59)

Fala transcrita 3:

*M: Tio, mas ‘riacho’ não tá aqui (...)
P: Tá sim, procura só, tá escrito ‘stream’”*

(Excerto 3: gravação da interação entre M. e o professor pesquisador em 11 de maio de 2023, de duração entre 51:17 – 51:23)

Fala transcrita 4:

*P: Céu, em inglês, é ‘sky’.
Z: ‘Sky’? (...) eu procurei ‘tudo’, eu e G.
P: S-K- (...) tá no plural, vê só.”*

(Excerto 4: gravação da interação entre Z. e o professor pesquisador em 11 de maio de 2023, de duração entre 51:17 – 51:23)

Fala transcrita 5:

*P: Mas o negócio é ‘sky’, a gente não vai encontrar.
D: Eu não achei.”*

(Excerto 5: gravação da interação entre D. e o professor pesquisador em 11 de maio de 2023, de duração entre 51:17 – 51:23)

Fala transcrita 6:

*V: “Ô tio, aqui tá pedindo pra falar sobre a rotina dele.
P: “Exato.”*

(Excerto 6: gravação da interação entre D. e o professor pesquisador em 18 de maio de 2023, de duração entre 18:24 – 18:27)

Fala transcrita 7:

P: “Cê vai escrever as palavras que se parecem com o Português que estão no texto.

F: “Aaaaaah tá... peguei a visão.”

P: “Manda ver.”

(Excerto 7: gravação da interação entre F. e o professor pesquisador em 18 de maio de 2023, de duração entre 19:27 – 19:35)

Fala transcrita 8:

E: “Tio, o que tá escrito aqui?”

P: “Oi, meu amor. Lembra de “how often”? (diante da negativa da participante)

Não? Lembra que a gente responde com “how often”: always, sometimes, never?

Então “how often” significa a nossa frê...

E: “... quencia.”

P: “Então o que eu estou perguntando aqui?”

E: (pensa e depois responde) Alguma coisa de escola e frequência.

P: Muito bom! Com que frequência você vai para a...?

E: Escola!

(Excerto 8: gravação da interação entre E. e o professor pesquisador em 18 de maio de 2023, de duração entre 22:27 – 22:37)

Fala transcrita 9:

P: “Agora, vamos pra three: Write the parts of the text que fala da routine do autor do texto.”

G: “É pra escrever, né?”

(Excerto 9: gravação da interação entre G. e o professor pesquisador em 18 de maio de 2023, de duração entre 24:07 – 24:10)

Fala transcrita 10:

P: Vamo(s) lá: ‘What do you do everyday?’ significa ‘O que você...?’

H: (pensa e responde) (...) faço no dia-a-dia?

P: Isso. Todo dia.

(Excerto 10: gravação da interação entre H. e o professor pesquisador em 18 de maio de 2023, de duração entre 24:44 – 24:55)

APÊNDICE E – Atividade de leitura e de revisão

Name: _____ Date: _____

Revision for V2

* Antes de *read the text*, mark the correct option:

Esse *text* is... () a poem () a mini saga () a documentary () a book

Let's read!

Every day I come to the office and Tina is sitting ^{with} Tom, discussing the projects. The computer is always ^{on} the table. But usually there's nothing ^{below} the table and the floor. What is going on? Is there an elephant ^{under} the table? Am I dreaming? Weird...



- 1) In the text, há uma série de palavras cognatas (palavras que se parecem com o Português). Write algumas delas here: _____
- 2) Circle the **animal** in the text.
- 3) Write the part of the text que fala da *routine* do autor do texto:

- 4) What do you do everyday? _____
- 5) How often do you go to school? _____
- 6) Retire as palavras do text que significam *sempre* e *todo dia*:

- 7) No ano passado, falamos sobre o **Present Continuous** (verbo *to be* + verbo + *ing*). Retire do texto a única pergunta que está nesse tempo verbal:

- 8) Existe uma *word* (*palavra*) in the text que é **opposite** de *normal*. What's it?

- 9) De um modo geral, do que o texto se trata?

APÊNDICE F – Questionário de hábitos de leitura



Pesquisa: Leiturabilidade: um estudo de leitura em inglês-LE no 7º ano do ensino fundamental.

Mestrando: Thiago dos Santos Cruz

Profª Orientadora: Kátia Nazareth Moura de Abreu

Este questionário nos ajudará a traçar um perfil sobre seus hábitos de leitura e sua relação com ela e nos auxiliará a encontrar meios de melhorar a sua prática de leitura em sala e em casa. Responda tranquilamente e com sinceridade.

Nome:

1- Data de nascimento: ____/____/____

2- Qual o seu gênero? () Feminino () Masculino ()

Outro: _____

3- Em relação à sua etnia, como você se declara?

- () Branco/a () Negro/a
 () Amarelo/a (oriental) () Pardo/a
 () Vermelho/a (indígena) () Prefiro não declarar

4- Qual é o suporte (meio ou material) que você mais utiliza para

ler? () Livros () Livro didático

- () Celular ou outros dispositivos móveis () Jornais
 () Revistas () Computador
 () Cópias (xérox) () Outros: _____

5- Qual é aproximadamente a frequência com que você lê? (especifique ao lado: quase toda hora, pelo menos uma vez por dia, quase todos os dias, pelo menos uma vez por semana etc.) () todo o dia _____

() toda a semana _____

() todo mês _____

6- O que você lê no seu dia-a-dia?

7- Quantas horas você lê por dia? (Se você somasse as suas horas de leitura em um dia, quantas horas seriam?)

Menos de 5 minutos de

leitura diária.

30 minutos de leitura

diária

1 hora de leitura diária

Mais de 1 hora de leitura diária

Não leio no meu dia a dia, porque _____

Outros: _____

8- As pessoas com quem você mora tem o costume de ler? Se sim, quanto tempo? Mais de 1 hora por dia.

1 hora por dia.

Menos de 1 hora por dia.

Em minha casa as pessoas não costumam ler.

Outros:

9- Na sua opinião, a escola contribui para a sua forma de escrever?

Sim.

Não.

As vezes.

10- Qual(quais) a(s) sua(s) maior(es) dificuldades em relação à leitura? Pode marcar mais de uma opção:

Sou muito lento(a) na leitura.

Meus olhos ficam cansados.

Sinto muito sono.

Quando chego ao meio da página não lembro o que li.

Não compreendo bem o que leio, mas não consigo identificar o que eu não estou entendendo.

Textos que possuem assuntos que eu não conheço. Frases muito grandes.

Palavras desconhecidas.

Não acho que tenha alguma dificuldade para ler.

Outra dificuldade:

11- Que textos costumam trazer mais dificuldade para compreender? (poemas, manuais de instrução, contos, textos didáticos, memes, tirinhas, notícias, reportagens etc.)

12- Apresente quais são suas principais motivações para a leitura (1ª,2ª,3ª...). Caso não seja uma verdadeira motivação, deixe a lacuna em branco:

- Acompanhar histórias que são publicadas regularmente (mangás, fanfics, HQs, sagas etc.)
- Buscar histórias novas. (Em bibliotecas, em blogs, etc.)
- Participar de jogos interativos que possuem histórias, como RPGs.
- Interagir com amigos (conversar por meio de mensagens nas redes sociais).
- Aprender a fazer coisas, como em receitas culinárias, em sites com macetes de jogos, etc.
- Saber mais sobre os acontecimentos atuais, culturais, desportivos, artísticos, científicos, históricos etc. (jornais, enciclopédias, revistas sobre curiosidades)
- Examinar mais atentamente letras de canções ou poesia.
- Para fins religiosos
- Para estudar em casa, pegar a matéria de uma aula em que não pode comparecer, revisar a matéria antes da prova etc.
- Para fazer as tarefas escolares cobradas pelo professor durante a aula.
- Conseguir melhores oportunidades no futuro, já que o mercado de trabalho exige a habilidade de leitura.
- Por outros motivos: _____

13- Marque todos os procedimentos que você costuma realmente ter quando não compreende algo em uma história que está lendo.

- Pergunta para alguém, buscando informações sobre o trecho que você não compreendeu.
- Ignora e continua lendo sem se preocupar.
- Segue a leitura com a expectativa de que entenderá mais à frente
- Relê o trecho que causa dúvida.
- Relê partes anteriores do texto para ver se lembra de alguma informação de que se esqueceu.
- Relê partes anteriores do texto para ver se alguma informação relevante passou despercebida.
- Procura o significado de palavras ou expressões (no dicionário, no Google, em gramáticas etc.)
- Relê o texto integralmente.

14- Sobre os procedimentos anteriormente apresentados:

- Nunca me dei conta se eu emprego ou não esses procedimentos
- Costumam ajudar.
- Tornam a leitura chata.
- Costumo abandonar a leitura quando não compreendo algo, sem empregar nenhum dos procedimento

ANEXO – Atividade de leitura do poema *Leisure* do livro *It Fits*

Reading corner

Pre-reading

1. Look at the following text. In your notebook, answer the questions below using **Yes** or **No**.

- Does this text have a title?
- Can you identify its author?
- Is it an article?
- Is it a literary text?

Exploring the text

1. Read and listen to the text. Which element can't you find in it? Write the answer in your notebook.

- Rhyme.
- Long paragraphs.
- Similarity of sounds.
- Freedom with punctuation.
- Repetition of words or phrases.
- Special graphic disposition.

Leisure
William Henry Davies

What is this life if, full of care,
We have no time to stand and stare.
No time to stand beneath the boughs
And stare as long as sheep or cows.
No time to see, when woods we pass,
Where squirrels hide their nuts in grass.
No time to see, in broad daylight,
Streams full of stars, like skies at night.
No time to turn at Beauty's glance,
And watch her feet, how they can dance.
No time to wait till her mouth can
Enrich that smile her eyes began.
A poor life this if, full of care,
We have no time to stand and stare.

William Harmon Ed. *The ten 500 poems*. New York: Columbia University Press, 1992. p. 883.

Dictionary

grass noun (plant) UK /grɑːs/ US /grɑːs/
Definition: a low green plant that grows naturally over a lot of the earth's surface.

Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/grass#vibrato>
Accessed on June 15, 2018

Parts of the poem "Leisure"

I	pass/grass; daylight/night	A	similarity of sounds
II	when woods we pass	B	repetition of words or phrases
III	streams full of stars	C	rhyme
IV	no time to	D	vivid images
V	We have no time to stand and stare.		

4. These images "translate" some of the words in the poem. Find them in the text and copy them in your notebook.



A

Michael Conrad/Shutterstock.com/DVBH



B

Thaobhain/Shutterstock.com/DVBH



C

Getty Images/Shutterstock.com/DVBH



D

Etted/Shutterstock.com/DVBH

Post-reading

5. Discuss these questions with your classmates and teacher:

- Do you think all readers interpret poetry the same way?
- Do the images in activity 4 really "translate" what William Henry Davies says?
- What animals do you usually see in the place where you live? Are there any squirrels?

1. **Read the poem again and answer the questions below in your notebook.**

- The poem has seven stanzas. How many verses does each stanza have?
- Do all final words rhyme in each stanza?
- Does it have words related to nature?
- Does it have any words related to city life?

3. **Match the two columns accordingly and write the combination of numbers-letters in your notebook.**

1. **How did you like the poem "Leisure"? Explain.**

2. **In your opinion, is the idea of "no time to stand and stare" an adult's problem only?**

3. **Do you sometimes feel you don't have time to do what you want?**

84 eighty-four

Clavio Chay/ORB

O poeta e escritor William Henry Davies (1871-1940) nasceu em Newport, País de Gales. Um fato curioso é que ele passou muitos anos de sua vida como andarilho nos Estados Unidos e no Reino Unido. Dessa experiência, resultou o livro autobiográfico *The autobiography of a suseper-tromp* (1908). Seus poemas mais conhecidos têm como tema a natureza.



Granger, NYC/Alamy/PhotoDisc

85 eighty-five

Reading corner

Pre-reading

1. Look at the following text. In your notebook, answer the questions below using **Yes** or **No**.
- Does this text have a title?
 - Can you identify its author?
 - Is it an article?
 - Is it a literary text?

Exploring the text

1. Read and listen to the text. Which element **can't** you find in it? Write the answer in your notebook.
- Rhyme.
 - Long paragraphs.
 - Similarity of sounds.
 - Freedom with punctuation.
 - Repetition of words or phrases.
 - Special graphic disposition.

Leisure

William Henry Davies



What is this life if, full of care,
We have no time to stand and stare.

No time to stand beneath the boughs
And stare as long as sheep or cows.

No time to see, when woods we pass,
Where squirrels hide their nuts in grass.

No time to see, in broad daylight,
Streams full of stars, like skies at night.

No time to turn at Beauty's glance,
And watch her feet, how they can dance.

No time to wait till her mouth can
Enrich that smile her eyes began.

A poor life this if, full of care,
We have no time to stand and stare.

William Harmon (Ed.). *The top 500 poems*. New York: Columbia University Press, 1992. p. 893.

Dictionary

grass *noun* (plant) UK /grɑːs/
US /græs/

Definition: a low green plant that grows naturally over a lot of the earth's surface.

Available at <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/grass?i=british>>.
Accessed on June 15, 2018.



O poeta e escritor William Henry Davies (1871-1940) nasceu em Newport, País de Gales. Um fato curioso é que ele passou muitos anos de sua vida como andarilho nos Estados Unidos e no Reino Unido. Dessa experiência, resultou o livro autobiográfico *The autobiography of a super-tramp* (1908). Seus poemas mais conhecidos têm como tema a natureza.



2. Read the poem again and answer the questions below in your notebook.
- The poem has seven stanzas. How many verses does each stanza have?
 - Do all final words rhyme in each stanza?
 - Does it have words related to nature?
 - Does it have any words related to city life?
3. Match the two columns accordingly and write the combination of numbers-letters in your notebook.

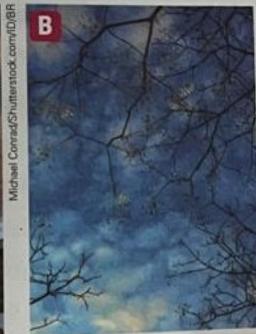
Parts of the poem "Leisure"

- pass/grass; daylight/night
- when woods we pass
- streams full of stars
- no time to
- We have no time to stand and stare.

Characteristics of poems

- similarity of sounds
- repetition of words or phrases
- rhyme
- vivid images

4. These images "translate" some of the words in the poem. Find them in the text and copy them in your notebook.



5. Discuss these questions with your classmates and teacher.

- Do you think all readers interpret poetry the same way?
- Do the images in activity 4 really "translate" what William Henry Davies says?
- What animals do you usually see in the place where you live? Are there any squirrels?

Post-reading

- How did you like the poem "Leisure"? Explain.
- In your opinion, is the idea of "no time to stand and stare" an adult's problem only?
- Do you sometimes feel you don't have time to do what you want?