

## ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA OBRA *THE PICTURE OF DORIAN GRAY*

### English reading strategies through the book *The Picture of Dorian Gray*

Solange DAMIÃO (Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo/SP, Brasil)

**RESUMO:** *Este artigo tem como objetivo utilizar as estratégias de leitura em língua inglesa através da obra *The Picture of Dorian Gray*. Deste modo, a leitura da obra contribuirá para o processo de ensino-aprendizagem de inglês em uma escola pública de São Paulo no segundo ano do Ensino Médio. O embasamento teórico desta pesquisa apoia-se sobre os conceitos de literatura e de estratégias de leitura que se vinculam à melhoria da compreensão leitora dos alunos em sala de aula. Espera-se com este trabalho, que a leitura cumpra um papel fundamental na formação do aluno, pois através dela, ele aprende a se comunicar e a dialogar com o mundo ao seu redor. Assim sendo, o ato de ler produz conhecimento e faz com que o aluno passe a refletir sobre a obra lida e opine sobre as questões sociais que enfrenta no dia a dia.*

**PALAVRAS – CHAVE:** Estratégias de leitura; Língua inglesa; Leitura; Literatura; Ensino-aprendizagem

**ABSTRACT:** *This article aims to use English reading strategies through the book *The Picture of Dorian Gray*. It will thus contribute to the teaching-learning process of English in a state school in São Paulo in the second year of High School degree. The theoretical background of this research is based on the concept of literature and reading strategies that are linked to improving reading comprehension of the students in the classroom. The expected outcome of this work is that the reading fulfils a fundamental role in the students' education, because through it, they learn to communicate and dialogue with the world around him. Therefore, the act of reading produces knowledge and makes the student starts to reflect on the work read and opine about social issues he faces in his daily life.*

**KEYWORDS:** Reading strategies; English language; Reading; Literature; Teaching-learning

## Introdução

O presente artigo tem como finalidade o uso de estratégias de leitura em língua inglesa para a compreensão da obra adaptada *The Picture Dorian Gray*. Para tal, é necessário orientar os alunos como utilizar as estratégias de leitura adequadamente, ensinar e esclarecer para que servem e quando devem ser utilizadas.

Assim sendo, as estratégias de leitura devem ser ensinadas, pois auxiliam os alunos a se tornarem autônomos, ativos, além de capacitá-los a compreender o sentido daquilo que leem, mesmo em diferentes contextos e situações comunicativas. Por isso, as estratégias de leitura em língua inglesa são procedimentos significativos para a literatura, pois facilitam o processo de compreensão de leitura. Deste modo, elas são recursos adaptáveis aos diferentes contextos que se diversificam conforme o texto a ser lido e a abordagem desenvolvida antecipadamente pelo leitor para possibilitar a sua compreensão.

Ao escolher a obra adaptada *The Picture of Dorian Gray* como objeto de ensino, propõe-se estimular os alunos a realizar reflexões sobre os acontecimentos de suas experiências, os quais darão suportes para que eles se concebam como sujeitos de um processo sócio-histórico, no qual a linguagem exerce um papel essencial.

O estudo da obra, portanto, possui grande relevância na esfera educativa, além do ensino da língua inglesa, como ponto específico à habilidade da leitura. Assim, a ideia é dinamizar as aulas, integrando atividades que trabalham com temáticas de princípios e valores, para que o conhecimento proposto seja de fácil compreensão aos alunos.

## 1. Literatura: uma metáfora da vida em tempos modernos

Um dos objetivos principais na sala de aula deve ser ensinar nossos alunos a usarem as estratégias de leitura apropriadas para entenderem melhor um texto. Além de propósitos mais práticos como, por exemplo, obter informações, devemos também mostrar a eles como analisar um texto literário, que além de informações pode conter um significado simbólico ou filosófico. Alguns talvez, já tenham adquirido esse tipo de competência literária em sua própria linguagem, mas apesar disso, ainda precisamos ajudá-los a transferir essas habilidades. Por isso, para Culler (1999), a competência literária promove entendimento implícito e familiaridade, por meio de certas convenções que lhes permitem tomar palavras na página de uma peça ou de uma obra literária e convertê-las em significado literário. Logo, o autor vê a literatura como uma marca convencional, que dá ao indivíduo uma compreensão ao acreditar que o efeito do seu esforço de leitura será retribuído. Deste modo, Culler salienta que:

A literatura, poderíamos concluir, é um ato de fala ou evento textual que suscita certos tipos de atenção. Contrasta com outros tipos de atos de fala, tais como dar informação, fazer perguntas ou fazer promessas. Na maior parte do tempo, o que leva os leitores a tratar algo como

literatura é que eles a encontram num contexto que a identifica como literatura: num livro de poemas ou numa seção de uma revista, biblioteca ou livraria. (Culler, 1999, p.34)

Assim sendo, uma das marcas da literatura é que ela se alimenta de forma criativa de discurso em que o uso da língua é permitido/permisível (CULLER, 1999), porque a enunciação se torna uma encenação da fala cotidiana, relacionando-se assim, com certos textos ou partes de um texto, causando um estranhamento de natureza estética e crítica. Logo, alguns textos podem exibir mais dessas características linguísticas associadas com a literatura do que outros (BRUMFIT; CARTER, 1986). Logo, a linguagem literária, não está separada completamente de outras formas de linguagem e por isso, ela pode/deve ser usada com os alunos, visto que é muito estimulante, por possuir um valor educativo, sendo uma proposta desafiadora e ao mesmo tempo recompensadora na sala de aula. Para Candido (1989) é uma proposta que pode servir como equipamento intelectual e afetivo para cada aluno de diversas maneiras:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Cândido, 1989, p. 113).

Por esta razão, para Cândido (1972), assim como a literatura é capaz de promover a inteligibilidade, também pode favorecer a alienação, por carregar crenças e, ainda que possuidora de autonomia, não se afasta da realidade porque ao mesmo tempo a modifica, com sua capacidade de agir sobre ela. É assim que, notamos a aplicabilidade da literatura em sala de aula, pois auxilia os alunos a compreenderem outras culturas, ao estimular-lhes à aquisição da língua, ao desenvolver-lhes habilidades interpretativas e ao expandir-lhes a consciência para o idioma, já que ela é muito valorizada e tem um alto status, encorajando-os a falar sobre suas opiniões e sentimentos.

Por outro lado, em sua tese, Neide Elias (2017) afirma que, a literatura por trabalhar com obras já consagradas pela crítica literária, nem sempre é utilizada na sala de aula por meio das obras originais (que fazem parte da sociedade letrada), mas é utilizada de forma adaptada, não sendo considerada, portanto, um gênero da literatura. Assim sendo, ao utilizar esse material para o ensino de língua inglesa como atividade didática, também chamada de literatura graduada, percebe-se que ele está vinculado a outros gêneros do discurso didático, por pertencer à esfera da comunicação humana. Tais propósitos são assumidos pelas editoras para que o “conteúdo” seja exposto de forma “clara”, diminuindo assim, a complexidade de interpretação no momento da leitura. Logo, o livro, enquanto objeto de cultura, é adotado segundo Bakhtin (2003, p. 279), como um enunciado complexo, favorecido de “uma unidade da comunicação discursiva.”

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudadas a fundo, comentadas e criticadas no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio como as de outros autores: ele decorre, portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais procuram apoio, etc. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1997, p. 123)

Por isso, os textos literários adaptados na sala de aula de inglês se tornam necessários, por oportunizar o conhecimento do que já foi consagrado pela crítica literária (Attoresi e Zamudio, 2000) e por ser um trabalho que proporciona bom enredo a ser apreciado pelos leitores, sendo um acréscimo para a leitura (CARTER e LONG, 1991). Pensando nisto é que Carter e Long (1991) apresentam três modelos para esclarecer essas utilizações: O primeiro é o modelo cultural, que retrata a oportunidade à compreensão e crítica de diferentes culturas e pensamentos, simultaneamente, com o desenvolvimento artístico. O segundo é o modelo do idioma, que evidencia a linguagem como meio literário e a literatura como ferramenta para ensinar vocabulário e estruturas características. E, finalmente, o terceiro que é o modelo de crescimento pessoal, este que envolve os alunos com a leitura de textos literários, para refletir culturalmente e, compreender a sociedade atual. Sendo este último, o modelo que engloba os anteriores, por apreender certo conhecimento cultural, pois para se aprofundar em um texto e analisá-lo, é necessário explorar a linguagem para atingir essa finalidade.

Ao utilizar-se da linguagem, no geral, o indivíduo pode transferir significados e ideias abstratas por meio de uma metáfora em seu cotidiano de vida. Por isso, além da competência literária, os estudantes necessitam antes de tudo, desenvolver a habilidade de parafrasear a linguagem figurada, por meio do conhecimento prévio sobre a língua bem como o conhecimento do conceito de significado literal. Logo, a metáfora é uma moldura do pensamento (LAKOFF e JOHNSON, 2002), que se projeta na vida cotidiana, não apenas na linguagem, mas também no funcionamento da mente humana, na qual age no processo da compreensão e da interpretação da leitura na literatura – habilidades que quando alcançadas pelos estudantes por meio da linguagem, proporciona-lhes crescimento pessoal (CARTER e LONG, 1991), conectando-os com o meio cultural (LAZAR, 1993).

Deste modo, para que a literatura seja utilizada na sala de aula, os alunos devem ser familiarizados com ela em sua própria língua, assim também poderão estudar a literatura em língua inglesa, porque ela poderá propiciar um interessante e um instigante

ponto de comparação, ao expô-los para as complexidades temáticas inesperadas do uso da língua.

### 1.1. Problem-Based Learning (PBL) e as estratégias de leitura

No contexto da sala de aula nota-se a existência de ações educativas que tencionam ser libertadoras, cujos princípios não estão desvinculados da pedagogia do oprimido (FREIRE, 1988). Por isso, os alunos, quando estão engajados em seu próprio aprendizado, tornam-se aprendizes mais efetivos (HARVEY; GOUDVIS, 2007; BLACHOWICZ; OGLE, 2001), quando ampliam conhecimento, habilidade e autorreflexão (WIGGINS e MCTIGHE, 2005). Deste modo, trabalhar com estratégias de ensino baseadas em pesquisas faz com que eles participem ativamente na análise de conteúdo, acontecimentos e questões que envolvem um conceito ou uma área curricular (LANE, 2013). E, partindo deste pressuposto, observa-se que a autonomia dos alunos resulta numa posição satisfatória, pois eles se tornam capazes de solucionar problemas propostos pelo professor, que propõe um desempenho coletivo, propiciando-lhes autonomia, criticidade e autoria em suas próprias aprendizagens (FREIRE, 1996).

Logo, estes fatores essenciais centrados no aluno requerem uma abordagem que satisfaça tais pensamentos, como o *Problem Based Learning* (PBL): recurso de aprendizagem baseada em problemas cuidadosamente construídos pelo professor por ser facilitador no processo (BARROWS, 1986), ao colocar o discente em grupos que se preparam por meio de discussões, formando opiniões a partir da interação social (VYGOTSKY, 1998), resultando na solução de problemas para adquirir novos conhecimentos (LAMBROS, 2004). Esta metodologia é muito eficiente, pois o conteúdo é introduzido por meio de problemas complexos que imitam a vida real (BOUD; FELETTI, 1997), além de melhorar a proficiência do aluno (WATSON, 2004), permitindo o trabalho interdisciplinar, proposta atual e contemplada na BNCC.

Deste modo, tal método pode auxiliar o professor na utilização da abordagem comunicativa que é tão necessária no ensino de leitura por trabalhar com textos autênticos, priorizando a reflexão e a formação de opinião do aluno sobre acontecimentos do cotidiano. Assim sendo, o PBL pode ser utilizado como uma estratégia baseada na investigação (HUTCHINGS; O'ROURKE, 2002), ou seja, apoiado em formulações de questões, análises de informações que são levantadas, buscando respostas que contribuem à construção do conhecimento (HUTCHINGS, 2002). Esta abordagem promove um maior nível de concentração, por facilitar a elaboração de um trabalho com projeto em que o aluno por meio da investigação chega à solução do problema apresentado. Por isso, tal abordagem contempla o desenvolvimento das práticas reflexivas (SCHÖN, 2000), além de melhorar o desempenho e, sobretudo, propiciar a autonomia do aluno por meio do trabalho em equipe. Desta forma, o PBL prioriza a liberdade deste aluno para compartilhar as

informações pesquisadas, sem interrompê-lo com questões de linguagem, por perceber que a interação naquele momento seja fundamental.

Por este motivo, o trabalho com este método oportuniza ao aluno que sua experiência de vida entre à sala de aula, motivando-o para um aprendizado mais significativo. Pensamento abordado por Dewey (1979, p. 10) ao dizer que: “a educação não é uma preparação para a vida; a educação é a própria vida”, pois permite que este aluno se envolva em situações comunicativas da vida real, ao analisar, decidir, organizar e delegar. Diante disso, esta abordagem facilita o envolvimento interdisciplinar, promovendo ao aluno não apenas o aprendizado de estruturas e vocabulários, mas um nível mais elevado de pensamento, pois favorece a comunicação em contextos autênticos dando a liberdade a ele de utilizar os recursos linguísticos que possui, refletindo na aprendizagem alcançada e naquela que necessita alcançar. Portanto, esta metodologia rompe com toda a cultura de aprendizado baseado em conteúdos impostos pelo professor, por não ser um método fechado, ao se abrir para a pedagogia das possibilidades. Para Freire (1988), esta pedagogia visa uma educação libertadora, cujos princípios não se desvinculam da pedagogia do oprimido e, por isso, o aluno quando engajado em seu aprendizado torna-se aprendiz mais efetivo (HARVEY; GOUDVIS, 2007; BLACHOWICZI; OGLE, 2001). Logo, trabalhar com estratégias de ensino baseadas em pesquisas faz com que o aluno se envolva ativamente e desenvolva a autonomia, assumindo o controle do próprio aprendizado.

Tendo em vista os fatos apresentados, a flexibilidade desta abordagem permite que o professor desenvolva diversas habilidades em seus alunos (HARMER, 2005), por meio de estratégias e atividades. De acordo com o autor, as habilidades da língua são quatro: *listening*, *reading*, *speaking* e *writing* que estão divididas em dois grupos, sendo as duas primeiras receptivas e as outras duas produtivas, estando interligadas para que haja uma comunicação significativa e não de forma isolada, permitindo a formação de um leitor autônomo, crítico e reflexivo. Que para Solé (1998, p.73):

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitem transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p. 73)

Diante disso, para Solé (1998) é na leitura que o aluno se torna um sujeito ativo, pois ao entrar em contato com o texto, vai atribuindo-lhe sentido e significado por meio da mediação do professor que ativa seus conhecimentos prévios multidisciplinares (CAMBI, 1993), apropriando-se do aprendizado. Por isso, para que estas habilidades sejam desenvolvidas, há algumas estratégias de leitura bastante satisfatórias e muito conhecidas como o *skimming* (BROWN, 1994), que consiste numa leitura rápida para a aquisição do sentido geral do texto e o *scanning* (UR, 1996), leitura específica do texto

sem basicamente ter que ler o texto, ou seja, quando buscamos uma palavra específica no dicionário.

Portanto, o professor ao utilizar-se de tais estratégias, deve motivar seus alunos a buscarem palavras cognatas, que desempenham papéis significativos no texto. Este pensamento é comungado por Brown (1994) ao sugerir que os alunos ativem seu conhecimento prévio e estratégias de leitura para interpretarem o significado de palavras que não se lembram no momento da leitura, sempre partindo daquilo que já conhecem. Nesse sentido, de acordo com Holden (2009), é necessário apresentar aos alunos uma diversidade de estratégias de leitura que poderão auxiliá-los a decifrar as palavras para que possam compreender a mensagem do autor, reagindo a ela segundo sua opinião e sua bagagem.

## 2. Metodologia

O método de pesquisa utilizado é o qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), apoiando-se na pesquisa-ação mais elaborada que traz em si elementos de estudo de caso, uma vez que sua aplicação é possível no contexto educacional, que para Thiollent (2011, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 14)

Deste modo, o autor evidencia ainda que é na pesquisa-ação que “[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas”, havendo assim, uma relação dialógica entre pesquisadores e pesquisados. Assim sendo, a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa qualitativa também estará focada no aprofundamento e contará com o instrumento da etnografia. Por isso, para Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”, por meio de uma coleta de materiais que nos permite a interpretação e a compreensão do mundo social (TRIPP, 2005). Logo, desenvolver a compreensão da vida social e descobrir como as pessoas constroem significado no contexto natural é uma ação social que vai além da interpretação baseada no construtivismo. Tal mecanismo interpretativo proporciona a cooperação ativa e reflexiva dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como também a contribuição para a interpretação e construção de significado do aluno, revelando, assim, a sua essência a partir da leitura da obra *The Picture of Dorian Gray* que não será realizada por meio da obra original, mas por uma obra adaptada em inglês da Oxford.

Por isso, a pesquisa qualitativa serve para obter dados descritivos que expressam os sentidos dos fenômenos da experiência humana (van Manen, 1990), “fontes

inesgotáveis de investigação, interpretações e reinterpretções” (FREIRE (2012b, p. 187) sob o olhar da abordagem hermenêutico-fenomenológica (FREIRE, 1998, 2010, 2012a). Abordagem esta que investiga o mundo “como ele é”, possibilitando que sejam definidas como objetivo de pesquisa, a descrição e a interpretação de uma ou mais manifestações de um dado fenômeno (FREIRE, 2007, p. 4). Logo, confere-se a incapacidade de desvelar os fenômenos em sua completude, pois para van Manen (1990, p. 36), “a essência do fenômeno manifesta-se com base na reflexão de experiências humanas vividas, esbarrando-se a peça com o quebra-cabeça e na reciprocidade entre as peças” – concepção de um percurso metodológico complexo também pensado por Morin (2005, 2006).

## 2.1. Contexto da pesquisa

As aulas foram presididas em uma escola da rede estadual de ensino, situada na zona leste de São Paulo, que atende um público de baixo poder aquisitivo, onde os participantes desta pesquisa aprendem a disciplina de língua inglesa, estando ela inclusa na grade curricular (os três anos do Ensino Médio possuem duas aulas de língua inglesa por semana, seguindo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo). Além disso, devemos ressaltar os diversos problemas sociais enfrentados pelas cinco comunidades atendidas pela escola, como: segregação socioespacial urbana e violência, que dizimam muitas famílias a dependerem dos programas sociais oferecidos pelo governo.

Segundo o IBGE, em 2010, em última pesquisa realizada, o número total de famílias que viviam em comunidades era de 44.547 (15.65%) em relação à quantidade total da população que era de 284.524. Assim sendo, esses problemas sociais enfrentados pelas comunidades locais, também influenciam nos grandes desafios enfrentados dentro do ambiente escolar, tais como: evasão, falta de preparação do professor, falta de ampliação da participação dos pais, escola ainda fechada à inovação tecnológica, além da dimensão socioemocional. Embora haja muita complexidade em lidar com as questões acima mencionadas, os participantes mostraram-se motivados e desempenharam com sucesso a proposta de atividade de formas protagonizadora e autônoma por conhecerem todo o desenvolvimento do projeto desde o início do processo.

Os participantes compreendem a professora, autora da pesquisa, que também foi responsável pelo desenho do projeto de leitura, e 18 alunos do segundo ano do Ensino Médio do período noturno na faixa etária dos 16 aos 18 anos, sendo eles 12 meninas e 6 meninos. Todos pertencem a famílias de baixa renda, contudo têm acesso a *smartphones* e *internet* sem restrições e quase todos os envolvidos aceitaram em fazer parte da pesquisa em questão de forma espontânea, por isso conheciam todo o desenvolvimento das atividades desde o seu início.

### 2.1.1. Instrumentos de trabalho

Os instrumentos utilizados para a coleta de textos e para o inquérito foram um diário reflexivo e dois questionários para os alunos (inicial e final). O diário reflexivo foi escrito durante as aulas com os alunos e continha descrições de ordem reflexiva. Os questionários foram aplicados no início do 4º bimestre letivo (outubro) e no final do mesmo bimestre (dezembro), a partir da autorização da Diretora. O questionário inicial continha cinco questões abertas e propunha perguntas de inquirição para o entendimento dos alunos sobre a proposta de leitura, suas convicções no que se referem à escolha do livro adaptado, seus anseios de ampliação vocabular e comunicativa da língua inglesa durante a leitura e com relação ao desenvolvimento do trabalho em geral, porém nem todos responderam: alguns (2 alunos) amassaram os papéis, enquanto outros preferiram deixar sobre a carteira (5 alunos). Por outro lado, o questionário de fechamento continha sete questões semiabertas, com a finalidade de verificar prováveis avanços ou modificações no que diz respeito às perguntas anteriores. Uma das perguntas foi utilizada para que fosse verificado o ponto de vista dos alunos em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências adquiridas após a leitura para que eles pudessem complementar com comentários e sugestões. Deste modo, os questionários estão dispostos no anexo, para que possam ser mais bem visualizados.

### 3. Descrição do Projeto de Leitura

**Aula 1:** Foi fundamental para a apresentação e discussão da proposta do projeto, pois os alunos foram envolvidos e motivados para o interesse da leitura, por meio da ativação dos conhecimentos prévios com relação ao autor e as diversas curiosidades da composição da obra. Logo após, foi-lhes apresentada à forma como seriam lidos os capítulos a serem discutidos nas aulas e como seriam realizados e entregues os exercícios de compreensão. Para que por fim formassem trios, decidissem o assunto da pesquisa e investigassem, além de decidirem como apresentariam as pesquisas realizadas se: oralmente, cartaz, vídeo, pôster ou artigo. Nem todos os alunos foram receptivos, contudo, alguns manifestaram dúvidas sobre as aulas e responderam ao questionário inicial (vide anexo) disponibilizado ao final da aula.

**Aulas 2 a 5:** Foram destinadas para a leitura, discussão e levantamento dos temas e assuntos relevantes. Logo, os alunos deveriam entregar os exercícios de compreensão realizados, para que houvesse um desenvolvimento mais significativo do problema a ser resolvido e, conseqüentemente, uma resolução futura. Assim, após a entrega dos exercícios, os alunos se posicionaram em roda, para que recontassem rapidamente a história lida nos capítulos escolhidos, de modo a apresentar uma pequena resenha dos capítulos, escrita em português pela maioria e em inglês por dois alunos.

**Aulas 6 a 8:** Na sexta aula iniciou-se o processo de desenvolvimento da pesquisa (biografia do autor, contexto social ou histórico, a relação do tema com o livro, comparação dos conceitos ou fatos atuais com o livro, entre outros), que foi realizada em três aulas. Nesta fase, os alunos formaram grupos, escolheram e definiram o tema de investigação, desenvolveram a pesquisa, criaram o produto final e escolheram como pretendiam apresentá-lo, tudo por meio da mediação contínua da professora. Já na

sétima e na oitava aulas foram completamente voltadas à pesquisa e ao direcionamento dos grupos. Adentramos o ambiente tecnológico da escola onde se localizam os computadores com acesso à internet, local em que os alunos conseguiram pesquisar e produzir o produto final que seria apresentado nas últimas aulas.

**Aulas 9 e 10:** Para as apresentações dos alunos foram reservadas duas aulas de 45 minutos, sendo seguidas pelos comentários (*feedback*) da professora para cada grupo. As apresentações dos grupos foram surpreendentes, porque todos os alunos conseguiram compreender o intuito do projeto, apesar de suas dificuldades, mostrando-se bem participativos em suas produções. Deste modo, a avaliação foi realizada tranquilamente, pois os alunos apresentaram excelentes produções e sentiram-se muito animados com elas.

### 3.1. Interpretação dos textos

Os questionários foram respondidos anonimamente e os alunos mencionados com nomes fictícios. Um dos temas que surgiu nos textos foi a compreensão da aparência x realidade por parte tanto dos alunos quanto da professora que após a primeira aula do projeto escreveu em seu diário reflexivo:

Alguns alunos demonstraram interesse em conhecer mais sobre Oscar Wilde e ficaram curiosos com a escolha do livro. Por isso, embora sendo poucos, já surgiram prováveis temas relacionados à obra como o padrão de beleza e estética, após terem analisado as imagens do autor no século XIX.

Como é o caso do aluno (Robert): “... estou curioso para saber do que se trata o livro.” Enquanto outros, simplesmente, amassaram o papel e dele fizeram bolinha, porém para as alunas Tarja e Helena:

... acho que será divertido e bem produtivo. (Tarja – questionário inicial)

... achei o tema do livro bacana, muito bom mesmo. (Helena – questionário inicial)

De acordo com tais respostas, percebe-se o quanto foi necessária a compreensão dos objetivos do projeto, para que tanto os alunos quanto a professora estivessem engajados na proposta da leitura. Por isso, houve a necessidade de deixar bem clara a finalidade do projeto que foi sendo compreendido a cada aula como evidenciado no diário reflexivo:

Nesta aula de hoje, os alunos mostraram-se bem mais interessados e engajados. Foi surpreendente observar: alunos que a princípio não quiseram participar, mas que agora participaram da discussão dos temas recontados pelos colegas que leram os capítulos propostos, opinando sem a minha mediação.

Deste modo, Behrens (2000 b, p. 94) salienta que “como sujeito, o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativa, a participar com responsabilidade, enfim, a fazer acontecer e a aprender a aprender.” Pontos salientados no diário reflexivo:

Como o propósito é ampliar o conhecimento ao propiciar autonomia, criticidade e diferentes habilidades em língua inglesa (principalmente leitura e escrita), o comprometimento dos estudantes é fundamental para que atinjam este processo. O que para mim tem sido sinal de um grande desafio.

Assim, no decorrer das aulas, a construção do conhecimento se deu de forma ativa e reflexiva, fato observado por meio das respostas do questionário final.

... entendi como o projeto foi realizado. Após a leitura do livro *The Picture of Dorian Gray* e das atividades que eram solicitadas pela professora. Fomos divididos em grupos e realizamos um trabalho que teve relação com o livro (aparência e realidade). (James – questionário final)

... o projeto foi realizado em três etapas, a leitura, o desenvolvimento e a apresentação. (Bruce – questionário final)

Diante das respostas dos alunos, observa-se que eles revelam realmente uma compreensão e apropriação de cada etapa percorrida. Como é o caso do aluno James, ao utilizar-se do termo *aparência e realidade*, revelando um comprometimento verdadeiro com o desenvolvimento do projeto de leitura. Enquanto o aluno Bruce percebeu a existência das etapas do projeto ao compreender sua finalidade e processo. Tais pontos são fundamentais para propiciar o engajamento dos alunos, ao exercerem o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC), de forma que a aprendizagem faça sentido. Essa afirmação está salientada nas seguintes respostas:

Achei muito importante. Como somos adolescentes, procuramos cada vez mais algo diferente, por isso gostei do nome do livro. (David – questionário inicial)

Achei interessante, porque vamos descobrir detalhes sobre a época que se passa a história. (Klaus – questionário inicial)

Assim, ao partir desta curiosidade evidenciada pelo aluno David é que nós, professores, mediamos momentos de reflexão, que os levará à conferência dos diversos temas a serem trabalhados e à relação com o contexto atual, mencionado pelo aluno Klaus.

Deste modo, a viabilidade de trabalhar com diversos assuntos relacionados ao contexto em que estão inseridos, proporcionam aos alunos um engajamento no processo

de ensino-aprendizagem por discutirem sobre temas da sociedade presente, ao mesmo tempo em que percebem o papel da mesma. Além disso, os temas provocam a seletividade dos mesmos, proporcionando escolhas conscientes à criação de relações dialógicas ao ampliarem a visão do todo, este que é sempre multifacetário e complexo (MORIN, 2007). Respostas que podem ser evidenciadas a seguir:

Achei muito bom, a gente poder escolher o tema por nós mesmos.  
(Sarah – questionário inicial)

Acho muito legal poder escolher o capítulo, pois é uma forma mais confortável, nada será forçado. (Simone – questionário inicial)

Atenta-se pelas respostas de ambas as alunas, que a possibilidade de escolha suscita um maior interesse por estarem realizando o que gostam, além de haver maior participação no projeto por se aprofundarem em determinado assunto. Por isso, a escolha no processo de ensino-aprendizagem é essencial para a formação da autonomia, espírito crítico e iniciativa na resolução de problemas, além de uma experiência prazerosa, levando em consideração as diferentes competências de cada um.

O processo de leitura, portanto, deve ser mediado pelo professor que tem a incumbência de planejar o projeto, desde sua apresentação inicial até o momento de sua avaliação como um todo, servindo de referência no processo do desenvolvimento de habilidades em língua inglesa, como visto no questionário inicial realizado pelos alunos quando descrevem que a leitura:

... vai desenvolver o enriquecimento do vocabulário e da gramática.  
(Amy – questionário inicial)

... me possibilitará desenvolver mais conhecimentos da língua inglesa, da literatura, linguagem, expressões/ditados, temas atuais e como trabalhar com frases. (James – questionário inicial)

... vai melhorar o meu inglês na leitura e na fala. (Brenda – questionário inicial)

Nota-se então que é necessário criticidade para que práticas futuras possam ser tomadas, pois ao confeccionarem seus produtos finais, um dos alunos, Freddie, ainda se utilizou do método tradicional de tradução, práticas que precisam ser revistas para que adquiram uma visão mais comunicativa e sociointeracionista (BRASIL, 1998a, b, 2000, 2006). Os trechos a seguir mostram essa questão da tradução e trabalho para a aquisição do idioma.

Ajudou muito na leitura da língua, pois treinei bastante, já que nunca tinha tentado. (Anette – questionário final)

... ao traduzir o texto, passei conhecer outras palavras e estrutura de frases. (Freddie – questionário final)

Desta maneira, a partir da fala da aluna Anette “treinei bastante, já que nunca tinha tentado”, constata-se o avanço no processo de sua aprendizagem, pois mesmo em meio às dificuldades, ela supera os desafios e constrói uma autoconfiança que é descrita na abordagem do PBL. Este comprometimento revela autonomia e espírito crítico descritos por Behrens (2006), Freire (2016), Morin (2011) e Brasil (1998a), evidência ativa de sua atuação e que foi partilhada com a professora de forma satisfatória. Deste modo, para haver inquéritos autênticos da realidade e que os mesmos se tornem mais significativos (HUTCHINGS; O’ROURKE, 2002), há a necessidade de um vínculo entre alunos e professor.

Portanto, ao interpretar a troca de experiências vivenciadas com os meus alunos, ficou claro que as estratégias de leitura em língua inglesa através da obra *The Picture of Dorian Gray* são de suma importância para a pesquisa, pois abordam: o entendimento do projeto em si; o engajamento com o processo de ensino-aprendizagem; a liberdade de escolha; a pesquisa sócio-interativa para a construção do conhecimento; o desenvolvimento de habilidades na língua e a resolução de problemas para a construção de novas competências. Além disso, cada um destes temas está relacionado entre si e ainda com o projeto de leitura elaborado (sustentado pela abordagem do PBL) e com a escolha da fundamentação teórica anteriormente mencionada.

#### 4. Considerações finais

As trocas vivenciadas por mim e pelos meus alunos me conferiram uma melhor compreensão para as estratégias de leitura em língua inglesa através da obra *The Picture of Dorian Gray* e permitiram que fosse reconstruída a minha prática pedagógica ao passo que eu refletia na trajetória do processo. Logo, o inquérito foi marcado pela necessidade de ir além da interpretação de métodos tradicionais e assumir uma postura mais ativa do processo de ensino-aprendizagem como mencionam Hutchings; O’Rourke, (2002); Behrens, (2006). Esta interpretação mais ativa abrange a resolução de problemas, os processos democráticos de escolha e de envolvimento, o engajamento dos alunos, o trabalho colaborativo, a multiplicidade de opiniões e de pontos de vista e o movimento constante de renovação e reconstrução.

Deste modo, para que esta postura mais ativa do ensino-aprendizagem de língua inglesa fosse colocada em prática, foi desenhado por mim um projeto baseado na leitura de um livro paradidático adaptado para que fossem desenvolvidas as habilidades de leitura nos estudantes e, como resultado, alcançar as competências como autonomia, espírito crítico, responsabilidade e espírito investigativo. Tudo isso, alicerçados nos preceitos da abordagem do PBL de Hutchings; O’Rourke, (2002), que foi relacionada com as estratégias de leitura de Brown (1994); Ur (1996); Solé (1998); Harmer (2005); Holden, 2009) e com os paradigmas de Behrens (2006) em virtude de um diálogo intrínseco com o pensamento complexo de Morin (2011). E, somados a estes conceitos,

foram apontados os PCNs (BRASIL, 1998a, b, 2000, 2006) como paradigmas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa e para o processo pedagógico utilizado. Por esta razão, deram-se a escolha da leitura e do desenvolvimento das competências citadas acima, como também os TCTs (Temas Contemporâneos Transversais) dentro dos princípios norteadores da BNCC, integrados ao projeto por meio da leitura da obra.

Logo, ao compreender tais estratégias de leitura, percebi o quanto é necessária a reconstituição do inquérito realizado, por ser primordial para que haja uma organização e desempenho apropriados dos meus alunos, resultando na apropriação ativa de cada um e, conseqüentemente, no engajamento com o processo de ensino-aprendizagem para que alcancem a construção significativa do conhecimento. Assim, este engajamento sucede no decorrer de todo o percurso por meio do levantamento de conhecimentos prévios, do interesse pelo projeto em si, da compreensão dos temas relacionados com o contexto, do estímulo à curiosidade, da busca pelo novo, do protagonismo e do poder de escolha destes alunos. Estas escolhas proporcionam a eles reflexão, autonomia, criticidade e responsabilidade, além de “ler o mundo” (FREIRE, 1988) para poder transformá-lo. E, para isto, nós como professores devemos ansiar por alunos problematizadores, críticos e reflexivos para que sejam ativos e transformadores da sociedade de maneira consciente ao respeitar e tolerar a diversidade humana.

Em suma, ao longo do planejamento e realização do projeto de leitura, repensei minhas práticas ao passo que me defrontava com problemas desafiadores. Isso me levou à transformação das minhas ações quando desenhei para os meus alunos o percurso a ser trilhado. Embora que no decorrer do projeto tenha me visto no caminho das incertezas, este fato que me fez aprender a aprender (DELORS, 2012) com eles de maneira recíproca. Então, depreendo que cada parte do projeto necessita de dedicação e precaução em seu planejamento e realização, porém devem ser adaptáveis e acessíveis para que os atores envolvidos intervenham, servindo-se da construção significativa do conhecimento. Por isso, em concordância aos pensamentos de Freire (2016) e Morin (2007, 2011), com este inquérito não pretendo fechar possibilidades de compreensão do ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas dar continuidade na busca infinita e constante do conhecimento, por meio de uma realidade complexa e educação libertadora junto a uma práxis transformadora.

### Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. 2003. *Estética da Criação verbal*. São Paulo. Martins Fontes. (Tradução do russo por Paulo Bezerra. publicação original de 1979).
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. 1997. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8a. ed. São Paulo: Hucitec.
- BARROWS, H. 1986. *A taxonomy of problem-based learning methods*. Medical Education, v. 20. pp. 481- 486.
- BEHRENS, M. A. 2006. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes.

- BLACHOWICZ, C.; OGLE, D. 2001. *Reading comprehension: strategies for independent learners*. New York: The Guilford Press.
- BOUD, D.; FELETTI, G. 1997. *The challenge of problem-based learning*. 2a. ed. London: Kogan Page, London, p. 114.
- BRASIL. 2000. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias do ensino médio*. Disponível online em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- BROWN, D. 1994. *Principles of language learning and teaching*. Prentice – Hall Angle wood Cliffs.
- CAMBI, F. 1999. *História da pedagogia do professor de didática*. São Paulo: Editora UNESP.
- CANDIDO, A. 1989. *Direitos humanos e literatura*. In: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. 1972. *A literatura e a formação do homem*. *Ciência e Cultura*. 24:9: 803-809, set.
- CARTER, R; MICHAEL, L. 1991. *Teaching Literature*. Longman, pp. 1-9.
- CHRISTOPHER, J. B.; CARTER, R. 1986. *Literature the language teaching*. Oxford University Press.
- CULLER, J. 1999. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais.
- DELORS, J. et al. 2012. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, p. 238.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. 2006. *Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) 2006, *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, pp. 15 - 41.
- DEWEY, J. 1979. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional.
- ELIAS, N. 2017. *Sobre a ordem da mistura: a palavra literária renovada na enunciação e pelas coerções da leitura graduada em língua espanhola*. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em língua espanhola e literatura espanhola e hispano americana) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FREIRE, M. M. 1998. *Computer-mediated communication in the business territory: a joint exploration through e-mail messages and reflections upon job activities*. Unpublished PhD Thesis. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- \_\_\_\_\_. 2007. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica: conceito e procedimentos*. Palestra de abertura da primeira reunião do Grupo de Estudos sobre a abordagem hermenêutica fenomenológica. LAEL – PUCSP.
- \_\_\_\_\_. 2010. *A Abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa*. In: FREIRE, M. M. (org.) 2010, *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Da aparência à essência: a abordagem hermenêutica- fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa*. In: ROJAS, J; STREINGHETA, L. M. (Org.) 2012, *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. 1. ed. Life Editora, v. 1. pp. 181-199.

- \_\_\_\_\_. 2006. *Desenhos de pesquisa para ambientação presencial e/ou digital*. Seminário oferecido no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC- SP.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra. 19. ed, p. 26.
- \_\_\_\_\_. 1998. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN Norman Kent; Y. LINCOLN, Y. S. (eds.) 1994, *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 110-111.
- HARVEY, S.; GOUDVIS, A. 2007. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2a. ed. Portland, ME: Stenhouse.
- HARMER, J. 2009. *The practice of English language teaching*. 5th edition - Pearson.
- HOLDEN, S. 2005. *O ensino de língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: *Special Book Services* Livraria.
- HUTCHINGS, W.; O’ROURKE, K. 2002. *Problem- based Learning in Literary Studies*. Arts and Humanities in Higher Education, 1, pp. 73-83.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. 2002. *Metáforas da vida cotidiana*. 1. ed. Mercado de Letras, pp. 45-46.
- LAMBROS, A. 2004. *Problem-Based Learning in K-8 Classrooms – A Teacher’s Guide to Implementation*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- LANE, J. L. 2013. *Inquiry- based learning*. Pennsylvania State University.
- LAZAR, G. 1993. *Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers*. 1a. ed. Cambridge University Press, pp. 3-19.
- MORIN, E. 2006. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- \_\_\_\_\_. 1990. *Ciência com consciência*. Portugal: Publicações Europa América Ltda
- \_\_\_\_\_. 2005. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- \_\_\_\_\_. 2000. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez.
- SCHÖN, D. A. 2000. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- SOLÉ, I. 1998. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed.
- THIOLLENT, M. 2011. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez.
- TRIPP, D. 2005. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, pp. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.
- UR, P. 1996. *A course in language teaching: Practice and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 138 -158.
- VAN M. M. 1990. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: Althouse Press.
- VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. 1998. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- WATSON, R. 2004. *Students’ discussions in practical scientific inquiries*. International Journal of Science Education, **26** (1), p. 25 - 45.
- WILDE, O. 1989. *The Picture of Dorian Gray*. Retold by Jill Nevile. Oxford University Press.
- WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. 2005. *Understanding by design*, expanded (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

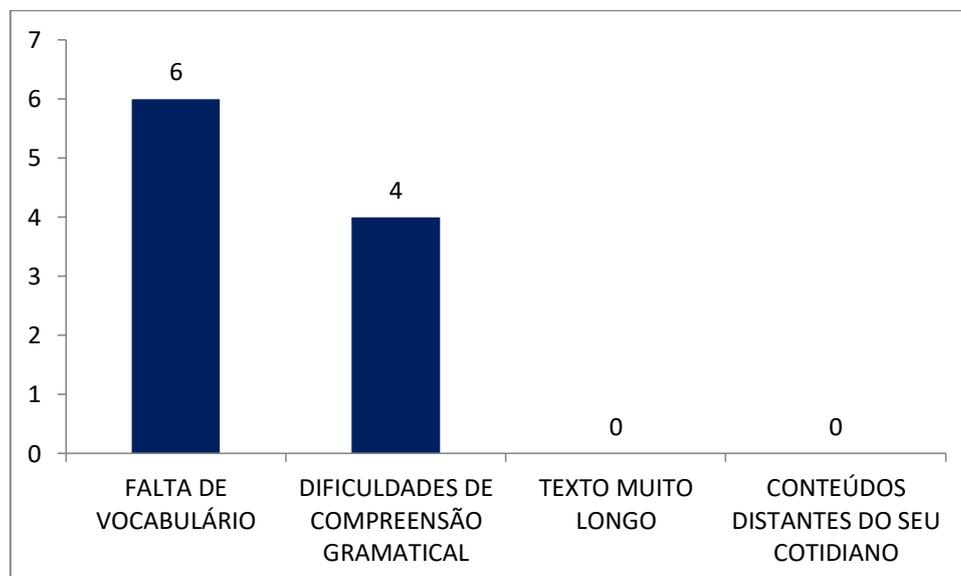
## Anexo

### Questionário Inicial sobre a leitura da obra

1. Você já leu algum livro em inglês? Se sim, mencione qual.
2. Você conhece o livro *The Picture of Dorian Gray*? O que você achou da escolha do livro para o nosso projeto de leitura? Por quê?
3. Você já leu alguma coisa sobre Oscar Wilde? Se sim, mencione qual.
4. Qual a sua opinião em poder escolher o tema para ser pesquisado dentro das temáticas da obra *The Picture of Dorian Gray*, de Oscar Wilde? Por quê?
5. Quando você lê algum livro em que medida consegue relacioná-lo com a sua realidade?

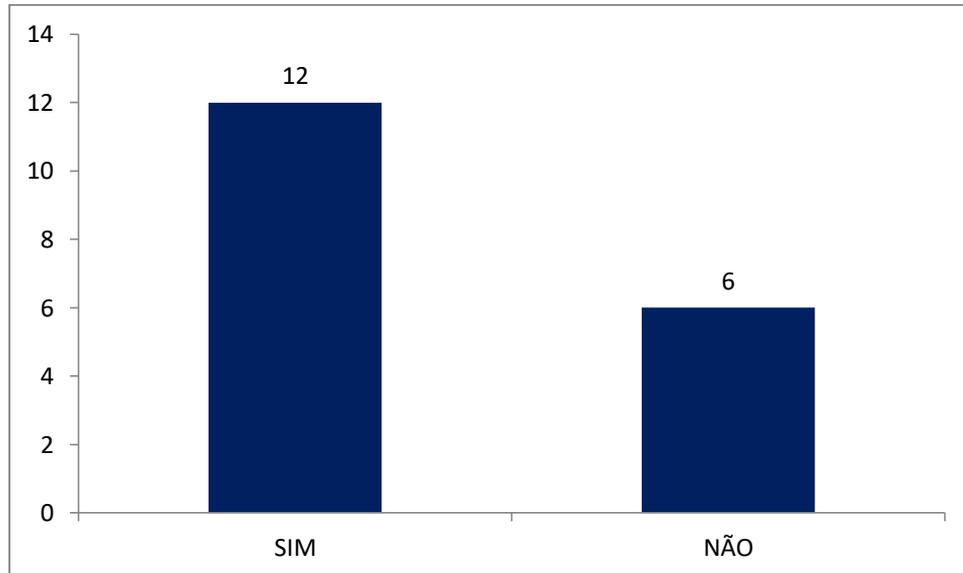
### Questionário Final sobre a leitura da obra

- 1 - Você encontrou dificuldades na leitura do livro? Por quê?
- 2 - Se encontrou, enumere os pontos abaixo de acordo com o grau de dificuldade, sendo 1 para o maior e 6 para o que menos afeta sua compreensão.

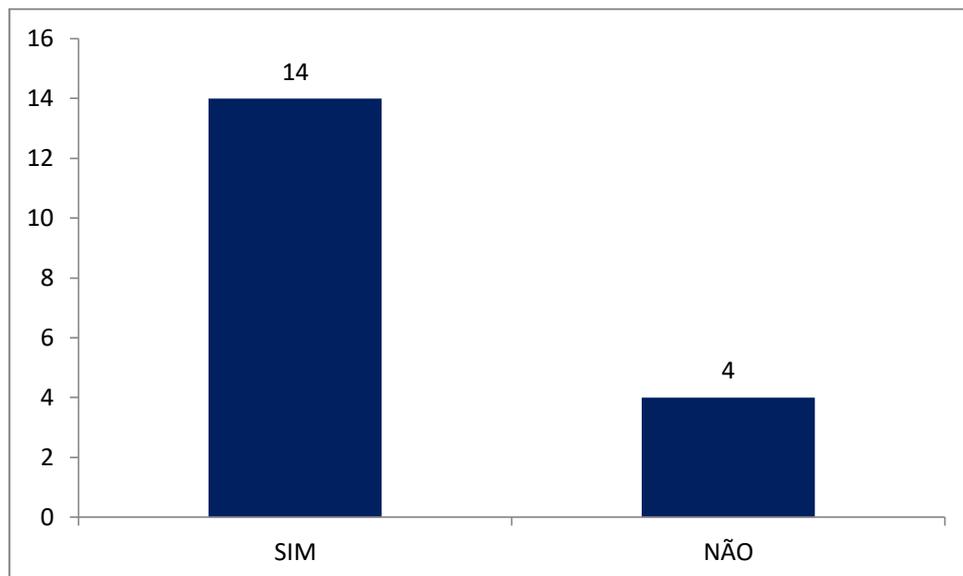


3 – O modo como foi feita a introdução antes do início dos textos facilitou a compreensão do mesmo? Justifique a sua resposta.

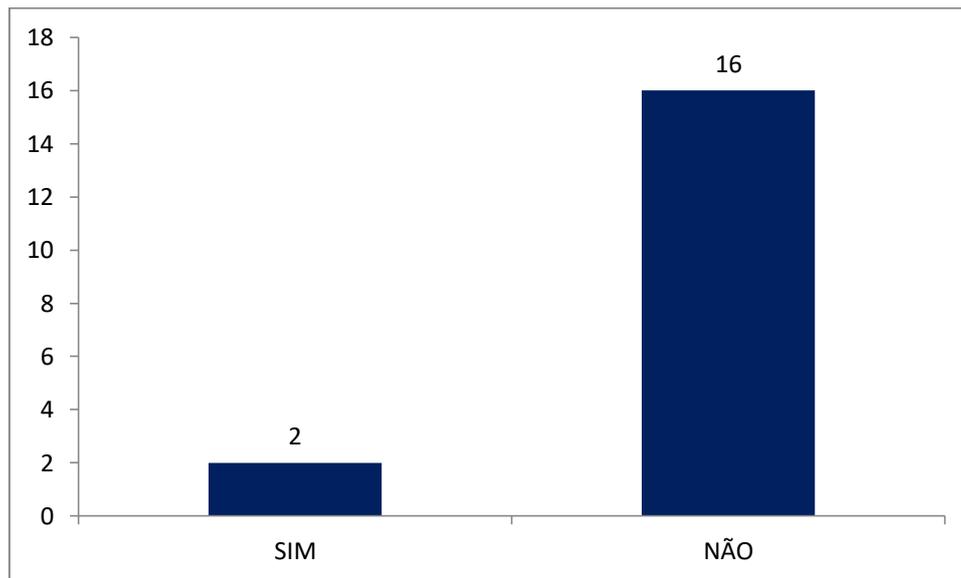
4 – O modo como o professor distribuiu os temas facilitou a sua compreensão?



5 – Os exercícios solicitando informações específicas dos textos permitiram a você compreender o texto, sem que você dependesse todo o tempo da ajuda do professor?



6 – Você acha que faltou revisar mais algum vocabulário para que você pudesse produzir o trabalho de escrita que foi solicitado?



7 – O caminho percorrido pelo projeto de leitura atendeu suas expectativas? De que maneira?

8 – Você acha que conseguiu desenvolver suas habilidades e conhecimentos de língua inglesa por meio da leitura? Se sim, quais habilidades e conhecimentos? E de que maneira?