

Isabela da Costa

Da Leitura à Reflexão: Estratégias para o Desenvolvimento da Competência Leitora e do Pensamento Crítico em Inglês

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica do Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis-Continente.

Profa. Doutora Fernanda Ramos Machado

Florianópolis, SC

2025

Trabalho de Conclusão de Curso no formato de Portfólio foi julgado adequado para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Florianópolis, 26 de novembro de 2025.

Prof^a. Dr^a. Fernanda Ramos Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Marimar da Silva (Membro Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa
Catarina

Prof. Dr^a. Caroline Chioquetta Lorensen (Membro Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa
Catarina

RESUMO

Esta pesquisa-ação teve como objetivo geral aprimorar a habilidade de leitura em Língua Inglesa e estimular o exercício do pensamento crítico de 31 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. O método da pesquisa-ação foi adotado por favorecer a reflexão sobre a prática docente e possibilitar uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem dos estudantes. A intervenção consistiu na aplicação de uma sequência didática estruturada nas etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, com foco no desenvolvimento de estratégias de leitura, como *skimming*, *scanning* e o reconhecimento de cognatos. As atividades foram articuladas à discussão sobre identidade cultural e resistência afrodescendente, promovendo momentos de reflexão sobre diversidade e igualdade racial. A coleta de dados ocorreu por meio de anotações em um diário de bordo, que registrou o percurso da intervenção e as percepções observadas, além da aplicação de um questionário respondido pelos alunos ao final das atividades da pesquisa, os quais forneceram subsídios para uma análise qualitativa dos resultados. Conclui-se que o ensino de estratégias de leitura contribuiu para ampliar a confiança e a motivação dos alunos na interação com textos em língua inglesa, favorecendo uma postura mais autônoma e reflexiva diante da leitura.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Pensamento crítico. Língua inglesa. Motivação.

ABSTRACT

This action research aimed to enhance reading skills in English and foster the exercise of critical thinking among first-year secondary school students at a state school in Rio de Janeiro. The action research method was adopted as it encourages reflection on teaching practice and allows for a broader understanding of the students' learning process. The intervention consisted of implementing a didactic sequence structured in the stages of pre-reading, while-reading, and post-reading, focusing on the development of reading strategies such as skimming, scanning, and the recognition of cognates. The activities were integrated with discussions on cultural identity and Afro-descendant resistance, providing opportunities for reflection on diversity and racial equality. Data were collected through notes in a reflective journal, which recorded the course of the intervention and observed perceptions, as well as through a questionnaire answered by the students at the end of the research activities, both of which served as a basis for a qualitative analysis of the results. It was concluded that teaching of reading strategies contributed to increasing students' confidence and motivation when engaging with texts in English, fostering a more autonomous and reflective attitude towards reading.

Keywords: Reading strategies. Critical thinking. English language. Motivation.

RESUMEN

Esta investigación-acción tuvo como objetivo mejorar las habilidades de lectura en inglés y promover el pensamiento crítico entre estudiantes de primer año de educación media en una escuela pública estatal de Río de Janeiro. Se adoptó el método de investigación-acción por favorecer la reflexión sobre la práctica docente y permitir una comprensión más amplia del proceso de aprendizaje de los estudiantes. La intervención consistió en la aplicación de una secuencia didáctica estructurada en las etapas de prelectura, lectura y poslectura, enfocada en el desarrollo de estrategias de lectura como *skimming*, *scanning* y el reconocimiento de cognados. Las actividades se vincularon con discusiones sobre identidad cultural y resistencia afrodescendiente, generando espacios de reflexión sobre la diversidad y la igualdad racial. La recolección de datos se realizó a través de anotaciones en un diario de campo, que registró el desarrollo de la intervención y las percepciones observadas, así como mediante un cuestionario completado por los estudiantes al finalizar las actividades, los cuales sirvieron de base para un análisis cualitativo de los resultados. Se concluye que la enseñanza de estrategias de lectura contribuyó a aumentar la confianza y la motivación de los estudiantes al interactuar con textos en inglés, promoviendo una actitud más autónoma y reflexiva frente a la lectura.

Palabras clave: Estrategias de lectura. Pensamiento crítico. Lengua inglesa. Motivación.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?.....	7
2	PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?.....	10
2.1	MEU CONTEXTO DE PESQUISA.....	10
2.1.2	Participantes da pesquisa.....	13
2.1.3	Os documentos oficiais	14
2.2	MEU PROJETO DE PESQUISA.....	16
2.2.1	Problema da pesquisa.....	16
2.2.2	Justificativa.....	16
2.2.3	Hipóteses.....	18
2.2.4	Objetivos.....	18
2.2.5	Método da Pesquisa	19
2.2.5.1	<i>Definição e caracterização da pesquisa-ação.....</i>	<i>19</i>
2.2.5.2	<i>Participantes da pesquisa.....</i>	<i>19</i>
2.2.5.3	<i>Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados.....</i>	<i>21</i>
2.2.5.4	<i>Cronograma da pesquisa.....</i>	<i>22</i>
2.3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	23
2.3.1	Fundamentação teórica	23
2.3.2	Plano de aula	25
2.3.3	Sequência Didática	27
3	EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?.....	36
3.1	RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA.....	35
3.1.1	Análise de aula.....	49
3.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	41
3.3	REFLEXÕES FINAIS.....	51
4	UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?.....	54
	REFERÊNCIAS.....	59
	APÊNDICE.....	62

1 INTRODUÇÃO: QUEM SOU EU PROFESSOR DE LÍNGUA ADICIONAL?

Neste capítulo, apresento uma reflexão teoricamente embasada sobre questões relacionadas à construção da identidade do meu “eu professor” de língua adicional e como essa identidade se reflete na minha prática pedagógica.

Eu, professora Isabela da Costa



Fonte: Canva,2025.

Meu nome é Isabela da Costa, sou natural da cidade do Rio de Janeiro, um lugar marcado pela beleza natural mas também por fortes desigualdades sociais. Ao longo da minha formação básica, transitei por escolas públicas e particulares, vivências que me permitiram conhecer diferentes realidades educacionais e que influenciaram diretamente minha compreensão do ensino e da aprendizagem. Graduei-me em Português/Literaturas e posteriormente concluí minha segunda licenciatura em Inglês, percursos que ampliaram meu olhar sobre a linguagem, sobre o trabalho docente e sobre as múltiplas dimensões envolvidas no ensino de línguas.

Atualmente sou professora da rede estadual, atuando com língua inglesa e portuguesa no ensino médio para jovens e adultos, experiências que têm contribuído de maneira decisiva para a permanência e a reconstrução contínua do meu “eu professora”.

A imagem que escolhi para representar quem sou como professora mostra uma docente sentada no chão, em círculo com seus alunos. Esse registro me representa porque traduz a maneira como compreendo minha prática docente hoje: uma professora que se aproxima dos estudantes, que valoriza a troca pedagógica e que entende o ensino como espaço de diálogo e de construção conjunta de sentidos.

Durante a Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, passei a refletir de forma mais profunda sobre minha identidade profissional. As discussões teóricas e atividades propostas ao longo do curso, especialmente aquelas relacionadas às noções de identidades múltiplas, fronteiras e intersecções, tiveram um impacto significativo na forma como compreendo quem sou como professora de línguas adicionais e como minhas experiências atravessam minha atuação em sala de aula. As reflexões apresentadas por Machado *et al.* (2024) reforçaram que nossa identidade não é fixa, mas algo que construímos continuamente, à medida que vivemos novas experiências, dialogamos com diferentes contextos e ressignificamos nossa prática.

Ao observar a imagem que escolhi, percebo que ela expressa esse movimento de reconstrução e reposicionamento. Ao longo da minha trajetória docente, fui consolidando práticas, valores e concepções que hoje revisito com mais criticidade e consciência. A especialização me impulsionou a repensar escolhas pedagógicas, atualizar perspectivas e fortalecer meu compromisso com um ensino de línguas orientado pela sensibilidade, pela abertura e pela reflexão constante.

Sentar-me no chão com meus alunos, em posição horizontalizada, simboliza justamente essa disposição para o diálogo. Essa postura revela que a sala de aula é, para mim, um espaço de troca, de escuta, de negociação de sentidos e de construção conjunta. Como aponta Paulo Freire (2005, *apud* Machado *et al.*, 2024), não existe neutralidade no ato de ensinar; cada gesto, cada planejamento e cada forma de

ocupar o espaço comunica valores e intencionalidades. Ao escolher estar mais próxima dos alunos, evidencio minha compreensão de que ensinar envolve também acolher, reconhecer e criar condições para que todos participem ativamente.

A imagem também se relaciona ao trabalho desenvolvido na minha pesquisa sobre estratégias de leitura. Ao compreender a língua como prática social (Pennycook, 2010, *apud* Machado *et al.*, 2024), pude enxergar com mais clareza o quanto o meu “eu professora” é atravessado pelas minhas crenças, valores e responsabilidades éticas. Essa compreensão reforça que ensinar leitura em inglês vai além de decodificar palavras, envolve criar oportunidades para que os estudantes se posicionem, interpretem criticamente, estabeleçam relações, reconheçam vozes e ampliem sua presença no mundo. Estar próxima deles simboliza, portanto, meu compromisso de criar um ambiente em que cada aluno se sinta capaz de ler, refletir e construir sentidos.

Assim, a imagem sintetiza o modo como compreendo minha identidade docente após a especialização: uma professora aberta ao diálogo, atenta às múltiplas identidades presentes na sala de aula, comprometida com uma prática crítica e ética, e consciente de que cada escolha pedagógica pode contribuir para uma educação linguística mais equitativa, sensível e significativa. Ela traduz a educadora que continuo me tornando, alguém que reafirma sua experiência, mas que permanece em permanente construção.

2 PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO INVESTIGAR A MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Neste capítulo, trago os aspectos detalhados dos procedimentos para o planejamento da minha pesquisa-ação. Para isso, na seção 2.1, contextualizo o local em que a pesquisa se desenvolve; na seção 2.2, apresento os elementos que constituem o projeto da pesquisa; e, na seção 2.3, apresento a atividade de aprendizagem que constitui a proposta de intervenção/pesquisa de ensino de língua adicional, o plano de aula dessa atividade e o planejamento da observação da implementação dessa atividade, indicando possibilidades de investigação da minha prática pedagógica e, quem sabe, de outros.

2.1 MEU CONTEXTO DE PESQUISA

O Colégio Estadual Amaro Cavalcanti é uma instituição pública de ensino com uma história centenária, localizada no Largo do Machado, no estado do Rio de Janeiro. Sua origem remonta ao período imperial, sendo o seu edifício inaugurado em 10 de abril de 1875 como Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória (Prefeitura do Rio de Janeiro, s.d. França, 2019).

A escola faz parte do grupo conhecido como “Escolas do Imperador”, edifícios erguidos entre 1870 e 1877 por indicação de Dom Pedro II, que, em vez de aceitar uma estátua em sua homenagem após a vitória na Guerra do Paraguai, sugeriu a construção de escolas públicas. O projeto arquitetônico da edificação, de estilo eclético e imponente, foi idealizado por Joaquim Bethencourt da Silva, professor e um dos idealizadores da Escola Politécnica (França, 2019).

Ao longo dos seus quase 150 anos (a completar 150 anos em 2025, de acordo com a data de fundação de 1875), o prédio do colégio foi sede de diversas atividades e instituições importantes para a educação e cultura. Foi, por exemplo, sede do Museu Pedagógico Central, que teve a poetisa Cecília Meireles como subdiretora técnica, e também acolheu a Universidade do Distrito Federal, fundada por Anísio Teixeira em 1935. A escola só recebeu o nome de Colégio Estadual Amaro Cavalcanti na década de 1960, em homenagem a Amaro Cavalcanti Soares de Brito, ex-Prefeito da cidade, e seu tombamento ocorreu em 1990 (França, 2019).

O Amaro, assim chamado pela comunidade escolar, está inserido em uma região marcada pela diversidade social, cultural e econômica. Essa característica não é apenas um aspecto geográfico, mas um fator que impacta diretamente o cotidiano da instituição. Por estar em uma área de fácil acesso por transporte público e próxima ao centro da cidade, a escola atende um público heterogêneo, composto não apenas pela comunidade do entorno, mas também por estudantes de bairros adjacentes e de regiões mais afastadas.

A pluralidade desse corpo discente reflete-se na sala de aula por meio da convivência de alunos com diferentes capitais culturais e condições socioeconômicas. Se, por um lado, essa diversidade apresenta o desafio pedagógico de lidar com as desigualdades de acesso ao conhecimento prévio e a disparidade de oportunidades (evidenciando a necessidade de práticas educacionais que busquem reduzir a desigualdade), por outro, ela promove um ambiente de aprendizado enriquecido.

Nesse contexto, a escola se torna um espaço privilegiado de diálogo e confronto produtivo de visões de mundo, preparando os estudantes para a complexidade da vida urbana e da sociedade. Além disso, a proximidade com espaços culturais, como o Museu da República e o Centro Cultural Oi Futuro, potencializa essa diversidade, oferecendo um ambiente propício ao desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e significativas, que utilizam o rico entorno como recurso pedagógico (Kushnir; Horta, 2011).

Entretanto, em sua configuração atual como Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, a escola consolidou-se como uma instituição democrática de ensino público, voltada prioritariamente para a inclusão. A instituição opera em três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo, dessa forma, a perfis de alunos com necessidades e disponibilidades de tempo distintas.

O perfil da classe trabalhadora se manifesta de forma mais evidente no turno noturno, oferecido principalmente por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse público é majoritariamente composto por estudantes que precisam conciliar o trabalho diário com os estudos, incluindo jovens e adultos que retornaram à escola após terem interrompido a trajetória na idade regular. Já nos

turnos da manhã e da tarde, o público é composto predominantemente por jovens que se dedicam integralmente aos estudos, possuindo maior tempo para o aprofundamento do aprendizado. Essa organização diversificada de turnos no Colégio Amaro Cavalcanti evidencia uma estratégia voltada à ampliação do acesso e à inclusão educacional. Essa estrutura contribui para mitigar desigualdades e favorecer a qualificação dos estudantes, articulando-se com o papel social da escola pública na promoção da equidade e no fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico.

Atualmente, o Colégio Estadual Amaro Cavalcanti destaca-se como um importante polo educacional da Zona Sul do Rio de Janeiro, atendendo aproximadamente 1.500 estudantes do Ensino Médio regular e cerca de 75 alunos na modalidade EJA, conforme dados do Censo Escolar (2024). Localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro, o colégio ocupa um prédio histórico de três andares tombado e conta com 24 salas de aula, biblioteca, sala de leitura, auditório, laboratórios de informática e de ciências, quadra de esportes e pátios cobertos e descobertos. A infraestrutura inclui ainda cozinha, refeitório e instalações voltadas à alimentação escolar. Em relação à acessibilidade, a escola dispõe de rampas, elevador, corrimãos, portas amplas e banheiros adaptados. O espaço escolar oferece acesso à internet, equipamentos de áudio e acervo multimídia, bem como materiais didáticos diversos, entre eles jogos educativos e equipamentos esportivos. O colégio adota ainda práticas sustentáveis, como a separação de resíduos sólidos, de acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2023; 2024).

Para atender o grande volume de estudantes, o quadro de profissionais é composto por cerca de 120 professores (INEP, Censo Escolar, 2024). Dentre esses profissionais, oito atuam na área de línguas adicionais, sendo seis docentes de Língua Inglesa e dois de Língua Espanhola. Todos possuem formação superior em Letras, com licenciatura, e experiência docente superior a seis anos, o que evidencia um quadro de profissionais qualificados e experientes. Além disso, os professores de línguas possuem pós-graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado no ensino de idiomas.

É relevante notar que a experiência profissional desses professores é diversificada, não se restringindo a esta unidade de ensino, uma vez que a maioria

acumula atuação em outras instituições, sejam elas da rede municipal ou particular. Os professores de Língua Inglesa (e outras línguas) frequentemente acumulam atuação em outras instituições, sejam elas da rede municipal ou particular. Em relação à carga horária, que era tipicamente de 18 horas semanais, a rede estadual iniciou em 2024 (e manteve em 2025) a migração para o regime de 30 horas. Este processo foi adotado por uma parte dos professores, por opção ou convocação, e não abrangeu a totalidade do quadro docente. Além disso, os professores de línguas são servidores efetivos da rede estadual e participam ativamente das reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe. Essa estabilidade e envolvimento contribuem para o fortalecimento de práticas de ensino mais consistentes e colaborativas. Um dos docentes é a autora desta pesquisa. Eu sou graduada em Letras - Português/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e possuo uma Segunda Licenciatura em Língua Inglesa pela Universidade Cruzeiro do Sul, além de especialização em Ensino de Português Para Falantes de Outras Línguas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Minha trajetória profissional abrange mais de vinte anos de atuação docente, contemplando experiências no ensino público, privado e corporativo, em contextos presenciais e online. Essa vivência diversificada permitiu-me desenvolver uma visão ampla sobre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente em ambientes marcados por diferentes realidades culturais e socioeconômicas. Atualmente, integro o corpo docente do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, onde busco contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação pública de qualidade e socialmente significativa.

2.1.2 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram estudantes do 1º ano do Ensino Médio Regular do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, localizado no município do Rio de Janeiro. O grupo é composto por 31 adolescentes (17 meninas e 14 meninos), com idades entre 15 e 17 anos, regularmente matriculados na instituição no ano letivo de 2025. A turma foi escolhida por ser aquela em que atuo como professora regente de língua inglesa, o que possibilitou o acompanhamento contínuo das aulas e das interações linguísticas ao longo da intervenção.

Em sua maioria, os estudantes pertencem a famílias de classe média baixa, residentes em regiões periféricas, com acesso restrito a atividades culturais, como teatro, cinema e museus. O nível de proficiência em língua inglesa situa-se entre o A2 e o limiar do nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR, 2001), o que indica uma base prévia na língua, mas ainda com muita necessidade de consolidar estratégias de leitura e interpretação textual.

2.1.3 Os documentos oficiais

Embora o Colégio Estadual Amaro Cavalcanti ainda não disponha de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) formalizado, o documento encontra-se em fase de elaboração, com a participação da equipe gestora e professores. Esse processo coletivo busca consolidar uma identidade pedagógica própria, que reflita os valores, objetivos e práticas que orientam o cotidiano escolar.

As discussões realizadas até o momento indicam uma orientação pedagógica voltada para a construção ativa do conhecimento, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta as práticas educativas em todas as escolas brasileiras. Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como um processo dinâmico, social e contextualizado (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, o estudante é visto como protagonista da própria aprendizagem, enquanto o professor atua como mediador das experiências educativas, favorecendo metodologias que estimulam a interação, a reflexão e a produção de sentido a partir da realidade dos sujeitos. Tal compreensão reforça o compromisso da escola com uma educação crítica e transformadora, centrada na formação integral e no desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes (Freire, 1970 *apud* Dellagnelo; Silva, 2024).

No que se refere ao ensino de Línguas Adicionais (LA), especialmente de Inglês, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece um direcionamento explícito para práticas comunicativas, ao tratar a língua como uso social e enfatizar situações reais de interação. O documento orienta que o ensino de inglês integre práticas de compreensão e produção oral, articuladas pela negociação de sentidos entre interlocutores em contextos diversos, presenciais ou mediados por tecnologias,

valorizando debates, entrevistas, conversas e outros gêneros orais como espaços de construção de significados (Brasil, 2018). Essa perspectiva reafirma que a língua deve ser entendida como prática social, em sintonia com a proposta de formação crítica e cidadã da escola. Apesar desse alinhamento teórico, sua implementação ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar. A falta de recursos didáticos adequados, a carência de formação continuada específica e a ausência de um material de referência atualizado constituem obstáculos para a consolidação plena dessa proposta.

Atualmente, o ensino de Inglês na escola não utiliza um livro didático institucionalizado. As aulas são estruturadas a partir de materiais produzidos pelos próprios professores, fragmentos de livros antigos, textos digitais e outros recursos complementares. Essa flexibilidade permite adequar os conteúdos à realidade dos alunos, mas também acarreta falta de continuidade entre as turmas e dificuldades na sistematização do ensino. Em muitos casos, limitações de tempo, infraestrutura e formação levam o trabalho docente a retomar práticas mais tradicionais, centradas em exercícios gramaticais ou traduções, o que distancia o cotidiano da sala de aula da proposta comunicativa desejada.

O futuro PPP da instituição, ainda em fase inicial de elaboração, vem sendo discutido influenciado pela experiência de outras escolas da rede pública com filosofias educacionais progressistas. Nesse processo, tem emergido a intenção de construir uma proposta de educação linguística em Língua Inglesa orientada por princípios decoloniais, antirracistas e sociointeracionistas. Nessa perspectiva, o idioma deixa de ser compreendido como um código neutro e passa a ser concebido como um instrumento de inclusão e letramento crítico-reflexivo, capaz de valorizar os saberes prévios dos estudantes e promover o diálogo entre culturas. O objetivo, portanto, é que o ensino de Inglês contribua para a formação integral e cidadã dos alunos, o que exige a compreensão das línguas como um fenômeno social, histórico, variável e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as como formas de expressões identitárias e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018).

2.2 MEU PROJETO DE PESQUISA

Neste espaço apresento, primeiramente, as reflexões iniciais para o planejamento da pesquisa e, na sequência, o método da pesquisa e seus elementos constitutivos.

A presente pesquisa-ação tem como foco aprimorar a habilidade de leitura em língua inglesa de uma turma de 1º ano do Ensino Médio. O estudo foi conduzido com adolescentes de 15 a 17 anos, matriculados em uma escola pública da rede estadual da cidade do Rio de Janeiro. Embora esses estudantes tenham tido contato prévio com o idioma, observa-se uma dificuldade significativa na leitura e na compreensão de textos, o que compromete o desenvolvimento de um letramento crítico e a autonomia no processo de aprendizagem.

2.2.1 Problema da pesquisa

O problema identificado neste estudo consiste na limitação dos alunos em realizar a leitura e interpretação de textos em língua inglesa. Essa dificuldade manifesta-se por meio de obstáculos na compreensão lexical, na apreensão global das informações e, sobretudo, pela forte dependência da tradução palavra por palavra. Essa prática, além de ineficaz, compromete a capacidade de inferir significados a partir do contexto, dificultando o desenvolvimento de uma leitura mais autônoma, crítica e reflexiva.

2.2.2 Justificativa

A escolha deste tema de pesquisa justifica-se pela relevância da leitura como habilidade central no ensino de língua inglesa e pelo papel que ela desempenha no desenvolvimento da autonomia e da formação crítica dos estudantes. Como destaca Paiva (2014), ler em uma língua adicional envolve a construção de sentidos, a interação com diferentes gêneros discursivos e a mobilização de conhecimentos que ultrapassam a simples decodificação. No entanto, esse processo tem se mostrado particularmente desafiador no contexto do Ensino Médio público.

Andrade (2023) evidencia que muitos estudantes chegam às aulas de inglês fortemente dependentes da tradução palavra por palavra, sentindo-se inseguros diante de textos mais extensos e pouco acostumados ao uso de estratégias que facilitem a compreensão global. Essa realidade dialoga diretamente com as práticas observadas na turma participante desta pesquisa, reforçando a necessidade de propor intervenções que ajudem os alunos a desenvolverem maneiras mais eficazes de ler em inglês.

Em contrapartida, pesquisas que investigam o uso de estratégias de leitura apontam que essas práticas podem facilitar a compreensão textual dos estudantes. Vieira (2018), ao discutir o ensino de leitura no Ensino Médio profissional, destaca que a leitura em língua inglesa é um processo complexo, que exige do aluno a mobilização de conhecimentos prévios e o uso de estratégias que ajudem a construir sentidos. A autora argumenta que as contribuições do Inglês Instrumental, como o trabalho com pistas contextuais, inferências, previsões e identificação de informações relevantes, favorecem uma interação mais ativa entre leitor, texto e autor, tornando o processo de leitura mais significativo e menos dependente da decodificação literal. Para Vieira, quando o aluno aprende a utilizar essas ferramentas, deixa de ser um leitor passivo e passa a interagir com o texto de forma mais crítica e consciente, ampliando sua capacidade de compreender e interpretar diferentes gêneros.

Do ponto de vista teórico, o trabalho também se fundamenta em autores que defendem uma abordagem interativa da leitura. Tomitch (2009, *apud* Dib *et al.*, 2024) destaca que compreender um texto requer a articulação de processos descendentes (ativação de conhecimento prévio, previsão de sentidos) e ascendentes (decodificação linguística, reconhecimento de estruturas), o que exige que o professor ensine explicitamente estratégias que auxiliem os estudantes a otimizarem esses processos. Em sintonia com essa perspectiva, Gil, Silva e D'Ely (2010, p. 87, *apud* Dib *et al.*, 2024) apresentam um conjunto de micro e macroestratégias que ampliam a capacidade de o leitor construir sentidos além do nível lexical. Marques (2011) citada por Dib *et al.*, (2024), por sua vez, reforça que atividades voltadas para a identificação do propósito da leitura, para o uso de pistas textuais e para a busca de informações específicas tornam o processo mais significativo e orientado.

Considerando esse conjunto de evidências, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de oferecer aos estudantes do Ensino Médio oportunidades reais de desenvolver a compreensão leitora por meio do uso de estratégias, especialmente em gêneros textuais que dialogam com seus interesses e repertórios culturais. Os dados do questionário diagnóstico aplicado à turma confirmam esse cenário, indicando que os alunos apresentam dificuldades em interpretar textos sem recorrer à tradução literal, além de manifestarem maior interesse por gêneros mais dinâmicos, como letras de músicas.

Diante disso, a intervenção proposta buscou ensinar explicitamente estratégias de leitura por meio de um texto que dialoga com o interesse dos estudantes, a letra da música *Black or White*, de Michael Jackson, promovendo uma leitura mais autônoma, consciente e contextualizada. Assim, esta investigação se justifica tanto pelas necessidades identificadas no diagnóstico da turma quanto pelas evidências presentes na literatura, que demonstram os efeitos positivos do ensino de estratégias no desenvolvimento da habilidade leitora.

2.2.3 Hipóteses

A hipótese deste trabalho é que a aplicação de uma sequência didática focada no desenvolvimento de estratégias de leitura pode contribuir significativamente para o aprimoramento da habilidade de compreensão textual dos alunos e favorecer reflexões pertinentes à temática estudada. Acredita-se que, ao serem expostos a práticas pedagógicas que incentivam a leitura contextualizada e a inferência de significados, os estudantes se tornarão mais autônomos e confiantes ao lidar com textos em língua inglesa.

2.2.4 Objetivos

Objetivo Geral

- Investigar como o ensino de estratégias de leitura impacta o desenvolvimento da habilidade de leitura de alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola

pública estadual da cidade do Rio de Janeiro, possibilitando, adicionalmente, momentos de reflexão sobre a temática proposta.

Objetivos Específicos

- Identificar as principais dificuldades e as percepções dos estudantes sobre suas próprias habilidades e desafios em relação à leitura em inglês.
- Elaborar e aplicar uma sequência didática com foco no uso de estratégias de leitura.
- Avaliar se a aplicação da sequência didática contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos estudantes e para a promoção de reflexões relacionadas à temática trabalhada.

2.2.5 Método da pesquisa

Abaixo, apresento os aspectos que constituem o método da pesquisa.

2.2.5.1 Definição e caracterização da pesquisa-ação

A pesquisa-ação caracteriza-se por integrar investigação e prática, colocando o pesquisador em um papel ativo dentro do contexto estudado. Nesse modelo, o professor em formação não apenas observa, mas participa diretamente do processo, identificando questões relevantes que podem orientar intervenções significativas. Conforme Silva *et al.* (2024), o objetivo central da pesquisa-ação é gerar novos conhecimentos que contribuam para a melhoria das práticas educacionais, promovendo mudanças concretas no ambiente investigado. Dessa maneira, ela se configura como uma abordagem reflexiva e prática, que conecta teoria e ação, permitindo ao pesquisador compreender melhor o fenômeno estudado.

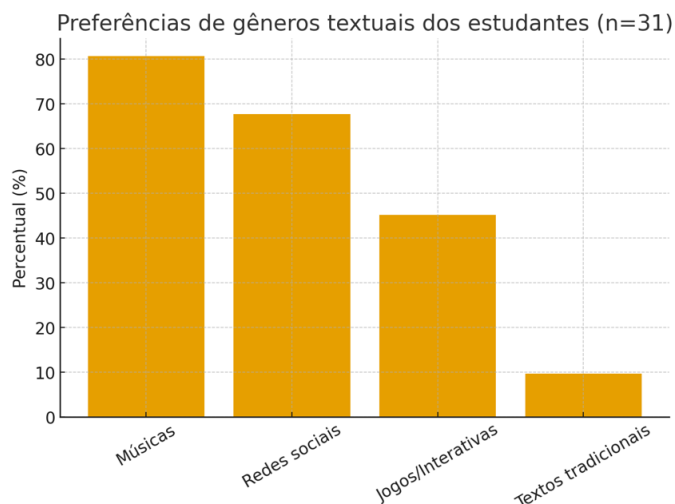
2.2.5.2 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro, com idades entre 15 e 17 anos, sendo 17 meninas e 14 meninos. Em sua maioria, pertencem a famílias de classe média

baixa, com acesso restrito a atividades culturais, como teatro, cinema e museus. O nível de proficiência em língua inglesa situa-se entre o A2 e o limiar do nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR, 2001), o que revela, no entanto, a necessidade de consolidar estratégias de leitura e interpretação textual para que possam alcançar o letramento crítico e contextualizado.

Os dados coletados por meio do questionário diagnóstico aplicado à turma em junho de 2025 evidenciaram preferências claras quanto aos tipos de textos que os estudantes gostariam de ler nas aulas de inglês. Dos 31 participantes, conforme evidencia o Gráfico 1, 80,64% mencionou interesse por músicas e letras de músicas, enquanto 67,74% citaram conteúdos de redes sociais, como posts e comentários. Além disso, 45,16% indicaram preferência por jogos e atividades interativas, e apenas 9,67% demonstraram interesse em textos escolares mais tradicionais. Esses resultados reforçam que os estudantes se identificam majoritariamente com gêneros textuais mais dinâmicos e multimodais, o que justifica a escolha de atividades alinhadas a esses interesses para o desenvolvimento da compreensão leitora no contexto desta pesquisa.

Gráfico 1: Preferência de gêneros textuais dos estudantes



Fonte: Questionário diagnóstico (2025)

2.2.5.3 Instrumentos e recursos para a coleta e análise dos dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram:

- (1) um questionário diagnóstico aplicado antes da intervenção;
- (2) um questionário final aplicado ao término da sequência didática;
- (3) registros de observações produzidos em diário de campo pela pesquisa.

O questionário diagnóstico, composto por perguntas abertas e fechadas, foi aplicado no início da intervenção com o objetivo de identificar o perfil dos estudantes, suas percepções sobre a leitura em língua inglesa, suas dificuldades, motivações e estratégias utilizadas para a compreensão de textos. O instrumento também permitiu mapear preferências por gêneros textuais, como músicas e conteúdos de redes sociais.

O questionário final, aplicado após o término da sequência didática, buscou avaliar mudanças na percepção dos estudantes quanto à utilidade das estratégias de leitura trabalhadas, ao nível de confiança para lidar com textos em inglês e à relação entre leitura e reflexão crítica, especialmente no que se refere ao tema da igualdade racial abordado na música *Black or White*.

Além dos questionários, utilizei um diário de campo no qual registrei observações realizadas ao final de cada aula. Esses registros documentaram aspectos processuais importantes, como o engajamento dos estudantes, dificuldades observadas, comportamentos de leitura e interações durante as atividades. Esse instrumento qualitativo possibilitou acompanhar nuances do processo de aprendizagem que não seriam captadas apenas pelos questionários.

Segundo Dellagnelo e Silva (2024, p.48), o uso combinado de “diferentes fontes de dados que, no seu conjunto, tendem a levar a uma compreensão menos subjetiva do que acontece na sala de aula”. Nesse sentido, a triangulação dos dados tornou a análise mais robusta e coerente com os princípios da pesquisa-ação.

Os dados dos questionários foram analisados qualitativamente, considerando as respostas dos estudantes e agrupando informações que apareceram com maior frequência. As anotações registradas no diário de campo também foram revisitadas

para identificar impressões sobre as dinâmicas observadas em sala e sobre as respostas dos estudantes às atividades desenvolvidas. A junção desses dados permitiu compreender com mais clareza como a intervenção contribuiu para o desenvolvimento das estratégias de leitura em inglês.

2.2.5.4 Cronograma da pesquisa

Abaixo apresento o cronograma da pesquisa, contendo a descrição das etapas e período de realização de todo o processo de pesquisa-ação.

Quadro 1: Cronograma de atividades da pesquisa-ação 2025

Mês	Mar.	Abr.	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Etapa 1	X									
Etapa 2		X								
Etapa 3			X							
Etapa 4				X						
Etapa 5					X	X				
Etapa 6							X			
Etapa 7							X			
Etapa 8								X		
Etapa 9									X	
Etapa 10									X	
Etapa 11									X	
Etapa 12										X

Fonte: Docentes Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica

Legenda:

Etapa 1 - Definição do contexto da aplicação da pesquisa-ação.

Etapa 2 - Elaboração do Projeto de Pesquisa.

Etapa 3 - Aplicação do instrumento de coleta de dados inicial aos participantes da pesquisa.

Etapa 4 - Elaboração da Sequência Didática para implantação.

Etapa 5 - Elaboração do plano de aula da Sequência Didática.

Etapa 6 - Implementação da Sequência Didática

Etapa 7 - Aplicação do instrumento de coleta de dados final aos participantes da pesquisa.

Etapa 8 - Relato, descrição e análise dos dados da pesquisa.

Etapa 9 - Fechamento da escrita do Portfólio.

Etapa 10 - Seminário da apresentação da pesquisa aos integrantes da banca.

Etapa 11- Qualificação do texto para publicação no repositório institucional.

Etapa 12 - Entrega da versão final do Portfólio na Biblioteca Institucional.

2.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresento a proposta de intervenção no contexto escolhido para a pesquisa. Para tanto, apresento uma breve fundamentação teórica sobre o desenvolvimento das etapas de uma aula de compreensão escrita e o ensino crítico de línguas, seguido do plano de aula e das atividades de aprendizagem.

2.3.1 Fundamentação teórica

O ensino crítico de línguas adicionais parte da ideia de que aprender uma língua na escola pública vai muito além de dominar estruturas gramaticais. Ele envolve compreender a realidade dos estudantes e promover reflexões que contribuam para a formação cidadã. A visão de que “não se aprende inglês na escola” está relacionada a concepções mercadológicas presentes nos cursos livres, que prometem resultados rápidos e tratam a língua como um produto. No entanto, essa perspectiva ignora que o papel da escola é favorecer aprendizagens que façam sentido e dialoguem com as experiências dos alunos (Machado *et al.*, 2024).

Nesse enfoque crítico, alguns princípios são fundamentais. O primeiro é considerar o contexto dos estudantes: entender quem são, como vivem e quais conhecimentos já possuem. Esse cuidado permite planejar aulas mais próximas de suas realidades, fazendo com que o currículo seja algo construído junto com eles, e não imposto previamente. Outro princípio central é o diálogo. Inspirado em Freire (2005 *apud* Machado *et al.* 2024), esse diálogo reconhece que tanto professores quanto alunos têm saberes importantes, e que a aprendizagem acontece na troca, na escuta e na reflexão compartilhada.

A partir desses elementos, o ensino crítico propõe que o conteúdo e os materiais sejam analisados de forma questionadora. Mesmo quando os livros didáticos trazem estereótipos ou representam culturas de maneira limitada, o professor pode estimular discussões que problematizem essas imagens e ampliem a visão dos estudantes sobre o mundo. Além disso, Crookes (2013 *apud* Machado *et al.* 2024) destaca que relacionar a língua aos contextos reais dos alunos torna o aprendizado mais significativo, pois conecta o que se estuda ao que se vive.

Por fim, o ensino crítico de línguas busca não apenas compreender desigualdades, mas desenvolver ações que ajudem os estudantes a transformá-las, ainda que em pequena escala. Para isso, torna-se essencial que o professor mantenha uma postura reflexiva e busque formação contínua sobre questões sociais. Assim, a escola pública se reafirma como um espaço de possibilidades, capaz de favorecer novas leituras de mundo e incentivar formas mais justas de convivência.

O ensino de compreensão escrita em línguas adicionais costuma ser organizado em três momentos principais: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Esses momentos funcionam como etapas complementares que ajudam o aluno a se preparar para o texto, construir sentido durante a leitura e refletir sobre o que foi compreendido. Dib *et al.* (2024) destacam que essa estrutura favorece um trabalho mais intencional do professor e contribui para o desenvolvimento progressivo da autonomia leitora.

Na etapa de pré-leitura, o foco é preparar o estudante para o primeiro contato com o texto. Autoras como Tomitch (2009, *apud* Dib *et al.*, 2024) e Marques (2011, *apud* Dib *et al.*, 2024) enfatizam o uso de estratégias de compreensão que partem dos conhecimentos prévios do aluno, de seu repertório sociocultural e de suas expectativas. Nesse momento, o professor pode explorar imagens, títulos, perguntas iniciais ou conversas breves que ajudem o aluno a antecipar ideias, reduzir a ansiedade e criar um propósito para a leitura.

Durante a leitura, combinam-se estratégias de compreensão global e procedimentos que auxiliam na identificação de informações específicas. As atividades de *skimming* permitem ao estudante ter uma visão geral do texto, enquanto o *scanning* ajuda a localizar informações pontuais. Quando necessário, o professor pode direcionar a atenção dos alunos para elementos linguísticos, como vocabulário importante ou conectores, não como ensino isolado de gramática, mas como apoio para a construção de sentido. Assim, a leitura é entendida como um processo interativo em que o leitor relaciona o texto ao que já sabe.

Na pós-leitura, o professor retoma o que foi trabalhado, esclarece dúvidas e propõe atividades que ampliem a compreensão. Esse momento pode envolver debates, sínteses, produções escritas ou relações com outras áreas, permitindo que

os alunos usem o que compreenderam de maneira significativa. Além de aprofundar a interpretação, a pós-leitura também ajuda o professor a avaliar o aprendizado e planejar ações futuras.

Desse modo, ao articular o ensino crítico com as etapas da compreensão escrita, evidencia-se que o processo de leitura pode ir além da decodificação e tornar-se uma prática social significativa. Ao analisar materiais, dialogar sobre representações e relacionar o conteúdo às vivências dos estudantes, o professor possibilita que a leitura contribua para a formação crítica, ampliando as lentes com que os jovens interpretam o mundo e compreendem seu papel na sociedade.

2.3.2 Plano de aula

Dados de Identificação:

- Professora: Isabela Costa
- Escola: Colégio Estadual Amaro Cavalcanti (CEAC)
- Série/Turma: 1º ano Ensino Médio
- Componente Curricular: Língua Inglesa
- Duração: 3 aulas de 50 minutos (150 min no total)

Tema: Igualdade racial e convivência multicultural a partir da música "*Black or White*" de Michael Jackson.

Conteúdo:

1. Estratégias de Leitura e suas Funções

- Ativação do conhecimento prévio: Reduzir a ansiedade e criar ancoragem. Mobilizar o que o aluno já sabe sobre o tema (música, preconceito) para que ele possa se engajar.
- Reconhecimento de cognatos: Construir confiança linguística inicial. Mostrar que o aluno possui vocabulário em comum entre o português e o inglês, facilitando a decodificação rápida.

- *Skimming*: Focar na compreensão global. Ensinar o aluno a obter a ideia central do texto/música de forma rápida, sem se prender aos detalhes desconhecidos.
- *Scanning*: Focar na localização seletiva de informações. Permitir que o aluno encontre termos ou frases-chave específicas para a análise (ex: "Black or White," "prejudice").
- Inferência: Desenvolver a capacidade de construção de sentidos. Levar o aluno a usar o contexto e o conhecimento prévio para deduzir o significado de palavras ou ideias desconhecidas.

2. Leitura e Compreensão da Música *Black or White*

- A letra da música será explorada para permitir a compreensão de sua mensagem principal, que defende a igualdade racial e a convivência multicultural.
- O foco estará no vocabulário-chave que sustenta o tema, como "black", "white", "color", "faces", "races", "nations", "relations", entre outros.

3. Reflexão Crítica sobre Igualdade Racial

- Serão realizadas discussões conduzidas por meio de um debate guiado e reflexivo (dinâmica de sala de aula), estruturado a partir de perguntas abertas para estimular o pensamento crítico e a interconexão entre a mensagem da música e a realidade social. As perguntas-chave incluíram: Qual é o principal conflito (mensagem central) da música? A quem a letra de *Black or White* se dirige?"(Busca pela Inferência Principal). Vocês identificam situações de preconceito ou de resistência semelhantes às abordadas na música em seu contexto escolar ou social (Brasil e mundo)?"(Conexão do Tema).
- Os alunos consolidarão a compreensão do tema e suas conclusões críticas na dinâmica do mural colaborativo.

4. Questionário final para Avaliação

- O questionário final servirá para avaliar a eficácia das estratégias de leitura na compreensão do texto e na reflexão crítica dos alunos sobre o tema da música.

Objetivos de Aprendizagem:

- Desenvolver a habilidade de leitura em inglês utilizando estratégias como ativação de conhecimentos prévios, reconhecimento de palavras cognatas, inferência contextual e identificação de ideias principais (skimming e scanning).
- Ampliar o vocabulário relacionado à temática de igualdade e diversidade ("black", "white", "color", "equality", "space", "races", "relations", etc.).
- Promover a reflexão crítica sobre igualdade racial e convivência multicultural, relacionando a mensagem da música com o contexto social brasileiro e global.
- Capacitar o aluno a ler de forma autônoma, compreendendo o sentido de textos em língua inglesa mesmo com vocabulário desconhecido, tornando a leitura mais acessível
- Consolidar a compreensão da leitura através de uma produção criativa final (mural colaborativo).

Recursos Didáticos:

- Quadro branco, projetor com áudio/vídeo, computador, letra da música impressa, cartolina, canetas coloridas, cola e tesoura.

2.3.3 Sequência Didática

AULA 1

Atividade 1: Apresentação das estratégias de leitura (50 min)

Etapa de Pré-Leitura

Esta atividade integra a etapa de pré-leitura da letra da música Black or White. O objetivo é que os alunos experimentem as estratégias de leitura de forma dinâmica,

compreendam suas funções de maneira prática e façam conexões com a temática de igualdade racial e convivência multicultural, o que os preparará para a leitura da letra completa. (50 min).

Procedimentos metodológicos:

Momento 1: Ativação de Conhecimentos

A aula inicia com um momento de pré-leitura voltado à ativação de conhecimentos prévios e à construção de uma ancoragem conceitual. A professora propõe uma breve discussão com a turma, perguntando o que os alunos sabem sobre diversidade, igualdade e preconceito racial. Nesse diálogo inicial, o objetivo não é buscar definições formais dessas palavras, mas mobilizar o conhecimento de mundo e a maturidade crítica dos estudantes, permitindo que expressem percepções, vivências e entendimentos que servirão de base para a leitura que será realizada posteriormente. Essa etapa funciona como um ponto de partida para que os alunos estabeleçam relações entre o tema e suas próprias experiências, preparando-os para interpretar o texto de maneira mais consciente.

À medida que os alunos participam da conversa, a professora registra no quadro as palavras-chave que partem da discussão, explicando que essa prática corresponde a uma estratégia de leitura chamada *ativação de conhecimento prévio*. Tal estratégia ajuda o leitor a antecipar o tema de um texto, organizar ideias já conhecidas e criar expectativas sobre o conteúdo que será lido. As palavras anotadas no quadro representam, portanto, uma síntese das contribuições dos estudantes e formam um mapa visual que orientará a compreensão textual ao longo da aula.

Caso os alunos mencionem os conceitos em português (L1), a professora anotará esses termos e, em seguida, acrescentará ao lado sua tradução para o inglês (L2). A escolha por fornecer a tradução, em vez de solicitar que os alunos tentem produzi-la, é intencional. Essa decisão busca evitar que a etapa de pré-leitura seja desviada para um momento de busca lexical ou de decodificação linguística, o que poderia gerar ansiedade, insegurança e dispersar o foco da atividade. Ao disponibilizar o vocabulário essencial desde o início, incluindo cognatos e termos fundamentais para a leitura, a professora garante que os estudantes possam, na etapa

seguinte, concentrar-se no uso das estratégias de *skimming* e *scanning*, em vez de se preocuparem com o significado palavra por palavra. Dessa forma, a aula avança de maneira mais fluida e os alunos são preparados para acessar o texto com maior segurança e autonomia.

Figura 1: Palavras-Chave: Diversidade e Igualdade

- Igualdade / **Equality**
- Respeito / **Respect**
- Diversidade / **Diversity**
- Preconceito / **Prejudice**
- Diferença / **Difference**
- Convívio / **Coexistence**
- Tons de pele / Cores / **Skin tones / Colors**
- Cultura / **Culture**
- União / **Union**
- Amizade / **Friendship**

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2025

Momento 2: Reconhecimento de Palavras Cognatas

Em seguida, a professora projeta o título da música, "Black or White", e apresenta algumas palavras da letra, como "color", "faces" e "races". A professora explicará que essas palavras se parecem com as do português e que reconhecê-las (reconhecimento de cognatos) é uma ferramenta útil para deduzir o significado. Os alunos tentarão, em duplas, associar os termos ao português, conforme indica a Figura 2.

ATIVIDADE 2: Pré-Leitura – Ativação de conhecimentos prévios e preparação para a letra da música (50 min)

Leitura - Esta atividade integra a etapa de leitura e tem como objetivo utilizar as estratégias de leitura já praticadas para que os alunos construam a compreensão da letra da música, exercitando a sua autonomia na leitura e só depois confirmarem suas hipóteses através da audição.

Momento 1: Compreensão da Letra

- **Leitura e Escuta:** A professora distribuirá as cópias impressas da letra da música. As folhas de atividades conterão, no cabeçalho, um enunciado guia, cuja função é orientar a atividade e reforçar as estratégias a serem aplicadas.

O enunciado guia será formulado com as seguintes instruções: "Neste momento, você lerá e ouvirá a letra da música *Black or White*, de Michael Jackson. Para obter o máximo de informação, concentre-se nas estratégias: *Skimming* (leitura rápida para a ideia geral), *Scanning* (busca por palavras-chave) e Inferência (uso do contexto para deduzir significados). Seu objetivo é extrair a mensagem principal sem se preocupar com a tradução de cada palavra."

Durante esse processo, a professora enfatizará a importância de seguir atentamente o enunciado, reforçando que superar a dependência da decodificação palavra por palavra exige o uso consciente e ativo das estratégias de *skimming*, *scanning* e inferência. Após essas orientações, os alunos procederão à leitura guiada, sublinhando ou observando mentalmente as palavras-chave que encontrarem, de modo a construir uma compreensão progressiva e significativa do texto.

Figura 3: Letra da música *Black or White* de Michael Jackson

Black Or White - Michael Jackson

I took my baby on a Saturday bang
 Boy, is that girl with you?
 Yes, we're one and the same
 Now, I believe in miracles
 And a miracle has happened tonight

But if you're thinking about my baby
 It don't matter if you're black or white

They print my message in the Saturday Sun
 I had to tell them I ain't second to none
 And I told 'em about equality
 And it's true, either you're wrong or you're right

But if you're thinking about my baby
 It don't matter if you're black or white

I am tired of this devil
 I am tired of this stuff
 I am tired of this business
 So when the going gets rough
 I ain't scared of your brother
 I ain't scared of no sheets
 I ain't scared of nobody
 Girl, when the going gets mean

Protection for gangs, clubs and nations
 Causing grief in human relations
 It's a turf war on a global scale
 I'd rather hear both sides of the tale
 See, it's not about races
 Just places, faces
 Where your blood comes from is where your
 space is
 I've seen the bright get duller
 I'm not going to spend my life being a color

Don't tell me you agree with me
 When I saw you kicking dirt in my eye

But if you're thinking about my baby
 It don't matter if you're black or white
 I said: If you're thinking of being my baby
 It don't matter if you're black or white
 I said: If you're thinking of being my brother
 It don't matter if you're black or white

Oh, oh
 Alright, yeah, yeah, yeah
 Oh, come on
 Yeah, yeah, yeah

It's black, it's white
 It's tough for you to get by (yeah, yeah, yeah)
 It's black, it's white
 It's tough for you to get by
 It's black, it's white

It's black, it's white
 It's tough for you to get by (yeah, yeah, yeah)
 It's black, it's white
 It's tough for you to get by
 It's black, it's white

Fonte: JACKSON, Michael. Black or White. In: JACKSON, Michael. Black or White. Dangerous. Epic Records. Los Angeles, EUA, 1991.

Momento 2: Identificação de Ideias Principais

Após a primeira audição, a professora pedirá que os alunos identifiquem a mensagem central da música. A professora guiará a discussão para que os alunos percebam como a letra defende a igualdade e a união entre as pessoas, fazendo perguntas como:

- "Qual é a principal mensagem que Michael Jackson quer passar com a música?"
- "O que o refrão 'It don't matter if you're black or white' significa para vocês?"

- **Respostas esperadas:** Espera-se que os alunos consigam formular respostas que expressem a ideia de que a música fala sobre igualdade racial e que a cor da pele não importa.

Momento 3: Análise Aprofundada da Mensagem

A professora aprofundará a discussão, mostrando como a letra da música vai além da simples mensagem do refrão. Ela destacará as seguintes ideias:

- **Rejeição do Preconceito:** A professora pode analisar a frase "**I ain't scared of no sheets**", explicando que ela é uma referência direta ao grupo extremista Ku Klux Klan e demonstra um desafio direto ao ódio racial.
- **Crítica às Divisões:** A música critica a ideia de que o mundo é dividido por "gangues, clubes e nações", sugerindo que as pessoas deveriam focar em suas relações humanas e não em conflitos de território ou cor.
- **União e Empatia:** A professora pode ressaltar como Michael Jackson incentiva o respeito mútuo ao cantar "**I'd rather hear both sides of the tale**", mostrando que a união se constrói a partir da compreensão.
- **Em resumo,** a professora reforçará que a música é um hino contra o racismo e a favor da diversidade e da igualdade.

Momento 4: Análise de Detalhes (*Scanning*)

Após a primeira audição e a discussão geral, a professora pedirá que os alunos voltem para a letra impressa. Eles farão uma segunda leitura, agora mais atenta, focada em uma estratégia específica: o *scanning*.

A professora pedirá que os alunos circulem as palavras ou frases que, na opinião deles, sustentam a mensagem principal de igualdade, união e empatia. Ao final da atividade, a professora mediará uma discussão, pedindo que os alunos compartilhem o que circularam e expliquem por que essas palavras ou frases são importantes para a compreensão da canção.

O objetivo é que os alunos demonstrem a conexão entre as palavras circuladas e a mensagem central da música. Por exemplo: ao circular "**relations**", espera-se que o aluno associe a palavra à importância dos relacionamentos humanos e da união.

AULA 3

ATIVIDADE 3: Pós-Leitura e Produção Criativa (50 min)

Esta atividade integra a etapa de pós-leitura e tem como objetivo consolidar a compreensão da mensagem da música e estimular a reflexão crítica sobre o tema da igualdade racial, relacionando-o com a realidade do dia a dia dos alunos no contexto brasileiro e global. O foco da atividade é demonstrar que a reflexão é um resultado direto da compreensão do texto lido.

Momento 1: Reflexão Crítica

- **Discussão:** A professora conduzirá uma discussão para que os alunos relacionem o tema da música com a realidade brasileira e global. A partir da mensagem de união e igualdade, a professora pode fazer perguntas mais direcionadas para estimular a participação:
 - "Em quais situações do seu dia a dia, na escola, no bairro ou mesmo em programas de TV, vocês veem a mensagem de '*Black or White*' sendo aplicada, ou seja, onde percebem o respeito e a convivência entre pessoas de diferentes etnias?" (Aqui, a professora busca exemplos positivos de convivência).
 - "E, infelizmente, em quais situações vocês percebem que a mensagem da música ainda não é realidade?" (Esta pergunta abre espaço para os alunos discutirem sobre preconceito, segregação ou discriminação que observam).
 - "Em sua opinião, a música '*Black or White*' ainda é relevante para a sociedade atual? Justifique sua resposta, dando um exemplo de como a mensagem da música se aplica (ou não) ao nosso dia a dia."

- **Antecipando as respostas dos alunos:**

- **Exemplos Positivos:** Os alunos podem mencionar amizades, times esportivos mistos, eventos culturais, festas escolares e até mesmo a diversidade de cores em novelas ou filmes, propaganda, redes sociais etc.
- **Exemplos Negativos:** Eles podem citar situações de *bullying* por cor da pele, piadas de mau gosto, reportagens sobre racismo ou comentários preconceituosos que presenciaram.
- A professora deve validar todas as respostas, reforçando que a música nos convida a refletir sobre os dois lados da realidade. A discussão será finalizada com a conclusão de que, embora a mensagem da música seja um ideal, a luta pela igualdade ainda é necessária.

Momento 2: Produção Criativa de frases para o Mural Colaborativo (25 min)

Para consolidar o aprendizado, cada aluno criará uma frase curta em inglês, inspirada na mensagem da música, utilizando as palavras-chave trabalhadas.

Espera-se que os alunos consigam formular respostas como a seguinte frase:

- *"Different people are equal."*

Em seguida, cada aluno ou grupo fará uma breve apresentação para o grupo, refletindo sobre a sua contribuição e como a mensagem da música se conecta com a ideia da sua frase.

ATIVIDADE 4: Mural colaborativo e Questionário de avaliação

Esta atividade tem como objetivo consolidar a aprendizagem por meio da montagem do mural e avaliar a eficácia das estratégias de leitura para a compreensão do texto e analisar a contribuição dessas estratégias para a reflexão crítica dos alunos sobre o tema da música.

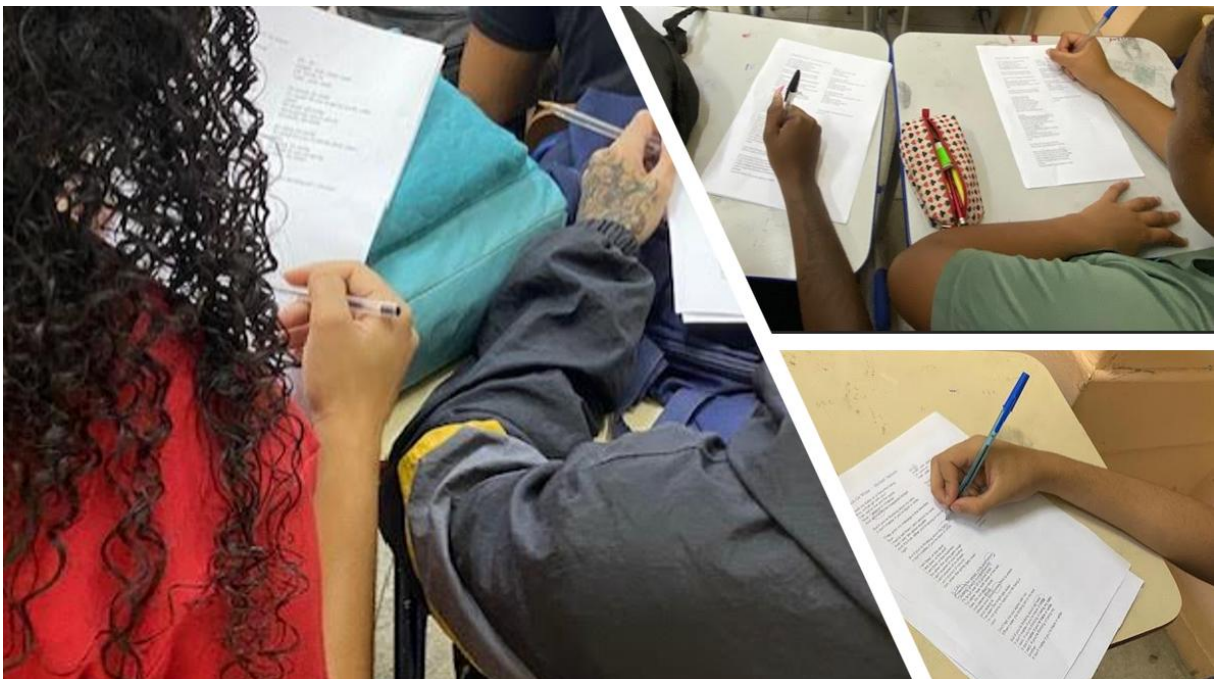
Montagem do Mural: Esses recortes serão, então, colados em uma grande cartolina, formando um mural coletivo que servirá como registro visual do que foi aprendido. (20 min)

3 EXECUÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO: COMO ENSINO E POR QUE ENSINO DA FORMA QUE ENSINO?

Neste capítulo, apresento, primeiramente, em (3.1), o relato da implementação das atividades propostas no Plano de aula; na sequência, em (3.2), a análise dos resultados encontrados na pesquisa pela implementação de todos os instrumentos, materiais e atividades pedagógicas, retomando os conteúdos teóricos das leituras realizadas ao longo do curso; por fim, em (3.3), apresento reflexões acerca dos resultados encontrados em relação com diversos elementos da pesquisa.

3.1 RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AULA

Figura 4: - Implementação da Sequência Didática



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Nesta seção, relato como ocorreu a implementação das atividades (Figura 4) propostas no Plano de aula. Para tanto, iniciarei apresentando o relato descritivo da implementação das aulas, retomando os objetivos de aprendizagem atrelados às atividades propostas e avaliando em que medida eles foram alcançados ou não. Ao

longo do relato, trago também minhas interpretações dos resultados encontrados à luz dos estudos que dão suporte a este trabalho.

A implementação do plano de aula teve como foco o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua adicional, entendida neste trabalho a partir de uma concepção social, crítica e emancipatória. Essa perspectiva se apoia, sobretudo, em Freire (2005, *apud* MACHADO *et al.*, 2024), para quem ler o mundo e ler a palavra são processos interdependentes que envolvem reflexão, diálogo e tomada de consciência; e em Pennycook (2010, *apud* MACHADO *et al.*, 2024), que compreende a língua como uma prática social, construída e reconstruída nas interações cotidianas e situada em contextos culturais, históricos e políticos.

Nessa visão, ler em língua adicional não significa apenas decodificar palavras ou identificar estruturas linguísticas, mas produzir sentidos, conectar textos à realidade social e utilizar a língua como instrumento de participação e posicionamento crítico. Isso implica considerar o estudante como sujeito ativo, capaz de mobilizar conhecimentos prévios e interpretar o texto a partir de sua experiência de vida e de sua identidade.

Com base nesses princípios, a sequência didática aplicada neste estudo foi organizada em três etapas, pré-leitura, leitura e pós-leitura, buscando tanto favorecer a compreensão textual quanto estimular o engajamento dos estudantes com o tema trabalhado. Essa estrutura dialoga com a proposta apresentada por Tomitch (2009, *apud* Silva *et al.*, 2024), que defende que a leitura deve ser apoiada por etapas que ajudem o aprendiz a ativar conhecimentos anteriores, acompanhar o processamento do texto e, por fim, refletir criticamente sobre o conteúdo.

A primeira aula ocorreu em 24 de setembro, com duração de 50 minutos, e foi organizada em três momentos: ativação de conhecimentos prévios sobre diversidade, igualdade e preconceito racial; reconhecimento de palavras cognatas no título e vocabulário da música “*Black or White*”; e apresentação das estratégias de leitura que seriam utilizadas ao longo da sequência didática. Os objetivos de aprendizagem eram desenvolver a habilidade de leitura em inglês utilizando estratégias como ativação de

conhecimentos prévios, reconhecimento de palavras cognatas, inferência contextual e identificação de ideias principais (*skimming* e *scanning*).

No primeiro momento, com o objetivo de desenvolver a estratégia de ativação de conhecimentos prévios, perguntei aos alunos o que sabiam sobre igualdade, diversidade e preconceito racial. A participação foi imediata e intensa, com respostas que demonstraram compreensão diversificada do tema. A eficácia desta estratégia foi confirmada em minhas anotações de campo:

Excerto 1:

Percebi que os alunos estavam envolvidos na discussão e respondiam corretamente às minhas perguntas, o que me fez interpretar que estavam entendendo o tema (Diário de bordo, 24 de setembro 2025).

Com base nessas contribuições, registrei palavras-chave no quadro, criando uma lista bilíngue (Equality, Respect, Diversity, Prejudice), fortalecendo a ativação de conhecimento prévio como base para a inferência contextual (Tomitch, 2009 *apud* Silva *et al.*, 2024).

Em seguida, focamos no desenvolvimento da estratégia de reconhecimento de palavras cognatas. Projetei o título da música e algumas palavras-chave (*color, faces, races*) e perguntei quais se pareciam com o português. O sucesso no reconhecimento foi imediato e os alunos demonstraram compreensão e segurança ao deduzir os significados, conforme mostra o Exerto 2, do meu diário de bordo.

Excerto 2:

As notas de campo registram que os alunos reconheceram rapidamente os cognatos, evidenciando que compreendiam a utilidade prática da estratégia (Diário de bordo, 24 de setembro 2024).

No terceiro momento, apresentei as estratégias de leitura que seriam utilizadas ao longo da sequência, incluindo inferência contextual e identificação de ideias principais. Expliquei que, no *skimming*, eles poderiam “passar os olhos” rapidamente pelo texto para entender do que ele fala de forma geral, enquanto no *scanning*

deveriam procurar informações específicas, como se estivessem caçando detalhes importantes. Reforcei que ler envolve descobrir o sentido das palavras e frases a partir de pistas no texto, e não apenas traduzir palavra por palavra. O exerto 3 traz minha reflexão sobre esse momento.

Excerto 3:

A discussão mostrou que os alunos compreenderam a aplicação das estratégias e estavam preparados para utilizá-las nas atividades de leitura futuras (Nota de campo, 24 set. 2025).

Com base na observação dos três momentos, interpreto que os objetivos da primeira aula foram totalmente alcançados. Houve participação significativa, mobilização efetiva de conhecimentos prévios e uso espontâneo de cognatos, conforme evidenciado nos exertos. Os estudantes se apropriaram das estratégias de base, estabelecendo a fundação necessária para a aplicação das técnicas de inferência, *skimming* e *scanning* nas aulas seguintes, fortalecendo a leitura como prática social e evidenciando a importância da mediação docente (Pennycook, 2010, *apud* Machado *et al.*, 2024).

A segunda aula ocorreu no dia 25 de setembro, também com 50 minutos de duração. Ela foi estruturada em dois momentos principais: (1) predição e levantamento de hipóteses sobre a mensagem da música (foco na inferência); e (2) leitura da letra com foco em *skimming* e *scanning*, seguida de discussão interpretativa.

No primeiro momento, retomamos as palavras-chave da aula anterior e pedi que os alunos formassem hipóteses sobre a mensagem da música. As respostas demonstraram boa capacidade de inferência contextual, relacionando o título e as palavras-chave ao tema social, como pode ser observado no Exerto 4 sobre as minhas anotações de campo:

Excerto 4:

Observei que as hipóteses levantadas pelos alunos foram extremamente pertinentes e convergentes. A maioria conseguiu inferir que a música tratava de igualdade e crítica ao racismo, o que confirmou que a

estratégia de inferência e a ativação de conhecimentos prévios foram aplicadas com sucesso (Nota de campo, 25 set. 2025).

Julguei que a estratégia de inferência havia sido aplicada com sucesso, pois as previsões dos alunos validaram a base construída na Aula 1.

No segundo momento, distribuí a letra impressa e orientei os estudantes a fazerem uma primeira leitura global (*skimming*), sem buscar compreender cada palavra. Em seguida, projetamos o clipe oficial no telão. Após a audição, iniciei uma discussão sobre a mensagem central da música. As respostas evidenciaram compreensão crítica do texto, comprovando a eficácia do *skimming* para captação da ideia principal, como pode ser observado nas minhas anotações de campo:

Excerto 5:

Logo após o *skimming* (leitura global/audição) notei que os alunos demonstraram imediatamente a compreensão crítica da mensagem central. Eles articularam que o tema era a igualdade e a condenação do preconceito, provando que a estratégia funcionou para captar o sentido geral do texto (Nota de campo, 25 set. 2025).

Retomamos então a letra para uma segunda leitura, desta vez focada no *scanning*, solicitando que circulassem palavras ou versos que expressassem as ideias de igualdade e união. Entre os destaques escolhidos estavam: *It don't matter if you're black or white, we're one and the same* e *I'm not going to spend my life being a color*. A justificativa para as escolhas demonstrou a consolidação das estratégias de leitura, como pode ser observado nas minhas anotações de campo:

Excerto 6:

Verifiquei que a aplicação do *scanning* foi efetiva, pois os alunos conseguiram localizar frases-chave com alta carga semântica (“*we're one and the same*”) e justificar suas escolhas de forma crítica, relacionando o verso às ideias de igualdade e união presentes na letra. As justificativas evidenciaram que os estudantes compreenderam a

mensagem de superação de distinções baseadas na cor, o que indica a consolidação da estratégia (Nota de campo, 25 set. 2025).

Na avaliação geral do segundo momento, considero que a etapa de *scanning* foi particularmente produtiva, pois permitiu aprofundar temas sociais presentes na música, como preconceito e crítica às divisões raciais. A capacidade dos alunos de mobilizar estratégias de leitura e relacionar texto e mundo estava em consonância com os princípios do letramento crítico (Pennycook, 2010), como pode ser observado nas minhas anotações de campo, no Excerto 7:

Excerto 7:

O sucesso na aplicação do *scanning* e na identificação de frases de resistência, como “*I’m not going to spend my life being a color*”, confirmou que os alunos desenvolveram a habilidade de leitura para além da decodificação, alcançando a compreensão crítica (Diário de bordo, 25 set. 2025).

3.1.1 Análise da aula

Os objetivos da aula foram alcançados. Os alunos aplicaram ativamente as estratégias ensinadas: o *Skimming* e a *Inferência* ajudaram a compreender a mensagem geral da música e a levantar hipóteses sobre questões sociais e históricas. Já o *Scanning* e o reconhecimento de cognatos favoreceram a identificação de informações específicas e de sentidos explícitos, mostrando um progresso no desenvolvimento da leitura autônoma.

A terceira aula ocorreu em 26 de setembro, com foco em três eixos: (1) retomada e discussão crítica da temática, relacionando texto e realidade brasileira; (2) exploração de vocabulário; e (3) produção coletiva de um mural colaborativo com frases inspiradas na mensagem da música.

No primeiro momento, conduzi uma discussão sobre igualdade racial e convivência no cotidiano. As respostas mostraram forte engajamento crítico, com os alunos relacionando a mensagem da música à suas vidas pessoais (amizade, esporte e convivência entre grupos) e às desigualdades sociais (diferenças entre regiões da

cidade). Essa etapa mostrou que grande parte da turma foi capaz de estabelecer conexões pertinentes entre texto e contexto, como registrado no excerto a seguir:

Excerto 8:

Percebi que os alunos fizeram conexões críticas diretas entre a mensagem de igualdade da música e a realidade local, citando tanto exemplos positivos de união em grupos de convívio (amizade, time) quanto a percepção de problemas sociais (como o olhar discriminatório em certas regiões). O engajamento crítico foi excelente (Nota de campo, 26 set. 2025).

No segundo momento, revisamos o vocabulário trabalhado. Embora houvesse domínio claro de termos mais concretos, *black*, *white* e *color*, alguns estudantes apresentaram maior dificuldade com palavras que exigiam abstração conceitual, como *equality* e *relation*. Mesmo sendo cognata, a palavra *relation* não foi prontamente reconhecida por parte da turma, envolvendo mediação adicional para ativação de conhecimento prévio e compreensão contextual. Esse processo foi registrado da seguinte forma:

Excerto 9:

O vocabulário demonstrou que as dificuldades remanescentes estão em palavras que exigem maior abstração (*relation/equality*), e não apenas em palavras não-cognatas. A ativação do conhecimento prévio lexical precisou de mais mediação para termos conceituais (Diário de bordo, 26 set. 2025).

No terceiro momento, cada grupo produziu uma frase em inglês para compor um mural colaborativo com *post-its*. As apresentações revelaram capacidade de síntese e apropriação crítica da mensagem da música. As frases como “*We are one family*” e “*Color does not matter*” foram defendidas pelos alunos com justificativas que evidenciavam a relação entre texto e mundo, como pode ser observado nas minhas anotações de campo, conforme registrei:

Excerto 10:

As frases produzidas e suas justificativas mostraram que os alunos não só usaram o inglês de forma básica, mas adequada, como também manifestaram um protagonismo discursivo, traduzindo a crítica social da música em seus próprios ideais de união e igualdade (Nota de campo, 26 set. 2025).

De modo geral, os objetivos da aula foram amplamente alcançados, ainda que com pequenas variações no ritmo de aprendizagem entre os estudantes. O trabalho com o vocabulário evoluiu de forma satisfatória: os termos mais concretos foram prontamente assimilados, enquanto as palavras mais abstratas exigiram maior mediação, mas foram posteriormente retomadas e aplicadas na produção final dos grupos. Esse resultado indica que a aprendizagem lexical está em desenvolvimento e poderá ser aprofundada em aulas futuras, especialmente no que diz respeito à construção de repertórios conceituais mais complexos.

Já no que se refere ao objetivo de promover reflexão crítica sobre igualdade racial, os resultados foram bastante positivos. As falas dos alunos revelaram interpretações consistentes sobre a mensagem da música e conexões significativas com o contexto brasileiro, articulando experiências pessoais e percepções sociais.

3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, analiso, com base no referencial teórico estudado ao longo do curso, os resultados encontrados pela aplicação dos instrumentos, materiais e atividades pedagógicas, conforme os objetivos específicos da pesquisa. A presente seção dedica-se à descrição, análise e interpretação dos resultados da pesquisa-ação realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, escola pública localizada na cidade do Rio de Janeiro. A intervenção ocorreu ao longo de três aulas (três tempos de 50 minutos cada) da disciplina de Inglês. O estudo teve como propósito desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa mediante uma sequência didática fundamentada em estratégias de leitura e articulada à temática da identidade cultural e da resistência afrodescendente, criando oportunidades para que os alunos refletissem sobre diversidade e questões sociais ao longo das atividades. Participaram da intervenção trinta e um (31) estudantes, e os

dados foram gerados por meio de questionários diagnósticos e avaliativos, observações da professora-pesquisadora e atividades produzidas ao longo da sequência.

O primeiro objetivo específico da pesquisa consistiu em compreender as principais dificuldades e percepções dos alunos em relação à leitura em inglês. O questionário diagnóstico, composto por perguntas abertas e fechadas, revelou que a principal dificuldade residia na insegurança linguística, manifestada pela crença de que a compreensão textual só seria possível por meio da tradução palavra por palavra, conforme gráfico 1. Esse padrão de leitura, fortemente dependente da decodificação literal, confirma a problemática apontada por Andrade (2023), para quem o foco excessivo na tradução compromete a construção global de sentido e impede uma interação mais autônoma com o texto. O Gráfico 2 apresenta dificuldades identificadas no questionário.

Gráfico 2: Dificuldades identificadas no questionário diagnóstico (pré-intervenção)

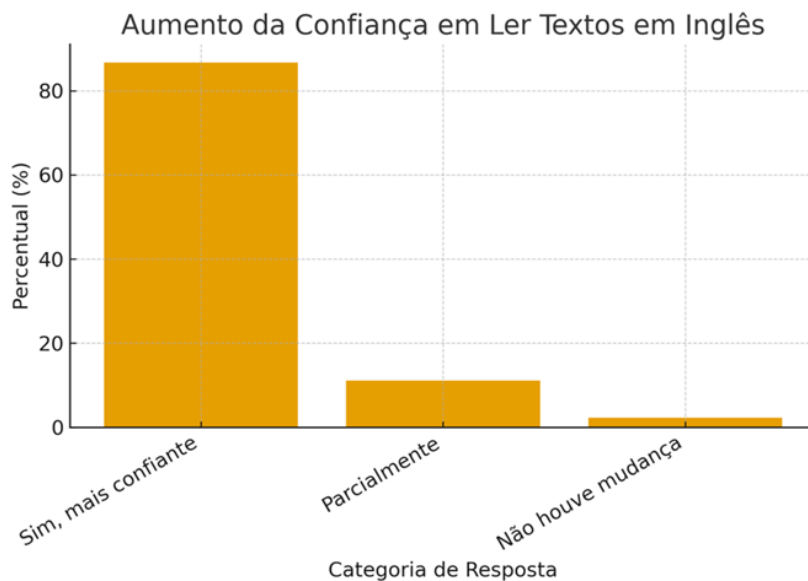


Fonte: Questionário diagnóstico (2025)

Após a intervenção, observei uma mudança significativa na autopercepção dos estudantes. Conforme indica o Gráfico 3, 86% afirmaram sentir-se mais confiantes para compreender textos em inglês mesmo sem recorrer à tradução de cada palavra. Tal resultado demonstra que o ensino explícito de estratégias de leitura contribuiu para

reduzir barreiras afetivas (Krashen, 1982 *apud* Costa *et al.*, 2023) e favorecer o desenvolvimento da autonomia leitora.

Gráfico 3: Percepção dos alunos pós-intervenção



Fonte: Questionário pós-intervenção (2025)

Com base nas dificuldades levantadas, o segundo objetivo da pesquisa foi elaborar e aplicar uma sequência didática voltada ao uso de estratégias de leitura na interpretação de um texto em inglês sobre identidade cultural e resistência afrodescendente. A sequência, composta por três aulas, utilizou a música “*Black or White*”, de Michael Jackson, como texto-base e seguiu as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme o modelo proposto por Tomitch (2009, *apud* Silva *et al.*, 2024).

Durante a pré-leitura, os estudantes foram convidados a refletir sobre diversidade, igualdade e preconceito racial. A pergunta gerou grande participação: vários alunos levantaram a mão imediatamente e compartilharam percepções relacionadas ao tema, conforme registrado em meu diário de bordo.

Excerto 1:

Percepções iniciais dos alunos sobre diversidade e identidade da aula de hoje: É ter pessoas de vários tipos na sala, de diferentes cores e jeitos. É ter tipos de cabelo, cor de pele ou sotaques, porque aqui na escola têm pessoas de vários estados do Brasil. É aceitar que as pessoas são diferentes. É julgar alguém só pela cor da pele. (*Diário de bordo, 24 set. 2025*).

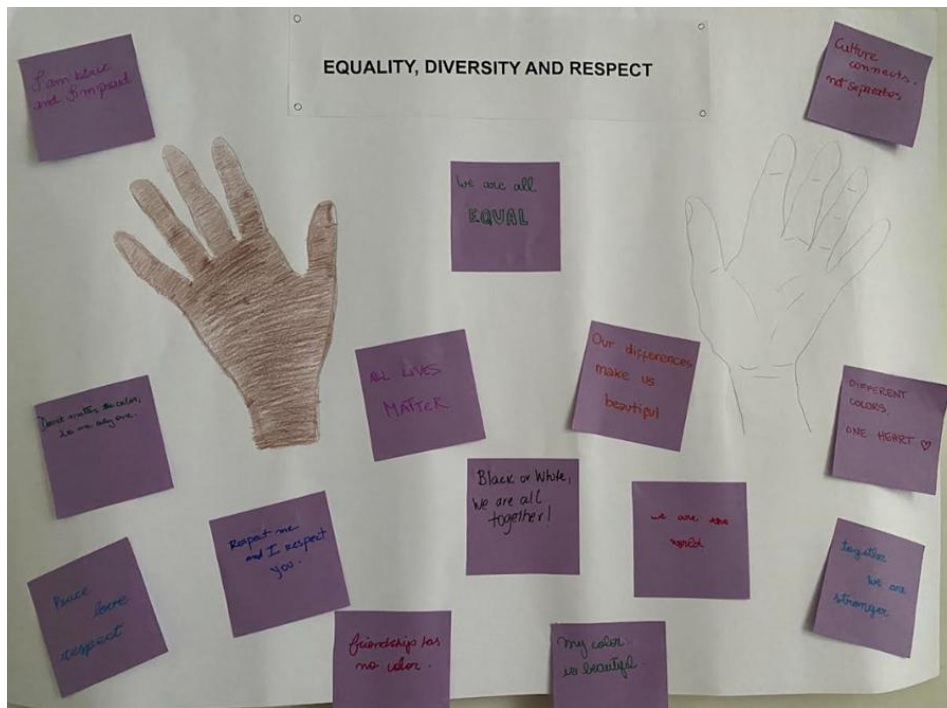
A etapa de leitura da sequência foi planejada com base nas macros e microestratégias descritas por Gil, Silva e D'Ely (2010 *apud* Dib *et al.*, 2024), que defendem que o ensino de estratégias amplia a capacidade de o leitor construir sentidos para além do nível lexical. As estratégias de *skimming* (compreensão global) e *scanning* (busca de informações específicas) foram aplicadas de forma sistemática, resultando no desenvolvimento progressivo da autonomia leitora. A compreensão mais ampla do texto, sem a dependência da tradução palavra por palavra, ficou evidente nas observações registradas no diário de bordo, no Exerto 2.

Exerto 2:

Após a aplicação das estratégias de *skimming* e *scanning* que foram aplicadas com os alunos, verifiquei que a maioria dos alunos conseguiu identificar a ideia central e frases-chave relevantes. Eles selecionaram trechos como “*we’re one and the same*” e “*I’m not going to spend my life being a color*”, justificando sua relação com a temática de união e resistência ao rótulo. A discussão final confirmou que não precisaram da tradução literal para acessar o sentido principal do texto, evidenciando o avanço na autonomia leitora. (*Diário de bordo, 25 set. 2025*).

Na pós-leitura, a consolidação do aprendizado ocorreu por meio da elaboração de um mural colaborativo (Figura 5), no qual os estudantes expressaram, em inglês, suas interpretações da música, conectando o texto às reflexões sobre igualdade racial. Esse tipo de atividade dialoga com as contribuições de Vieira (2018), que ressalta o papel das pistas contextuais, previsões e inferências na construção ativa de sentidos.

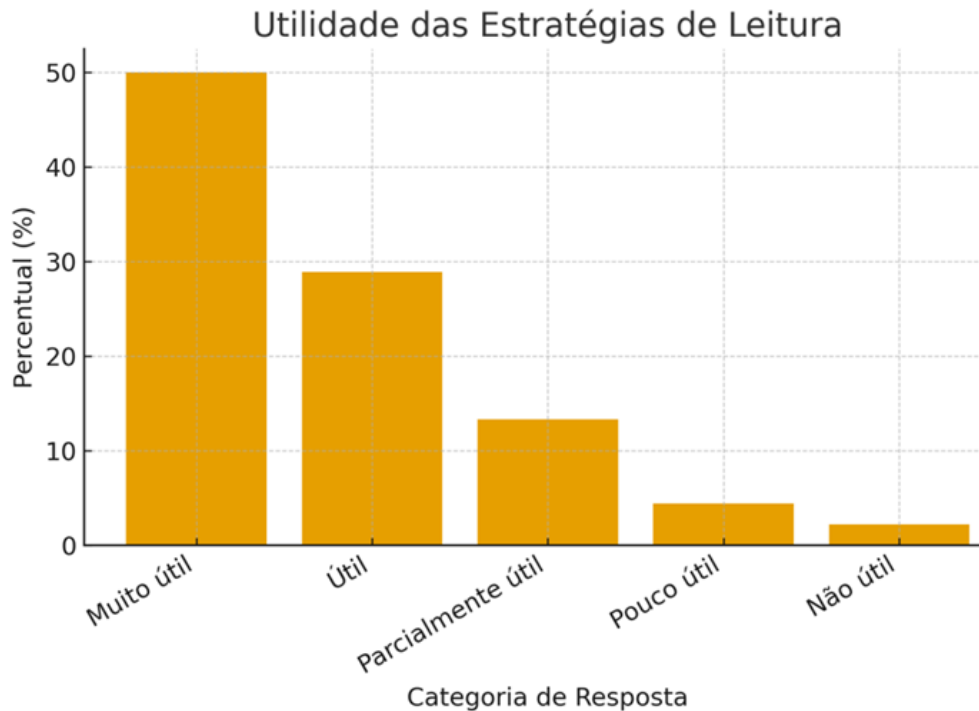
Figura 5: Mural colaborativo (pós-leitura)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Os resultados obtidos confirmam a eficácia da sequência didática e convergem com os estudos de Gil, Silva e D'Ely (2010 *apud* Dib *et al.*, 2024), que destacam o potencial das estratégias contextuais para promover engajamento e motivação na leitura. A escolha de um texto socialmente relevante, como a música analisada, também se mostrou pertinente, pois ampliou a participação dos estudantes e fortaleceu a relação entre leitura e experiência sociocultural.

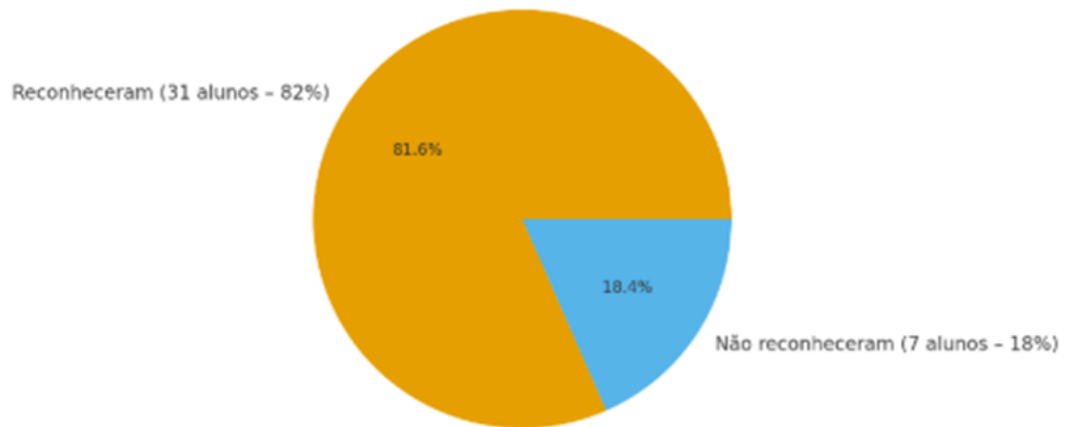
O terceiro objetivo consistiu em avaliar se a sequência contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de leitura e dos estudantes e para promover reflexões acerca da temática trabalhada. Os resultados do questionário final indicam que, no eixo da leitura, 78,89% dos estudantes consideraram as estratégias “muito úteis” ou “úteis” (Gráfico 4), confirmando avanços significativos na proficiência e autonomia leitora. Esse movimento reforça a concepção de leitura como processo interativo e construtivo, conforme defendido por Tomitch (2009 *apud* Silva *et al.*, 2024).

Gráfico 4: Uso de estratégias de leitura

Fonte: Questionário avaliativo, 2025

Quanto às reflexões promovidas pela atividade, 82% dos estudantes (ver Gráfico 5) afirmaram que a proposta favoreceu pensar sobre igualdade racial e respeito à diversidade. Embora o questionário diagnóstico não investigasse diretamente o desenvolvimento do pensamento crítico, os dados indicam que a sequência didática ampliou as possibilidades de leitura como prática social ao incentivar que os alunos construíssem sentidos de forma ativa e relacionassem o texto às suas próprias referências culturais. Essa abordagem dialoga com Machado *et al.* (2024), que destacam a importância de práticas pedagógicas que fomentem a valorização das identidades, a problematização de estereótipos e o respeito à diversidade.

Gráfico 5: Percepção do estudante sobre reflexão promovida pela atividade



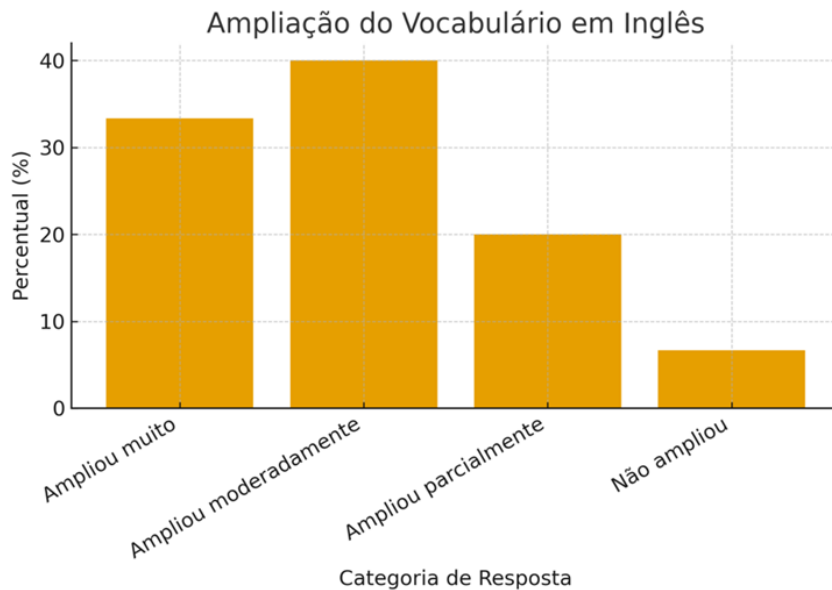
Fonte: Questionário avaliativo, 2025

A atividade ampliou as possibilidades de leitura como prática social e crítica, ao incentivar que os estudantes construíssem sentidos de forma ativa e estabelecessem relações entre o texto e suas próprias referências culturais. No ensino de línguas adicionais, esse movimento é essencial para promover um olhar sensível às identidades culturais, desconstruir estereótipos e valorizar a diversidade. Tal perspectiva também envolve questionar as estruturas de poder que hierarquizam identidades, princípio destacado por Machado *et al.* (2024).

Embora apenas parte da turma tenha conseguido relacionar o tema da música ao contexto brasileiro, a maioria demonstrou ampliação de sua consciência crítica, em consonância com as ideias de Machado *et al.* (2024), que defendem o ensino de línguas como espaço de questionamento de discursos excludentes e promoção da cidadania.

Além desses resultados, observou-se que a ampliação vocabular foi parcialmente atingida. Os alunos assimilaram com maior facilidade vocábulos concretos, como *black* e *white*, mas ainda apresentaram dificuldades na fixação de termos abstratos, como *equality* e *prejudice*, conforme indica o Gráfico 6.

Gráfico 6: Aquisição de vocabulário



Fonte: Questionário pós-intervenção, 2025.

De modo geral, os três objetivos específicos da pesquisa foram plenamente atingidos em diferentes proporções. O diagnóstico inicial permitiu compreender as dificuldades de leitura dos estudantes; a sequência didática proporcionou práticas contextualizadas e motivadoras; e a avaliação final evidenciou progressos concretos na autonomia, confiança e capacidade de reflexão crítica dos participantes. Embora ainda existam lacunas no domínio lexical, os resultados indicam um avanço expressivo na competência leitora e na postura crítica frente aos textos.

Com base nesse conjunto de evidências, conclui-se que o objetivo geral da pesquisa, promover o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa por meio do ensino de estratégias de leitura, foi alcançado. A intervenção demonstrou que o uso dessas estratégias, articuladas a temas identitários e culturais, favorece uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, criando espaços para reflexões relevantes sobre diversidade e questões sociais. Assim, reafirma-se o papel da escola pública como espaço de formação linguística, cultural e cidadã, em que o ensino de língua inglesa pode contribuir não apenas para a comunicação, mas também para a valorização da diversidade e o fortalecimento da consciência social dos estudantes.

3.3 REFLEXÕES FINAIS

Nesta seção, apresento uma reflexão sobre os resultados encontrados na pesquisa, levando em consideração os diversos aspectos que a constituem e respondendo a pergunta “Como ensino e por que ensino da forma que ensino?”, que abre o capítulo.

A pesquisa-ação realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual da cidade do Rio de Janeiro, teve como foco desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa por meio de uma sequência didática baseada em estratégias de leitura articuladas ao tema da identidade cultural e da resistência afrodescendente. Além de fortalecer o trabalho com leitura, a proposta também criou oportunidades para que os estudantes refletissem sobre questões sociais relacionadas ao tema. Ao iniciar o trabalho, o diagnóstico revelou que grande parte dos alunos apresentava insegurança linguística e dependência da tradução palavra por palavra, o que dificultava a compreensão global dos textos e restringia sua autonomia leitora. Esse cenário também refletia crenças arraigadas sobre o que significa “saber inglês”, frequentemente reduzidas ao domínio estrito de vocabulário e regras gramaticais.

A implementação da sequência didática permitiu transformar esse quadro inicial em diferentes níveis. As práticas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, fundamentadas em autores como Tomitch (2009 *apud* Dib *et al.*, 2024) e nas macro- e microestratégias propostas por Gil, Silva e D'Ely (2010 *apud* Dib *et al.*, 2024), favoreceram a construção ativa de sentidos e o reconhecimento de que a leitura envolve muito mais do que decodificação lexical. Os dados do questionário final confirmam esse avanço: 86% dos participantes afirmaram sentir-se mais confiantes para compreender textos em inglês sem recorrer à tradução literal, enquanto 78,89% avaliaram as estratégias de leitura como úteis ou muito úteis para sua aprendizagem. Além disso, a escolha de um texto socialmente relevante, a música *Black or White*, de Michael Jackson, contribuiu para ampliar o engajamento dos estudantes e para fomentar reflexões críticas sobre diversidade, igualdade racial e resistência.

Os instrumentos de pesquisa utilizados, questionários, observações em diário de campo e produções dos alunos, mostraram-se adequados para fornecer informações consistentes ao longo de todas as etapas da investigação. O questionário diagnóstico permitiu identificar com clareza as dificuldades iniciais relacionadas à compreensão textual, enquanto o questionário final evidenciou mudanças significativas na percepção que os estudantes tinham de si mesmos como leitores. As anotações realizadas durante as aulas possibilitaram acompanhar o engajamento, as dúvidas recorrentes e as interações entre os alunos, enriquecendo a análise qualitativa. Já as produções do mural colaborativo revelaram a capacidade dos estudantes de estabelecer relações entre o texto estudado e suas próprias experiências. Apesar da eficácia desses instrumentos, percebo que a inclusão de entrevistas curtas ou rodas de conversa poderia aprofundar a compreensão das percepções individuais dos participantes e enriquecer ainda mais os dados qualitativos.

Os resultados encontrados ao longo da pesquisa estão diretamente relacionados ao perfil da comunidade escolar e dos estudantes envolvidos. Trata-se, em sua maioria, de jovens negros residentes na periferia da cidade cujas vivências são atravessadas por desafios sociais e estruturais que impactam suas oportunidades educativas. O tema da sequência didática dialogou de forma significativa com essas realidades, o que explica a participação observada nas etapas de discussão e produção. Meu papel como professora-pesquisadora também influenciou os resultados, sobretudo pelo esforço em compreender as demandas da turma e propor intervenções adequadas ao contexto. Essa postura contribuiu para criar condições favoráveis à participação dos estudantes e ao desenvolvimento das atividades de leitura, mantendo uma postura investigativa e reflexiva coerente com os princípios da pesquisa-ação.

A sequência didática, ao articular estratégias de leitura e temas identitários, dialogou diretamente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que concebe o ensino de língua inglesa como prática social e enfatiza a construção de sentidos, a autonomia e a reflexão crítica no processo de aprendizagem.

Os impactos da pesquisa-ação se estenderam tanto para mim, enquanto professora-pesquisadora, quanto para os estudantes, a escola e a comunidade. Para mim, o processo possibilitou aprofundar a compreensão sobre minha prática docente, reconhecer desafios recorrentes e repensar estratégias de intervenção com base em evidências concretas. Para os alunos, houve ganhos em autonomia leitora, confiança e consciência crítica, principalmente no que diz respeito a questões raciais e culturais. A escola se beneficiou pela implementação de práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas, reforçando o papel do ensino de inglês como instrumento de formação cidadã. Indiretamente, a comunidade também foi impactada, uma vez que estudantes mais críticos e conscientes tendem a participar de modo mais ativo e reflexivo de seu contexto sociocultural. Para a comunidade acadêmica, a pesquisa contribui como relato consistente sobre o potencial transformador do uso de estratégias de leitura aliadas a temas identitários no ensino de línguas adicionais.

Apesar dos resultados expressivos, a pesquisa apresentou limitações que precisam ser consideradas. O tempo reduzido da intervenção, três aulas de 50 min. cada, restringiu o aprofundamento das práticas e impossibilitou o monitoramento mais prolongado do desenvolvimento dos estudantes.

O elevado número de alunos na turma, 31 estudantes, dificultou a mediação individualizada, sobretudo na fase de leitura. As condições materiais da escola também representaram desafios, como a falta de recursos didáticos atualizados e a ausência de espaço físico mais adequado para algumas atividades. Além disso, a ampliação vocabular mostrou-se apenas parcialmente alcançada, sobretudo no que diz respeito a vocábulos abstratos, o que indica a necessidade de intervenções mais sistemáticas nesse aspecto.

Essas limitações, contudo, apontam caminhos relevantes para futuras investigações. Seria pertinente desenvolver uma intervenção de maior duração, que acompanhe o desenvolvimento da leitura crítica ao longo de um trimestre ou semestre inteiro. Também seria interessante expandir o foco para outras habilidades linguísticas, como a produção oral e escrita, articulando-as a temas socialmente relevantes. Projetos interdisciplinares semelhantes ao que realizei anteriormente com a disciplina de Biologia poderiam fortalecer ainda mais o vínculo entre língua e práticas

sociais. Além disso, pesquisas futuras tendem a explorar com mais profundidade a relação entre leitura, identidade racial e autoestima linguística, especialmente entre estudantes negros e residentes na periferia da cidade, aspecto que emergiu com força ao longo da intervenção, mas que não pude investigar de maneira mais aprofundada pela limitação de tempo.

Em síntese, a pesquisa-ação realizada demonstrou que o uso sistemático de estratégias de leitura aliado a temáticas identitárias e culturais é capaz de promover transformações significativas na aprendizagem de língua inglesa. Os estudantes avançaram em autonomia, confiança e criticidade, e a escola reafirmou seu papel como espaço de formação linguística e cidadã. O trabalho confirma que o ensino de línguas adicionais, quando planejado de forma crítica e contextualizada, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas. No entanto, considero que o tempo destinado à aplicação do objeto de intervenção — três aulas de 50 minutos cada — foi bastante limitado, o que exige cautela na interpretação dos resultados. É importante destacar que esta investigação representa apenas um recorte de um processo formativo muito mais amplo, cuja complexidade não pode ser plenamente contemplada em uma intervenção tão breve. Por isso, entendo que as estratégias de leitura precisam ser retomadas e aprofundadas no cotidiano da sala de aula. Acredito que somente com um trabalho sistemático e prolongado os estudantes possam se apropriar plenamente dessas estratégias, ampliar sua compreensão textual, desenvolver uma visão mais crítica de mundo e fortalecer seu papel enquanto jovens inseridos na sociedade.

4 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE MEU APRENDIZADO: COMO POSSO ENSINAR DIFERENTE?

Neste capítulo, faço uma reflexão como pesquisadora, levando em consideração a minha identidade, as atividades realizadas, as teorias discutidas, a pesquisa desenvolvida e analisada, buscando responder a pergunta “Como posso ensinar diferente?”, bem como indicar os benefícios, limitações e sugestões para melhorar não apenas o meu desenvolvimento como professor-pesquisador, mas também o projeto do curso.

Antes mesmo de iniciar este curso de Especialização, eu já tinha uma visão de ensino marcada por preocupações sociais, raciais e culturais, construída na convivência com meus alunos e pela minha trajetória como professora da rede pública. Sempre percebi que ensinar inglês não é apenas ensinar estruturas, mas lidar com identidades, desigualdades e expectativas que atravessam a vida escolar. Ao longo do curso, pude aprofundar e organizar essa visão, compreendendo com mais segurança como essas questões se relacionam com o ensino de línguas. As leituras, os debates e, especialmente, a pesquisa-ação me ajudaram a confirmar aquilo que eu já observava: que o ensino de inglês precisa ser crítico, contextualizado e voltado para tornar a aprendizagem significativa para os alunos. Assim, posso dizer que o curso me deu mais segurança, referências teóricas e exemplos concretos para sustentar essa postura profissional de forma mais consciente e intencional.

As discussões sobre interseccionalidade (Crenshaw, 1989 *apud* Machado *et al.*, 2024) reforçaram a importância de considerar como marcadores como raça, gênero, classe e território influenciam o processo de aprendizagem. Essa perspectiva me ajudou a olhar a turma com mais sensibilidade, entendendo que as dificuldades dos estudantes muitas vezes não são apenas linguísticas, mas também sociais e estruturais.

A ideia de “fronteira”, discutida por Anzaldúa (2022 *apud* Machado *et al.*, 2024), dialogou diretamente com o cotidiano escolar. Percebi que tanto eu quanto meus alunos transitamos entre diferentes referências culturais e linguísticas, o que impacta a forma como interpretamos textos e construímos sentidos. Esse entendimento ficou evidente durante as discussões sobre igualdade racial a partir da música *Black or White*, quando os alunos relacionaram a letra à sua realidade social e ao contexto brasileiro.

As reflexões sobre o mito do falante nativo, com base em Freire (1970 *apud* Dib *et al.*, 2024) e Rajagopalan (2009 *apud* Machado *et al.*, 2024), também impactaram minha prática. Entendi de forma mais clara que não faz sentido orientar o ensino por um modelo idealizado e distante. Os alunos demonstraram que são capazes de interpretar textos, expressar opiniões e participar de discussões relevantes mesmo sem domínio completo da língua. Isso reforçou minha convicção

de que aprender inglês na escola pública envolve principalmente formar leitores críticos e usuários confiantes da língua, e não perseguir uma imitação de perfeição.

Além disso, as discussões sobre Ensino Baseado em Tarefas (EBT) e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) influenciaram meu modo de planejar as aulas. Percebi que quando proponho atividades mais próximas da realidade dos alunos, eles participam mais. Um exemplo dessa compreensão, vivenciado ao longo do curso, foi um projeto interdisciplinar que desenvolvi na escola com a professora de Biologia, no qual articulamos conteúdos de saúde e alimentação com o trabalho de vocabulário em inglês. Esse projeto reforçou minha percepção de que, quando o inglês dialoga com o cotidiano dos estudantes, a aprendizagem se torna mais significativa.

Durante o curso e, principalmente, durante a pesquisa-ação, percebi na prática que não faz sentido trabalhar a língua isolada dos temas que fazem parte da vida dos alunos. Notei que, quando as atividades envolvem aspectos culturais ou sociais, os estudantes participam mais e conseguem relacionar o inglês com suas próprias experiências. Isso reforçou minha percepção de que o ensino precisa ir além das estruturas e aproximar a língua dos contextos reais dos alunos, tornando as aulas mais significativas e conectadas ao cotidiano deles.

A pesquisa-ação foi fundamental para consolidar minha identidade como professora-pesquisadora. De acordo com Elliot (1976 *apud* Dellagnelo e Silva, 2024), pesquisar a própria prática permite ao professor analisar o que faz, identificar problemas e pensar em intervenções mais adequadas. Essa experiência me fez olhar para minhas aulas com mais atenção e intenção, percebendo pontos que antes passavam despercebidos.

Meu foco foi trabalhar habilidades de leitura com os estudantes, utilizando estratégias como ativação de conhecimentos prévios, reconhecimento de cognatos, inferência, *skimming* e *scanning*, conforme Gil, Silva e D'Ely (2010 *apud* Dib *et al.*, 2024). Essas estratégias ajudaram os alunos a entender que ler em inglês não significa traduzir tudo, mas construir sentido a partir do contexto. As respostas deles, registradas nas atividades e no diário de campo, mostraram progresso e maior confiança.

A escolha da música *Black or White* como texto principal contribuiu para aproximar a leitura da realidade dos estudantes. A temática racial despertou interesse, gerou identificação e motivou discussões ricas sobre desigualdade, preconceito e convivência. Essa escolha metodológica mostrou que quando o tema faz sentido para os alunos, o engajamento aumenta e o aprendizado flui de forma mais natural.

Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou pontos que preciso continuar trabalhando. Percebi que muitos alunos ainda têm dificuldade com vocabulário abstrato e com a interpretação de ideias mais complexas. Isso indica a importância de planejar intervenções mais aprofundadas e de trabalhar gradualmente esses conceitos ao longo do ano letivo. Outra limitação foi o tempo curto das aulas, que dificultou o aprofundamento de algumas discussões.

Ao refletir sobre esses aspectos, percebi que eles fazem parte do processo e que nem tudo acontece exatamente como planejamos. Isso me ajudou a compreender que o planejamento é essencial, mas que a prática sempre nos desafia a ajustar caminhos, rever escolhas e responder aos imprevistos. Entendi que esse movimento de observar, analisar e redirecionar faz parte do trabalho docente e é justamente o que a pesquisa-ação propõe. Essa consciência reforçou minha percepção de que ensinar exige flexibilidade, escuta e disposição para aprimorar continuamente o que fazemos em sala de aula.

Outro aprendizado importante foi perceber que o estudo de uma língua adicional na Educação Básica precisa fazer sentido no “aqui e agora” dos estudantes. Durante a pesquisa-ação, ficou claro que, quando a atividade envolve temas próximos à vida deles e ao contexto social da escola, o interesse aumenta e a participação melhora. Isso me ajudou a compreender que um ensino crítico de línguas envolve trazer questões reais para a sala de aula, promover reflexão e criar oportunidades para que os alunos usem o inglês como forma de se expressar e compreender o mundo que os cerca e, pouco a pouco, vislumbrar como transformá-lo.

As reflexões sobre o mito do falante nativo, discutido por Rajagopalan (2009 *apud* Machado *et al.*, 2024) e Kumaravadivelu (2016), dialogaram diretamente com o que observei em sala. Muitos estudantes acreditam que não são capazes de aprender

inglês “de verdade” por não se perceberem próximos de um modelo idealizado. A pesquisa-ação me mostrou que é possível desconstruir essa visão valorizando o uso real da língua e mostrando que o importante é compreender, argumentar e participar.

De modo geral, a pesquisa-ação me fez olhar para minha prática de forma mais consciente. Confirmou minha necessidade de planejar aulas que façam sentido para a turma, de propor tarefas conectadas ao contexto social dos estudantes e de manter uma postura investigativa contínua sobre o meu trabalho. Pretendo seguir desenvolvendo projetos e sequências que favoreçam leitura crítica, participação ativa e autonomia, fortalecendo um ensino de inglês que seja significativo e transformador.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alessandra. **A dificuldade de leitura e compreensão de textos em língua inglesa dos alunos do 3º ano do ensino médio em uma escola estadual de Manacapuru-AM**. Ciências Humanas, [S.l.], v. 27, n. 128, 30 nov. 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-dificuldade-de-leitura-e-compreensao-de-textos-em-lingua-inglesa-dos-alunos-do-3o-ano-do-ensino-medio-em-uma-escola-estadual-de-manacapuru-am/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. **Quadro europeu comum de referência para as línguas 20**. Disponível em: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>. Acesso em: 03 de out. de 2025.

CE AMARO CAVALCANTI. In: *Cultura Educa. Escola – CE Amaro Cavalcanti. [Dados extraídos do Censo Escolar da Educação Básica 2020]*, INEP/MEC]. Disponível em: https://culturaeduca.cc/equipamento/escola_detalle/33063397/. Acesso em: 15/10/2025.
Escola - Ce Amaro Cavalcanti - Rio de Janeiro - RJ

DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; SILVA Marimar da. Paradigmas Norteadores da Formação Docente. In: SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 16-140. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 15 de out.. 2025.

DIB, Aline Provedel; SILVA, Marimar da; SALBEGO, Nayara Nunes; AMORIM; Telma Pires Pacheco. Teorias, práticas e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua. SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 148-290. E-book.. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 15 out. 2025.

FRANÇA, Miriam de. **Colégio Estadual Amaro Cavalcanti: patrimônio nacional e a memória dos seus atores**. In: Anais do I Congresso Nacional do Profhistoria. Anais...Salvador(BA) IAT, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/CongressoNacionalProfhistoria/174958-COLEGIO-ESTADUAL-AMARO-CAVALCANTI--PATRIMONIO-NACIONAL-E-A-MEMORIA-DOS-SEUS-ATORES>. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/congressonacionalprophistoria/174958-colegio-estadual-amaro-cavalcanti--patrimonio-nacional-e-a-memoria-dos-seus-atores/>. Acesso em: 15 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica: 2024**. Brasília: INEP. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/33063397-ce-amaro-cavalcanti>. Acesso em: 15/10/2025].

KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? TESOL quarterly, Hoboken, v. 50, n. 1, 2016. p. 66-85.

KUSHNIR, Beatriz; HORTA, Sandra (org.). **Memórias do Rio: o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro em sua trajetória republicana**. Rio de Janeiro: Imago, 2011. 488 p.

MACHADO, Fernanda Ramos; SILVA, Leonardo da; LIMA, Laura Rodrigues de; COLLARES, Maria Teresa. Identidade e Cultura na Sala de Aula de Línguas Adicionais. In: SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 299- 373. E-book. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 15 de out. 2025.

MORIMOTO, Thais; BRAZ, Renan. **Como surgem grupos extremistas como a Ku Klux Klan?** FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 22 jan. 2024. Seção: Hoje na História. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/159845>. Acesso em: 7 set. 2025.

SILVA, Adriana Carvalho; FONTES, Elizabeth Martins Garcia; MARTINS, Isa Ferreira. **Caminhos geoliterários: experienciando a literatura fora nos muros da escola e das páginas dos livros**. In: ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, 11., 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2017. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Anais-XI-Semin%C3%A1rio-Nacional-nov2017-.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

VIEIRA, Franciele. **Estratégias de leitura em língua inglesa no contexto de ensino médio profissional**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20650/1/estrategiasleituralinguainglesa.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

SILVA, Marimar da; GREGGIO, Saionara; SILVA, Leonardo da. (Org.). **Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores**. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 377-408. E-book.

Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas>. Acesso em: 7 mai. 2025.

APÊNDICES**LEITURA EM LÍNGUA INGLESA****QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DE PESQUISA****Tempo estimado: 20 a 30 minutos**

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Gênero: _____
4. Nacionalidade: _____
5. Histórico cultural: (Descreva brevemente sua origem cultural e familiar)

6. Você cursou inglês no Ensino Fundamental?

() Sim () Não

7. Em qual escola?

() pública () privada

8. Você gosta de ler textos em inglês?

- () Sim, gosto muito
() Gosto mais ou menos
() Não gosto
() Nunca tive a oportunidade

EXPLIQUE SUA RESPOSTA:

9. Quando precisa ler um texto em inglês, você:

- Lê tudo traduzindo palavra por palavra
- Tenta entender pelo contexto, mesmo sem saber todas as palavras
- Pede ajuda ou usa tradutor automático
- Fica inseguro(a) e evita a leitura

10. Você acha que os textos usados nas aulas de inglês são:

- Interessantes e fáceis de entender
- Interessantes, mas difíceis
- Pouco interessantes
- Muito difíceis e desmotivadores

11. Com que frequência você lê algo em inglês fora da escola?

- Todos os dias
- Uma vez por semana
- Raramente
- Nunca

12. Quando encontra uma palavra desconhecida em um texto, você:

- Procura no dicionário ou no tradutor
- Tenta adivinhar pelo contexto
- Pula e continua lendo
- Para de ler

13. O que mais dificulta a sua leitura de textos em inglês?

14. Quais gêneros de conteúdo você prefere ao aprender uma língua?

- Textos acadêmicos
 - Artigos de jornais e revistas
 - Músicas e letras de músicas
 - Filmes e séries
 - Podcasts e audiolivros
 - Jogos de palavras ou atividades interativas
 - Outro: _____
-
-

15. O que, na sua opinião, ajudaria a tornar as aulas de leitura em inglês mais interessantes e compreensíveis?

Questionário Final de Avaliação (30 min)

Turma: _____

Data: ____ / ____ / ____

Instruções: Este questionário busca entender sua experiência com a sequência didática sobre a música "Black or White". Suas respostas nos ajudarão a compreender como as estratégias de leitura podem auxiliar na aprendizagem de inglês. Por favor, responda com sinceridade.

Parte 1: Estratégias de Leitura e Compreensão

1. De 1 a 5, sendo 1 "nada útil" e 5 "muito útil", o quanto você achou que as estratégias de leitura (como identificar cognatos e ativar conhecimento prévio) foram úteis para entender a letra da música?

2 - Nada útil | 2 - Pouco útil | 3 - Razoavelmente útil | 4 - Útil | 5 - Muito útil

Explique por quê:

3. Qual estratégia de leitura (que trabalhamos em aula) você achou mais eficaz para entender a mensagem da música? Por quê?

4. Você acredita que a prática com essas estratégias te deixou mais confiante para ler outros textos em inglês? Explique sua resposta.

Parte 2: A Relação Entre Leitura e Reflexão Crítica

5. De que forma o uso das estratégias te ajudou a pensar melhor sobre o tema da música e a mensagem que ela transmite?

6. Você acha que o uso das estratégias para ajudar na leitura de textos em inglês contribuiu para você pensar criticamente sobre o tema da igualdade racial? Por quê?