



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LEILA MIYUKI SAITO

LEITURA CRÍTICA:
ORIGENS CONCEITUAIS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS
PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Londrina-PR
2018

LEILA MIYUKI SAITO

LEITURA CRÍTICA:
ORIGENS CONCEITUAIS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS
PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Reis

Londrina-PR
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Saito, Leila Miyuki .

LEITURA CRÍTICA : ORIGENS CONCEITUAIS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA / Leila Miyuki Saito. - Londrina, 2017. 68 f. : il.

Orientador: Simone Reis.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Origens da Leitura Crítica - Tese. 2. Ensino de Língua Inglesa - Tese. 3. Sugestões de Atividades - Tese. I. Reis, Simone . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

LEILA MIYUKI SAITO

**LEITURA CRÍTICA: ORIGENS CONCEITUAIS E SUGESTÕES DE
ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª. Dr^ª. Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 9 de março de 2018.

Para William, com muito amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me permitir viver intensamente todas as graças que tem me concedido.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Simone Reis, por ser exemplo de profissional e de ser humano. Obrigada por toda compreensão, carinho e respeito as minhas limitações.

Aos membros da banca avaliadora, Prof^a. Dr^a. Cláudia Cristina Ferreira e Prof^a. Dr^a. Josimayre Novelli, pelos apontamentos e considerações feitas.

Aos meus pais, Gilberto e Maria, por serem fonte inesgotável de amor, meu alicerce e porto seguro onde sempre encontro aconchego. Por terem me ensinado, nas palavras deles, que “o estudo é a única coisa que ninguém pode lhe tirar, então, estude”.

A Rodrigo, pelo apoio prestado nessa intensa fase de estudos.

Ao meu filho William, que apesar da gestação de risco, me permitiu concluir todas as disciplinas presenciais e participar de todos os eventos necessários.

As minhas colegas de trabalho, Fernanda, Joseli e Natália, por terem me dado todo suporte necessário para a conclusão de mais esta etapa de minha vida profissional.

A Deise Suzumura, por ter me encorajado a ingressar no Mestrado.

Às professoras e à coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), pela dedicação com que desenvolveram e ministraram o curso.

Aos meus amigos do Mestrado, com quem compartilhei período de intenso crescimento. Que todos tenham muito sucesso em suas jornadas.

Às coordenadoras do Instituto Britânico de Línguas e do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina, Carolina Scalco e Adriana Grade Fiori Souza, por terem, gentilmente, permitido a aplicação das atividades em suas instituições.

Aos professores Alex Alves Egido, Janaína V. F. A. B. e Rosemari Melo de Souza, e seus alunos, que me auxiliaram com a aplicação das atividades e fornecimento de *feedback*, possibilitando-me ajustá-las e corrigi-las.

E aos colegas professores que trabalham leitura crítica com seus alunos, por contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes de seu papel e de sua ação na sociedade.

SAITO, Leila Miyuki. **Leitura Crítica: origens conceituais e sugestões de atividades didáticas para aulas de língua inglesa**. 2018. 72 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

As habilidades de leitura crítica não se desenvolvem por si só à medida que os indivíduos crescem, elas devem ser ensinadas desde os primeiros anos escolares. Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de resgatar as raízes da leitura crítica, retratada nos textos do sétimo capítulo de *Developing Comprehension – Including Critical Reading* – obra compilada por Mildred A. Dawson, publicada em 1968 –, e apresentar um caderno de atividades para se trabalhar leitura crítica em aulas de língua inglesa para crianças, jovens e adultos. A relevância desse resgate está no fato de que, embora o conceito de leitura crítica tenha evoluído, conforme definições de Coradim (2008) e D’Almas (2011), a base e as sugestões didáticas trazidas pela obra mencionada continuam aplicáveis aos diversos contextos de aulas de leitura. As atividades, elaboradas a partir dos modos de ler criticamente extraídos do capítulo em questão são sugestões e podem ser adaptadas para outros idiomas. Elas foram testadas por três professores, que forneceram considerações para que se fizessem os ajustes necessários. Espera-se que o professor interessado em desenvolver leitura crítica com seus alunos encontre neste material um apoio, um ponto de partida para um trabalho que pode e deve ser estendido, complementado e continuado.

Palavras-chave: Origens da Leitura Crítica; Ensino de Língua Inglesa; Sugestões de Atividades.

SAITO, Leila Miyuki. **Critical Reading: conceptual origins and suggestions of activities for english language lessons**. 2018. 72 pages. Term paper (Professional Master's Degree in Modern Foreign Languages) - State University of Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

Critical reading skills do not develop by themselves as individuals grow old, they must be taught since the first years at school. This paper was developed with the objective of rescuing the origins of critical reading, depicted in the texts of the seventh chapter of *Developing Comprehension – Including Critical Reading* – a compilation by Mildred A. Dawson published in 1968 –, and to present a workbook to work with critical reading in lessons of English language for children, teenagers and adults. The relevance of this recovery is in the fact of, although the critical reading concept has evolved, according to Coradim's (2008) and D'Almas' (2011) definitions, the basis and didactic suggestions brought by the cited book are still applicable to many contexts of reading lessons. The activities, developed from the ways for reading critically extracted from the mentioned chapter are suggestions and can be adapted to be used in other languages. They were tested by three teachers, who provided feedback to promote the necessary adjustments. It is expected that the teacher who is interested in developing critical reading with their students finds in this material a support, a starting point for a work that can and must be extended, complemented and continued.

Key words: Critical Reading Origins; English Language Teaching; Suggestions of Activities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1

Maneiras de trabalhar LC extraídas do capítulo *Critical Reading* 18

Quadro 2

Modos de ler criticamente extraídos do capítulo *Critical Reading*
(DAWSON, 1968) que estão contemplados pelas atividades deste caderno..... 25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LC	Leitura Crítica
MEPLEM	Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
LE	Língua Estrangeira
N/A	Não se aplica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
P	Professor(a)
IBL	Instituto Britânico de Línguas
T	<i>Teacher</i>
S	<i>Students</i>

LEITURA CRÍTICA: ORIGENS CONCEITUAIS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA



Discente: Leila Miyuki Saito
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Reis
Londrina-PR/2018

Ao Professor

As habilidades de leitura crítica (LC) não se desenvolvem por si só à medida que os indivíduos crescem. Conforme explicado por Edgar Dale, em 1965, aprender a ler é um processo: das letras isoladas, parte-se para as sílabas, palavras, orações – é a leitura literal. O segundo estágio compreende à leitura das entrelinhas e à análise do que o autor quis dizer. O terceiro nível é que corresponde à LC, em que se empregam o julgamento, a avaliação e a aplicação daquilo que é lido. Essas competências devem ser ensinadas e desenvolvidas desde os primeiros anos escolares ao ensino superior.

Este material foi desenvolvido para ser apresentado como produto educacional exigido como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, pelo programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nele, ofereço minha interpretação didática de várias formas pelas quais crianças, jovens e adultos podem ler criticamente em língua inglesa.

Essas formas de ler foram resgatadas de *Developing Comprehension – Including Critical Reading*, obra considerada pioneira na área de LC. Compilado por Mildred A. Dawson e publicado em 1968, o livro traz em seu sétimo capítulo 11 artigos que, apesar de terem sido originalmente redigidos há mais de meio século e serem pouco conhecidos e referenciados, retratam visão de LC que mantém sua atualidade e aplicabilidade. Daí vem a importância de se resgatar a obra e dar crédito ao seu pioneirismo.

Aqui compartilho também, em forma de artigo, o referencial teórico que deu base à elaboração deste caderno de atividades.

Os modos de ler criticamente, sugeridos pelos autores resgatados, podem ser propostos em atividades didáticas com temas da sua preferência e sempre atuais. Portanto, as atividades que elaborei têm apenas caráter ilustrativo de possibilidades de se propor leituras de formas que podemos compreender como críticas, e elas podem ser adaptadas para uso em aulas de outros idiomas e nos diversos contextos (público, privado, particular ou de instituto de idiomas). As minhas ilustrações didáticas de modos de ler criticamente exploram o tema *Respeito às Diferenças*, que foi escolhido por ser um assunto rico, inquietante, que provoca discussão, e por seu potencial de refletir em práticas sociais.

Cada atividade foi desenvolvida para aulas de 50 minutos. Elas contam com o quadro *To the Teacher*, no qual deixo sugestões de público alvo, nível linguístico, objetivos de aprendizagem quanto à LC (encaminhamentos

didáticos encontrados nos textos da obra resgatada), sugestões de formas linguísticas a ser apresentadas ou revisadas na atividade e os recursos necessários para executá-las.

Para melhor organização, as subdividi em *Warm Up* (uma introdução ao assunto, com vistas a suscitar o interesse dos alunos), *Activity* (atividade propriamente dita, em que coloco questões que gerem discussão e reflexão, com o objetivo de trabalhar a criticidade dos alunos) e *Post-Activity* (um fechamento, conclusão da atividade). Incluo os planos de aula estruturados, em que trago detalhes de como a aplicação da atividade foi pensada, e *handouts*, para o caso de o professor desejar imprimir e utilizar como versão do aluno.

Espero que este trabalho incentive outros profissionais da linguagem a exercitarem com seus alunos modos de ler criticamente e que, ao fazê-lo, compreendam, por meio da educação, a importância que a linguagem ocupa em nossas vidas. Que este material sirva como apoio, um ponto de partida para futuras extensões, ampliações e aprofundamento.

Leila Miyuki Saito

SUMÁRIO

Artigo: Leitura crítica: origens conceituais e sugestões de atividades didáticas para aulas de língua inglesa 15

Atividade para crianças:

Social Inclusion 55

Lesson Plan 57

Handout 58

Atividade para jovens:

Refugees and Violence 60

Lesson Plan 62

Handout 63

Atividade para adultos:

Racism and Religious Intolerance 66

Lesson Plan 69

Handout 70

LEITURA CRÍTICA: ORIGENS CONCEITUAIS E SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Leila Miyuki Saito¹

1 INTRODUÇÃO

Convém assinalar a relevância do papel assumido pela leitura em nossas vidas, seja no âmbito pessoal, acadêmico ou profissional. Ela é um dos principais meios pelos quais os indivíduos se mantêm informados e adquirem conhecimento (SADOYAMA, 2011; SOUSA, 2015), sendo responsável por grande parte das formas de interação social e constituindo “um instrumento de ascensão do indivíduo para uma melhor compreensão, instrumentalização e interpretação da própria vida” (LEITE, 2010, p. 29). No entanto, para se constituir como ferramenta de tamanho poder, a leitura não pode estar restrita à mera decodificação de caracteres, palavras e orações.

Aqui cabe uma breve definição de leitura proposta por Dale (1965) e exemplificada por Durr (1968), em que ela é classificada em três níveis. O primeiro é a simples reprodução daquilo que é lido, uma compreensão literal do texto, em que se depreende o que o autor disse, mas não o que ele quis dizer. O segundo envolve inferências, implicações. É ler as entrelinhas, analisando o que o autor quis dizer, sua intencionalidade. O terceiro nível requer julgamento vigoroso para uma avaliação e aplicação daquilo que é lido. É ler criticamente, além das linhas, além da compreensão literal.

Embora ainda haja “quem pense que é apenas necessário ensinar a ler as palavras – a compreensão seria um processo automático que fazemos já na língua oral, portanto, não precisaria ser ensinada” (SOUSA, 2015, p. 23), torna-se insuficiente e imatura a visão restrita de leitura, que é aquela em que se considera o mero entendimento da página impressa, em sua compreensão literal (DURR, 1968; SPACHE; SPACHE, 1973; SOUSA, 2015).

A atual configuração social, política e econômica e suas ideologias, cada vez mais facilmente difundidas com o auxílio das novas tecnologias de informação, reforça o valor da leitura à medida que os discursos, nunca inocentes ou despretensiosos, tendem a mascarar ou a dar voz de acordo com interesses específicos da classe dominante, perpetuando as relações de poder vigentes.

¹ Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Endereço eletrônico: saito.leila@gmail.com

Tal cenário exige do leitor uma habilidade diferenciada de leitura. “Podemos ir além, porém, e dizer que a leitura da palavra não é somente precedida pela leitura do mundo, mas também por uma certa forma de escrevê-lo e de reescrevê-lo. Em outras palavras, de transformá-lo por meio da ação prática consciente²” (FREIRE, 1985, p. 18). Ou seja, o leitor que penetra os níveis superiores do texto, que é capaz de identificar o contexto de produção e as ideologias nele inculcadas, tem o poder de agir e de transformar o meio em que se insere, rompendo com as convenções e imposições da classe dominante.

McKee e Durr (1966) pontuam que, em uma sociedade cada vez mais complexa, cresce a necessidade da LC – habilidade a ser ensinada desde os primeiros anos escolares (JENKINSON, 1968). Tal necessidade é percebida e apontada em documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio,

[...] a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (BRASIL, 2006, p. 97).

Neste trabalho, tenho como objetivo geral contribuir para o ensino de LC valorizando suas raízes por meio do resgate da obra pioneira no assunto: o capítulo *Critical Reading*, do livro *Developing Comprehension — Including Critical Reading*, compilado por Mildred A. Dawson, publicado em 1968. O objetivo específico é dar materialidade aos encaminhamentos didáticos encontrados naquela obra de modo que possam ser trabalhados em aulas de língua inglesa para turmas de crianças, jovens e adultos.

Na seção seguinte, elenco os construtos teóricos que serviram de base para este trabalho. Início com a contextualização da escolha do capítulo a ser resgatado, e com breve descrição da evolução do conceito de LC. Na sequência, apresento posicionamentos encontrados na literatura sobre o papel do professor e das aulas de línguas estrangeiras (LE) no desenvolvimento de leitores críticos. Em seguida, descrevo a metodologia e os resultados. Por fim, teço as considerações finais.

² Essa, como as demais, são traduções feitas pela autora; no original: *We can go further, however, and say that reading the word is not only preceded by reading the world, but also by a certain form of writing it or rewriting it. In other words, of transforming it by means of conscious practical action.*

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Leitura crítica: origens e evolução

Buscas bibliográficas feitas por Reis (2017) via PiCarta de 2002 a 2005 e em 2010 indicam que a LC tem seus primeiros trabalhos publicados na década de 60, nos Estados Unidos. A pesquisadora explica que isso se deve a razões históricas e sociais: a II Guerra Mundial e a dominação nazista deixaram sequelas profundas na sociedade europeia, que, por muito tempo, não ousou publicar textos que representassem propaganda contrária ao do poder vigente. Desse modo, podemos compreender que ideias relacionadas à prática de LC tenham se originado nos EUA, no final da década de 1950.

As visões sobre leitura daquela época são reproduzidas na obra *Developing Comprehension – Including Critical Reading*, publicada em 1968, que hoje está disponível na plataforma de buscas do Education Resources Information Center – ERIC, do *Institute of Education Sciences* (<https://eric.ed.gov/>), por meio do link <<https://eric.ed.gov/?q=developing+comprehension+dawson&id=ED079666>> (acesso em 4 nov. 2017).

O livro, de 263 páginas, é uma compilação feita por Mildred A. Dawson. Em oito capítulos (Natureza Geral, Sequências e Níveis de Desenvolvimento, Aspectos Linguísticos, Uso de Pistas Contextuais, Barreiras à Compreensão, Ensino, Leitura Crítica e Artigos Relacionados Significantes³), ela reuniu 50 artigos que haviam sido publicados em periódicos internacionalmente conhecidos até o presente.

O sétimo capítulo, intitulado *Critical Reading*, traz em seus 11 artigos uma LC pautada no questionamento, na discussão e no debate (HOWARDS, 1968), e elenca como principais elementos críticos: o julgamento do material impresso por meio de inferências quanto ao autor, ao material (HUSS, 1968; QAINANCE, 1968), ao estilo da escrita (HUSS, 1968) e ao receptor (QAINANCE, 1968): a verificação da validade e da confiabilidade do texto (WOLF, 1968); o reconhecimento e a análise de suposições (DURR, 1968) e a distinção entre fatos e opiniões (SIMMONS, 1968; DURR, 1968; SCHELL, 1968).

Os autores citam, também, habilidades do leitor crítico, tais como: assumir posicionamento frente ao texto; estar disposto a mudar de opinião, a se envolver com as consequências de um fato (QAINANCE, 1968) e a defender seus pontos de vista com base na integridade de suas interpretações e na precisão de fatos reais (HUSS, 1968); saber

³ No original: *General Nature, Developmental Sequences and Levels, Linguistic Aspects, Use of Contextual Clues, Barriers to Comprehension, Teaching, Critical Reading e Significant Related Articles.*

encontrar, entender e reorganizar e a ideia principal de um excerto; compreender conceitos explícitos, fazendo associações, generalizações e revelações simbólicas; e ir além da aceitação passiva das informações trazidas pelo texto, examinando-o e atacando problemas, com base em evidências objetivas (SIMMONS, 1968).

No intuito de sintetizar e formar a base para a elaboração das atividades que compõem o caderno, extraí as maneiras de ler criticamente apresentadas nos 11 artigos do capítulo *Critical Reading* e as organizei no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Maneiras de trabalhar LC, extraídas do capítulo *Critical Reading*

Título / Autor(es) (Ano da publicação em periódico)	Público Alvo	Maneiras de trabalhar LC
<i>Critical and Creative Reading / Huus (1965)</i>	Crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Procurar biografia do autor e comparar suas qualificações com o assunto sobre o qual ele escreveu; - Questionar se todos os fatos estão presentes, se eles são verdadeiros e apresentados de forma lógica e em perspectiva; - Verificar a validade do texto: retirar do parágrafo as sentenças irrelevantes, checar a omissão de informações necessárias para o entendimento do texto como um todo, reconhecer ideias colocadas fora de ordem, separar fatos de opiniões; - Prestar atenção ao estilo e tom do texto: a precisão do vocabulário, a cadência das sentenças, o uso de modificadores, figuras de linguagem, analogias e descrições, além da unidade, coerência e ênfase.
<i>The Logical Dimension of Critical Reading / Wolf (1965)</i>	Crianças	<p>Checar Validade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retirar palavras em excesso; - Identificar as premissas (explícitas ou assumidas); - Determinar se o autor se refere a todos de um grupo, alguns ou nenhum; - Verificar se a conclusão segue as premissas. <p>Checar Confiabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a fonte e quem tem controle sobre ela; - Pesquisar a qualificação do autor; - Verificar se a informação coincide com as de outras fontes.

Título / Autor(es) (Ano da publicação em periódico)	Público Alvo	Maneiras de trabalhar LC
<i>Critical Reading – as if there’s any other kind /</i> Qaintance (1966)	N/A	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os conteúdos do material e o propósito com o qual foi escrito; - Questionar se o autor está meramente tentando transmitir informação, sem nenhum benefício próprio.
<i>Reasoning Through Reading /</i> Simmons (1965)	Alunos do ensino médio	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar a ideia principal, julgar sua validade e relacioná-la com evidências; - Separar fatos e opiniões; - Contrastar a leitura crítica com a leitura literal, levando os alunos a compreender o poder da linguagem como ferramenta sugestiva, reflexiva e evocativa.
<i>Laying the Foundation for a Critical Reading Program /</i> Jenkinson (1965)	Crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Levar a criança a verbalizar suas ideias; - Ler material informativo e histórias para os alunos, discutindo ideias e verificando a precisão de seu entendimento e aumentando a consciência sobre a função das palavras; - Fazer perguntas provocativas. A sequência sugerida é: verificar a compreensão literal, sintetizar as ideias do autor, extrair-lhes julgamento de acordo com suas experiências, identificar o tom e o tipo de linguagem usados pelo autor, e solicitar que as crianças comentem sobre a leitura; - Estimular as crianças a apoiar suas opiniões em fatos e a buscar confirmação de fatos em diversas fontes; - Encorajar os alunos a escreverem seus comentários.
<i>Critical Reading in the Primary Grades /</i> Painter (1965)	Crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar se a situação pode ser verdade ou se é fantasia; - Julgar as competências do autor; - Avaliar questões como justiça, verossimilhança, escolha do título e das ilustrações, semelhanças e diferenças em histórias de outros países; - Comparar edições originais e simplificadas de um mesmo título; - Avaliar suas próprias produções escritas; - Reconhecer propaganda, linguagem figurativa e palavras que despertam emoções.

Título / Autor(es) (Ano da publicação em periódico)	Público Alvo	Maneiras de trabalhar LC
<i>Implementing a Critical Reading Program on the Primary Level / Artley (1965)</i>	Crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Suscitar perguntas e situações baseadas em leitura que demande respostas avaliativas ao invés de mera reconstituição das ideias do autor; - Dar oportunidades para que os alunos encarem situações com diversas alternativas, pesem evidências, questionem crenças, examinem fatos, cheguem a soluções e conclusões com base em critérios; - Fazer perguntas abertas.
<i>Building Initial Critical Reading Abilities / Durr (1966)</i>	Crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diversas fontes de informação, dando aos alunos a chance de comparar e analisar, encorajando-os a explorar e chegar a decisões por si mesmos; - Ensinar a distinguir fatos e opiniões, ou no caso de crianças mais novas, o que é possível e o que é “faz de conta”; - Formular sentenças que façam com que as crianças analisem pressupostos criticamente.
<i>Ways and Means of Improving Critical Reading Skills/ Howards (1965)</i>	N/A	<ul style="list-style-type: none"> - Observar título, autor, data, editora; - Discriminar fatos, detalhes, ideias e conceitos importantes; - Ler o prefácio ou introdução; - Criar atmosfera carregada de significados, sugestões e oportunidades de interpretação; - Utilizar exemplos de sarcasmo, sátira e humor para desenvolver sensibilidade geral, e também anúncios de revistas, jornais e TV para ensinar técnicas de propaganda.
<i>Distinguishing Fact from Opinion / Schell (1967)</i>	N/A	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer que ao distinguir fatos e opiniões não se deve confiar na linguagem ou estrutura utilizada. Cada sentença deve ser examinada individualmente; - Explicar que informações sumarizadas são muito comuns na mídia de massa, o que pode dificultar a diferenciação entre fatos e opiniões e que nem sempre fatos e opiniões são expressos separadamente; eles podem vir em uma mesma sentença; - Lembrar que identificar uma opinião é menos importante que determinar a relevância, as implicações, as evidências e valores em que ela se baseia e as consequências que ela pode ter.

Título / Autor(es) (Ano da publicação em periódico)	Público Alvo	Maneiras de trabalhar LC
<i>Critical Reading in a Developmental Reading Course</i> / Denberg e Jones (1967)	Alunos de 7 ^a e 8 ^a séries	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir os significados precisos das palavras (por que foi escolhida esta palavra e não outra?), as ambiguidades e confusões semânticas; - Analisar a estrutura e o movimento do pensamento no texto, verificando a coerência e o todo significativo; - Ler entrelinhas, fazer inferências e validar julgamentos; - Questionar qual é a estrutura formal de cada argumento, quais são os pressupostos implícitos, se falácias estão presentes, quão factual ou bem apoiado está cada argumento, e com base em quais evidências os alunos concordam ou discordam do texto.

Fonte: a autora (2018)

Apesar do fato de apenas um dos artigos ser de base empírica⁴, o capítulo escolhido para dar base a meu trabalho traz o que se pode considerar como contribuições pioneiras ao ensino de LC. A escolha desses textos deve-se à aplicabilidade das concepções e sugestões de encaminhamentos didáticos, além do fato de a obra em questão ser pouco referenciada pelas publicações atuais⁵.

As concepções e formas de trabalhar LC trazidas no capítulo *Critical Reading* continuam em prática e encontram importância como base para o início da pesquisa em LC, apesar de divergirem dos conceitos recentes. Estes postulam concepção de LC que avançou, incorporou definições que se preocupam com a identificação das ideologias e das relações de poder incutidas nos textos e com a formação de um leitor que, empoderado por ter consciência de sua realidade, do ambiente social que o cerca e por saber que os textos nunca são neutros e despretensiosos, seja capaz de exercer sua cidadania e promover transformações sociais.

Busnardo e Braga (2000, p. 108) afirmam que as ideologias incutidas no texto “podem distorcer ou iluminar o modo como a realidade social é percebida e vivida”. Desse modo, a proposta neo-gramsciana apresentada pelas autoras preconiza LC com base na reflexão

⁴ *Critical Reading in a Developmental Reading Course*, em que Robert Denberg e Charles Jones descrevem, em 1967, um curso experimental em leitura, ministrado a alunos de sétima e oitava séries da Randell School, em Denver, Colorado.

⁵ Conforme evidenciado pela revisão da literatura que realizei para embasar o artigo *Leitura Crítica e Letramento Crítico: Origens Conceituais e Sugestões de Atividades Didáticas*. Das 24 publicações datadas de 1985 a 2015 que foram pesquisadas, apenas duas mencionam artigos trazidos por Dawson (1968), a saber: Cervetti; Pardales; Damico, 2001 e D’Almas, 2011.

ideológica que ajude o leitor a identificar o "outro" no texto. Para tanto, elas sugerem desenvolver “um processo dialético, que considerasse tanto o peso da materialidade textual quanto a importância de vários tipos de contexto na interpretação e na avaliação das melhores estratégias de resistência” (BUSNARDO; BRAGA, 2000, p. 112). Essa concepção enfatiza o desvelamento dos pressupostos ideológicos (dos alunos, do texto e do próprio professor) e, para tal fim, o leitor necessita ter contato com vários tipos de ideologias e vários tipos de situações de leitura.

Nesse processo, o leitor precisa ser sujeito da curiosidade (FREIRE, 2001) e estar consciente de que, muitas vezes, as barreiras para se chegar à verdade são postas por sua própria mente. Ele deve desafiar o senso comum, os preconceitos e os dogmas, e aprender que nós vemos o mundo e filtramos os textos, por meio das lentes de nossa própria experiência (DALE, 1965; WILSON et al., 2003).

Na LC, nem sempre se chega a um consenso entre a interpretação do leitor e o posicionamento do autor, mas “para a aprendizagem-pela-leitura acontecer, o leitor tem de estar preparado para escutar atentamente e para mudar e crescer, por meio da exposição às vozes dos outros⁶” (WILSON et al. 2003, p. 2).

Coradim (2008) expõe o objetivo da LC: preparar os alunos para o mundo, instruí-los na arte do questionamento para que sejam capazes de desafiar os textos e ir contra ideias manipuladoras. Tal habilidade é considerada essencial para sobreviver neste mundo informacional, que cresce tão rapidamente (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Na visão de D’Almas (2011), LC é definida como a habilidade de compreender as intenções e o posicionamento do autor, bem como as consequências de suas filiações e, a partir do texto, fazer inferências e/ou produzir sentidos percebendo a linguagem como uma ferramenta de manipulação. A autora comenta a evolução da LC

[...] na conceituação de leitura crítica, hoje, é fundamental o propósito de o leitor ler a realidade, as ideologias, os valores que dão forma aos discursos e amoldam & sociedade. Nas conceituações de leitura crítica de décadas passadas, o propósito da leitura era creditar, ao autor do texto, validade. Todavia, desde aquela época, já se propunha que os professores fizessem questões para o leitor de modo a interpretar os efeitos que o autor, por meio de seu texto, pretendia causar no leitor (D’ALMAS, 2011, p. 40).

Dado o exposto, reafirmo que, mesmo que o conceito de LC tenha evoluído, a base e os modos de ler criticamente sugeridos na obra compilada por Dawson (1968) continuam

⁶ No original: *For learning-through-reading to take place, the reader has to be prepared to listen intently, and to shift and grow through exposure to the voices of others.*

aplicáveis aos diversos contextos de aulas de leitura. Daí a importância de se resgatar e dar crédito à obra pioneira.

2.2 O professor e o ensino de LE no desenvolvimento do leitor crítico

McKee e Durr (1966) assinalam que, em uma sociedade cada vez mais complexa, cresce a necessidade da LC – habilidade a ser aprendida desde o ensino elementar, conforme Jenkinson (1968) e Painter (1968). Wolf (1968, p. 166) aponta que: “Se os alunos das escolas secundárias de hoje irão se tornar cidadãos que avaliarão criticamente as ideias apresentadas em quantidades crescentes de materiais de leitura, eles devem ser ensinados a ler criticamente⁷”. No entanto, a pesquisa de Taglieber (2003) traz um panorama em que se percebe que: a) muitos professores pensam que as habilidades de pensamento e LC serão desenvolvidas automaticamente conforme as crianças crescerem e se tornarem mais experientes e lerem mais (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; TAGLIEBER, 2003; WILSON et al. 2003); b) no Brasil, “Aparentemente, a instrução para a LC e o pensamento de alto nível tem sido inteiramente negligenciada na maioria de nossas escolas elementares e secundárias⁸” (TAGLIEBER, 2003, p. 146), sendo que o mesmo já ocorria com frequência nos Estados Unidos da década de 60, de acordo com Wolf (1968) e Painter (1968); e) muitos alunos chegam à faculdade sem tais habilidades e acabam assumindo uma atitude passiva perante seu próprio aprendizado, o que pode acarretar sérias consequências para sua vida acadêmica, profissional e pessoal.

Painter (1968) e Taglieber (2003) defendem que os alunos precisam de orientação para se tornar pensadores e leitores independentes, que desenvolver cidadãos críticos é responsabilidade da escola e que a instrução para o pensamento e a LC deve permear a escola elementar e secundária e continuar no ensino superior.

Outros institutos, como a família e a igreja, por exemplo, também deveriam exercer sua responsabilidade no desenvolvimento da criticidade do indivíduo. No entanto, essa tarefa (como tantas outras) parece ter sido delegada às escolas, que não mais se preocupam em ensinar somente os conteúdos formais.

Simmons (1968) já postulava que era responsabilidade dos professores das escolas secundárias o desenvolvimento das habilidades de leitura que não haviam sido trabalhadas na

⁷ No original: *If the students in today's secondary schools are going to become citizens who will evaluate critically the ideas presented in increasing quantities of reading materials, they must be taught to read critically.*

⁸ No original: *Apparently, critical reading and higher level thinking instruction has been entirely neglected in most of our elementary and secondary schools.*

maioria dos programas elementares, tais como interpretação, análise e apreciação de obras literárias mais complexas.

Para Spache e Spache (1973), os tipos e graus de compreensão e LC dos alunos refletem a influência direta dos hábitos de questionamento do professor. Ou seja, quando uma criança lê, sua compreensão é afetada pelo padrão de perguntas que ela aprende a antecipar. “Uma vez que as perguntas dos professores parecem ser de tipos e profundidade limitados, o pensamento da criança (ou sua compreensão) tende a ser superficial e estereotipado, faltando pensamento crítico⁹” (SPACHE; SPACHE, 1973, p. 542).

Assim, uma vez que as associações que o professor estimula determinam, em grande parte, o nível da compreensão que os alunos alcançarão, cresce a sua responsabilidade em refletir sobre a maneira com que aborda os textos e os apresenta a seus alunos. Os autores defendem que a compreensão está intimamente ligada à significância que o aluno atribui à atividade de leitura, que o desenvolvimento da compreensão e de habilidades críticas deve ser reforçado por recursos visuais, discussões, apresentação de informações pelo professor e desenvolvimento de vocabulário, e que os alunos, ao lerem materiais com os quais discordem, precisam ser ensinados a não julgar com base em suas crenças pessoais e preconceitos.

Nesse sentido, o posicionamento de Jordão e Fogaça (2012) leva a crer que as aulas de LE podem constituir um espaço ideal para discussão e atribuição de significados ao mundo e de desenvolvimento da cidadania, dando aos alunos a possibilidade de desafiar suas próprias convicções, de questionar a origem das diferentes perspectivas e para onde elas nos levam, fazendo crescer neles a percepção de seu papel na transformação da sociedade, mesmo que para isso seja necessário, em certos momentos, usar da língua materna.

A análise dos aspectos mencionados permite concluir pela necessidade de reflexão, por parte dos professores, acerca da forma com que se tem abordado o ensino de leitura. O professor tem nas mãos a oportunidade de enriquecer a experiência de leitura, abrindo em suas aulas espaços de discussão, compartilhamento de ideias e (re)formulação de conceitos. Para tanto, é preciso que ele busque conhecimentos teóricos e estratégias aplicáveis as suas aulas, visando preencher eventuais lacunas deixadas pelos cursos de formação docente e pelos livros didáticos¹⁰.

⁹ No original: *Since teachers' questions appear to be limited in type and depth, children's thinking (or comprehension) tends to be superficial and stereotyped, and lack critical thinking.*

¹⁰ Figueiredo (2000) cita, por exemplo, que em geral, graduandos em Letras ou similares não costumam ser orientados especificamente para o ensino de leitura e sua formação raramente os prepara para propiciar questionamentos a seus alunos. Com relação aos livros didáticos, a autora observa que seus textos são tidos como instrumentos para o ensino de estruturas linguísticas e que eles tendem a privilegiar “perguntas de conteúdo (*product questions*), de gramática, de vocabulário... em detrimento às perguntas relativas à construção

3 METODOLOGIA

O ponto de partida para este trabalho foi a leitura dos 11 artigos do capítulo *Critical Reading*, e a organização do Quadro 1 (p. 18), em que listei as sugestões de encaminhamentos didáticos que serviram de base para a elaboração das atividades.

O próximo passo foi pensar na estruturação do caderno. Apesar de as atividades terem sido desenvolvidas para serem aplicadas a públicos alvo distintos (crianças, jovens e adultos), julguei pertinente, em termos de organização e melhor apresentação, que o material tivesse uma mesma sequência entre as atividades. Assim, elaborei a diagramação de forma que as atividades ficassem subdivididas em *Warm Up*, *Activity* e *Post-Activity*. Além disso, antes de cada atividade há o quadro *To the Teacher*, em que deixo sugestões de público alvo, nível linguístico, objetivos de aprendizagem (extraídos dentre os encaminhamentos didáticos encontrados nos textos da obra resgatada – Quadro 1 – p. 18), formas linguísticas apresentadas ou revisadas na atividade e os recursos necessários para executá-las.

Para cada atividade, selecionei textos em torno do tema “Respeito às Diferenças”. Escolhi esse assunto por ser rico, inquietante, por provocar discussão e porque pode refletir nas práticas sociais. Além disso, ele é passível de ser trabalhado com alunos de todas as idades e níveis de aprofundamento. Também considero a importância de se explorá-lo e discuti-lo (inclusive) no contexto escolar. Definidos os textos, retornei ao Quadro 1 (p. 18) e selecionei as sugestões que se encaixavam em sequência lógica para a elaboração das atividades em LC. Organizei-as no Quadro 2 (a seguir), no intuito de enfatizar os modos de ler criticamente que foram contemplados neste caderno e em quais atividades eles foram trabalhados.

QUADRO 2: Modos de ler criticamente extraídos do capítulo *Critical Reading* (DAWSON, 1968) que estão contemplados pelas atividades deste caderno

Modos de ler criticamente	Autores/ ano	SAITO (2018)		
		Crianças	Jovens	Adultos
Procurar biografia do autor.	Huus (1968)			x

Modos de ler criticamente	Autores/ ano	SAITO (2018)		
		Crianças	Jovens	Adultos
Comparar as qualificações do autor com o assunto sobre o qual ele escreveu.	Huus (1968); Wolf (1968); Painter (1968).			x
Conferir se todos os fatos estão presentes e se eles são verdadeiros e apresentados de forma lógica e em perspectiva.	Huus (1968)		x	
Verificar a omissão de informações necessárias para o entendimento do texto como um todo.	Huus (1968)		x	
Distinguir fatos e opiniões.	Huus (1968); Simmons (1968); Durr (1968); Schell (1968)			x
Identificar as premissas (explícitas ou assumidas).	Wolf (1968)		x	
Determinar se o autor se refere a todos de um grupo, alguns ou nenhum.	Wolf (1968)			x
Verificar se a informação coincide com as de outras fontes.	Wolf (1968); Jenkinson (1968); Durr (1968)		x	
Encontrar a ideia principal, julgar sua validade e relacioná-la com evidências.	Simmons (1968)			x
Compreender as ideias explícitas e usá-las em associações, generalizações, revelações simbólicas etc.	Simmons (1968)	x	x	
Escrever seus comentários.	Jenkinson (1968)			x
Questionar se a situação é verdade ou fantasia, ou se a ação é plausível em histórias não classificadas como contos de fadas.	Painter (1968); Durr (1968)	x		
Desafiar crenças, pesar evidências, examinar fatos com olhar crítico e chegar à razão, ao julgamento, à conclusão ou à solução com base em critérios que possam ser defendidos.	Artley (1968)			x

Modos de ler criticamente	Autores/ ano	SAITO (2018)		
		Crianças	Jovens	Adultos
Utilizar perguntas abertas (Você acha...? Por que o autor...? Se fosse você...? O que te fez dizer que...? Qual é a evidência para...? Quais são seus motivos para...? Por que...?).	Artley (1968)	x	x	
Observar título, autor, data, editora.	Howards (1968)	x		x
Utilizar exemplos de sarcasmo, sátira e humor para desenvolver sensibilidade geral.	Howards (1968)			x
Conhecer os conteúdos do material e o propósito com o qual foi escrito.	Qaintance (1968)			x
Questionar se o autor está meramente tentando transmitir informação, sem nenhum benefício próprio.	Qaintance (1968)			x

Fonte: a autora (2018)

Visto que o material destina-se a aulas de língua inglesa, inclui tópicos gramaticais para cada atividade, pois, tendo em vista o fato de que eles são apresentados nos livros didáticos utilizados nas escolas dos diversos contextos, eles podem servir de elo ou sequência entre a unidade do livro didático que o professor estiver trabalhando com seus alunos e a atividade de LC contida neste material. Mas, saliento que não é esse o foco deste estudo, e as atividades podem, sim, ser aplicadas sem que se aborde a gramática, ou substituindo-se o tópico sugerido pela forma linguística que o professor julgar mais apropriada para o nível de seus alunos.

Considerando a intenção de que este trabalho seja divulgado a outros professores, a verificação quanto à clareza e objetividade dos enunciados constitui uma etapa importante para sua validação. Para tanto, contei com a ajuda do Instituto Britânico de Línguas de Londrina (IBL) e do Laboratório de Línguas da UEL, e de três professores (P1, Alex e Rose) que se dispuseram a pilotar as atividades em suas turmas.

Cada atividade foi aplicada uma vez. A destinada ao público infantil foi trabalhada por P1 (graduada em Letras pela UEL), no IBL, em uma turma de três alunas, entre 9 e 10 anos de idade, de nível básico. A dos jovens foi pilotada no Laboratório de Línguas da UEL pelo Professor Alex (graduando em Letras pela UEL), em uma turma de dois alunos entre 20 e 22 anos e nível intermediário. Já a atividade para adultos foi pilotada no contexto de aula particular, pela Professora Rose (graduada em Psicologia), com Mylle, 28 anos de idade e nível intermediário.

Observando os princípios éticos que devem reger toda atividade exploratória, incluo como apêndices a este trabalho o Termo de Autorização entregue aos responsáveis pelas

instituições de ensino (Apêndice A), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos professores (Apêndice B), o TCLE dos alunos maiores de 18 anos (Apêndice C), o TCLE dos pais ou responsáveis pelos alunos menores de 18 anos (Apêndice D) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos alunos menores de 18 anos (Apêndice E).

Cabe destacar que meu objetivo para este trabalho é materializar alguns dos modos de ler criticamente apresentados na obra de Dawson (1968), por meio de **sugestões** de atividades, e que não contemplo todos os procedimentos e estratégias de ensino, em função da diversidade de contextos em que as atividades podem ser aplicadas. Por exemplo, não deixo especificado no enunciado se uma atividade do tipo “*Group Discussion – Questions*” deve ser realizada por escrito, primeiro em duplas, e depois em grupo etc. Isso fica a critério do professor. Apenas sugiro que haja discussão, compartilhamento de experiências e análise política e ideológica, pois, segundo a proposta freireana, a construção dos sentidos dos textos se dá com o reconhecimento do universo individual do leitor e de seu intercâmbio com o universo do professor (e, por que não, de outros leitores?) (BUSNARDO; BRAGA 2000). Isso justifica minha opção por inserir *Questions* nas atividades dos três públicos alvo.

A realização do piloto em situações consideradas privilegiadas¹¹ não descarta a possibilidade de se utilizar este material em outros contextos, cabendo ao professor escolher e adaptar as atividades de acordo com seu público alvo, idioma e nível linguístico de sua turma (mesmo que, em certos momentos, seja necessário utilizar a língua portuguesa).

Após a aplicação das atividades, que ocorreu entre os meses de julho a outubro de 2017, enviei breve questionário por e-mail aos professores participantes, a fim de obter considerações (Apêndices F, G, H e I) que embasassem os ajustes necessários para melhor compreensão dos enunciados. Algumas das perguntas foram respondidas pessoalmente, no momento em que os professores me entregaram os Termos de Consentimento. Trago os detalhes na seção Resultados. Cabe mencionar que os *feedbacks* modificaram bastante o trabalho original e a devolutiva, com versão final, foi enviada por e-mail às instituições de ensino e aos professores participantes.

¹¹ Em referência ao fato de as atividades terem sido pilotadas em turmas reduzidas, de contexto privado e nível linguístico bom – o que tornou possível que a aula se desenvolvesse na maior parte do tempo utilizando a língua alvo.

4 RESULTADOS

Uma vez que o resultado deste estudo é um produto educacional, caracterizado como caderno de atividades, nesta seção discorrerei sobre o caminho que percorri e as contribuições que recebi de P1, Alex e Rose para configurá-lo tal como está.

Desde o princípio, minha ideia era de elaborar um material de LC que pudesse ser adaptado e utilizado nos mais variados contextos (público, privado particular ou de instituto de línguas) e em aulas de qualquer idioma. Assim, pensei editá-lo em língua portuguesa, para que os professores de outras LE que, eventualmente, não dominassem a língua inglesa, pudessem traduzi-lo. A versão original, portanto, estava em português e continha apenas o artigo e as três atividades.

A primeira atividade a ser aplicada foi *Refugees and Violence*, pilotada por Alex, no Laboratório de Línguas da UEL, em uma turma de jovens adultos. Seu *feedback* alterou, substancialmente, o projeto inicial: em sua opinião, o material precisaria estar em inglês, pois facilitaria muito o trabalho dos professores e mais considerariam sua aplicação. Ele reportou que teve bastante trabalho na preparação da aula e me enviou, inclusive, o *handout* que elaborou (Apêndice H).

De fato, reconsiderarei, pois mesmo que algum professor viesse a se interessar pela utilização do meu material, só de pensar nas adaptações que ele teria de fazer e, mais a tradução, o tempo de preparo da aula seria demasiado longo e, possivelmente, o professor desistiria da ideia.

As primeiras adaptações feitas agregaram muito ao material: traduzi todas as atividades para língua inglesa, preparei *handouts* para cada uma delas e incluí os *Lesson Plans*, a partir de um modelo elaborado pela orientadora deste trabalho e cedido por Alex. Acrescentei perguntas de *warm up* que ele me sugeriu e alterei a ordem do item 6, que figurava logo após a leitura do texto, e foi deixado como *post-activity*. Assim, o caderno de atividades que apresentei a P1 e a Rose já foi bem diferente daquele recebido por Alex.

P1 aplicou a atividade *Social Inclusion*, em sua turma de crianças no IBL, e seu retorno também gerou uma adaptação no material. Em suas palavras,

A única coisa que achei difícil foi achar a imagem do *donuts*, aí por esse endereço aqui fica muito difícil de saber qual é a imagem mesmo. Se tivesse uma “fotinha” da imagem, do lado, pequenininha, ou um nome melhor pra procurar, porque pra digitar todo aquele endereço, impossível, né [L3—L6].

Acrescentei a imagem solicitada no *handout* e troquei o *link* de acesso. Nesse sentido, penso que seja mais viável a disponibilização deste material em formato digital, para facilitar o acesso dos professores aos *links* dos vídeos, imagens e textos. Caso isso não seja possível, ou, caso não haja computador disponível na sala de aula, ou mesmo na escola, recomendo levar as imagens e textos em forma impressa, e o vídeo, gravado em *flash drive* ou DVD.

Rose trabalhou a atividade *Racism and Religious Intolerance* com Mylle, aluno de contexto particular, de nível intermediário. Tanto ela como o aluno observaram que o texto exige vocabulário de, pelo menos, nível intermediário de proficiência para que se possa discuti-lo com propriedade. Desse modo, o nível indicado no quadro *To the Teacher (Pre-intermediate to Advanced)* foi mudado para *Intermediate to Advanced*. No mais, Rose fez apenas uma adaptação: em vez de apresentar ao aluno dicionários *online*, ela perguntou quais ele já utilizava¹².

Em relação ao tópico gramatical, ele foi trabalhado por P1 e por Rose, e foi excluído por Alex, devido ao fato de que seus alunos não tinham vocabulário para trabalhar o *reported speech*. Visto que todas as atividades em LC puderam ser conduzidas a contento, reafirmo que a apresentação dos tópicos gramaticais é prescindível e que eles foram acrescentados apenas com vistas a enriquecer as atividades, no que tange a aspectos inerentes a aulas de LE.

Os apontamentos feitos pela Prof^a. Dr^a Cláudia Cristina Ferreira e pela Prof^a. Dr^a. Josimayre Novelli Coradim, que compuseram a banca avaliadora deste trabalho, foram importantes para que o resultado se fizesse mais claro e objetivo. As considerações delas promoveram mudanças nos enunciados das atividades, especificação de faixas etárias estimadas, inclusão de folhas ilustradas para separar as atividades, explicitação das datas de acesso aos *links* das imagens, textos e vídeo, além de esclarecimentos acerca da relevância do tópico gramatical para a realização das atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da elaboração deste material, pude constatar que o trabalho com LC vai muito além da superfície do texto e requer mudanças profundas no modo com que o professor encara o ensino de leitura. Trata-se de um terreno árido e ainda pouco explorado, aguardando que professores percebam a urgência e tenham a coragem de trilhá-lo.

¹² Mylle respondeu que utiliza The Free Dictionary, disponível em: < <https://www.thefreedictionary.com/>> Acesso em: 19 nov. 2017

Tendo em vista o fato de que as publicações nas áreas de LC mais recentes pouco fazem referência aos textos pioneiros na área¹³, objectivei com este artigo reunir e dar crédito e valor às contribuições da década de 60, compiladas na obra *Developing Comprehension — Including Critical Reading*, mostrando que muitas delas continuam em voga, norteando o que se entende por LC hoje.

A experiência de elaborar este material ganhou vida por meio da pilotagem das atividades. Não teria sido tão válido se eu mesma as tivesse aplicado, pois, para mim, os enunciados, sequências e formas de trabalhar estavam claros. Saber que elas puderam ser utilizadas em contextos diversos, por outros profissionais e com alunos reais acrescenta valor ao meu trabalho e me proporciona mais segurança para afirmar que é possível trabalhar LC em aulas de LE, a partir de textos autênticos.

Em linhas gerais, considero que os resultados da aplicação das atividades foram satisfatórios e dentro do esperado, pois os três professores relataram que fizeram as adaptações necessárias, de acordo com suas turmas, que o tempo estimado para a aplicação foi apropriado, que os objetivos de aprendizagem referentes à LC foram atingidos e que os alunos se engajaram nas discussões. A contribuição dos professores e alunos que participaram do piloto foi de extremo valor para que se fizessem os ajustes necessários à validação do material.

É necessário mencionar, todavia, que considerando a subjetividade que envolve o fazer pedagógico, optei por manter algumas das atividades inalteradas, o que talvez se caracterize como limitação deste trabalho. Penso que um plano de aula dificilmente seria trabalhado de forma exatamente igual duas vezes. Assim, tenho consciência de que, se este material vier a ser utilizado por mais alguém, ele será aplicado de forma distinta da que concebi e, conseqüentemente, produzirá outros resultados e outros materiais diferentes.

Espero que por meio desta pesquisa seja possível demonstrar a necessidade de maior atenção ao ensino de LC, penetrando os níveis superiores da leitura, seja em aulas de LE ou de língua materna, tanto em turmas de crianças, como de jovens e de adultos.

Gostaria que os professores interessados nessa área pudessem encontrar neste material a base para iniciar o trabalho desde os primeiros anos escolares, e que este trabalho pudesse ser estendido e continuado. Acredito na possibilidade de se fazer adaptações e complementações às sugestões aqui apresentadas, a fim de desenvolver a criticidade dos

¹³ Conforme mencionado, das 24 publicações datadas de 1985 a 2015 que foram pesquisadas, apenas duas mencionam artigos trazidos por Dawson (1968).

alunos, para que eles possam exercer sua cidadania com maior plenitude, pela prática da leitura em profundidade, da reflexão e da ação consciente.

E, reconhecendo a vastidão do campo estudado e sem pretensão de esgotar o assunto, deixo como propostas de trabalhos futuros pesquisas com vistas à complementação do Quadro 2 (p. 22) que apresentei, bem como a análise e discussão da materialização e aplicação prática das sugestões de atividades didáticas.

REFERÊNCIAS

ARTLEY, A.S. Implementing a critical reading program on the primary level. In: DAWSON, M. A. (Org.). **Developing comprehension: including critical reading**. Newark: International Reading Association, Inc., 1968. p. 187-188.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006, v. 1. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BUSNARDO, J; BRAGA, D. B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Ilha do desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, jan./jun. 2000. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8151>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading online**, v.4, n.9, abr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html> Acesso em: 21 jul. 2016.

CORADIM, J. N. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. 132 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DALE, E. The critical reader. **The journal of extension** (online), v. 3, n. 4, p. 195-199, jan. 1965. Disponível em: < <http://www.joe.org/joe/1965winter/1965-4—al.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

D'ALMAS, J. **Leitura crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês**. 2011. 153 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

DAWSON, M. A. (Org.) **Developing comprehension – including critical reading**. Newark: International Reading Association, 1968.

DENBERG, R.; JONES, C. Critical reading in a development reading course. In: DAWSON, M. A. (Org.). **Developing comprehension: including critical reading**. Newark: International Reading Association, Inc., 1968. p. 201-205.

DURR, W. K. Building initial critical reading abilities. In: DAWSON, M. A. (Org.). **Developing comprehension: including critical reading**. Newark: International Reading Association, Inc., 1968. p. 189-192.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura crítica**: "mas isso faz parte do ensino da leitura ?" – subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. 2000. 267 fls. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FREIRE, P. Reading the world and reading the word: an interview with Paulo Freire. **Language arts** (online), v. 62, n. 1, p. 15-21, jan. 1985. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41405241?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 14 jul. 2016.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013>. Acesso em: 14 jul. 2016.

HOWARDS, M. Ways and means of improving critical reading skills. In: DAWSON, M. A. (Org.). **Developing comprehension: including critical reading**. Newark: International Reading Association, Inc., 1968. p. 193-195.

HUUS, H. Critical and creative reading. In: DAWSON, M. A. (Org.). **Developing comprehension: including critical reading**. Newark: International Reading Association, Inc., 1968. p. 163-165.

JENKINSON, M. D. Laying the foundation for a critical reading program. DAWSON, M. A. (Org.). **Developing comprehension: including critical reading**. Newark: International Reading Association, Inc., 1968. p. 179-181.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F.C. Critical literacy in the English language classroom. **DELTA**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502012000100004&script=sci_abstract>. Acesso em: 19 jul. 2016.

LEITE, G. G. B. **Leitura crítica da metodologia de ensino inserida na proposta curricular de língua portuguesa do estado de São Paulo (5ª série, 2008/2009)**. 2010. 133 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.

MCKEE, P.: DURR, W.K. Critical reading. In: _____. **Reading: a program of instruction for the elementary school**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1966. p. 377-404.

PAINTER, H. Critical reading in the primary grades. In: DAWSON, M. A. (Org.). **Developing comprehension: including critical reading**. Newark: International Reading Association, Inc., 1968. p. 182-186.

QAINSTANCE, B. W. J. Critical reading: as if there's any other kind, In: DAWSON, M. A. (Org.). **Developing comprehension: including critical reading**. Newark: International Reading Association, Inc., 1968. p. 170-174.

REIS, S. **Orientacao** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <saio.leila@gmail.com> em 26 maio 2017.

SADOYAMA, A. S. P. A compreensão leitora como mediadora na formação do professor leitor. In: SIMPOSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUISTICA, 13, 2011, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão, 2011. p. 1-7.

SCHELL, L. M. Distinguishing fact from opinion. . In: DAWSON, M. A. (Org.). **Developing comprehension: including critical reading**. Newark: International Reading Association, Inc., 1968. p. 197-200.

SIMMONS, J. S. Reasoning through reading. In: DAWSON, M. A. (Org.). **Developing comprehension: including critical reading**. Newark: International Reading Association, Inc., 1968. p. 175-178.

SOUSA, L.B. **A relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica**. 2015. 308 fls.Tese (Doutorado em Letras — Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SPACHE, G.D.; SPACHE, B.B. Developing comprehension and critical reading skills. In: _____. **Reading in the elementary school**. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1973, p. 542-571.

TAGLIEBER, L. K. Critical reading and critical thinking: the state of the art. **Ilha do desterro**, Florianópolis, n. 44, p. 141-163, jan-jul. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8263>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

WILSON, K. et al. **Reading readings: How students learn to (dis)engage with critical reading**. 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/251181925_Reading_readings_How_students_learn_to_disengage_with_critical_reading> . Acesso em: 20 jul. 2016.

WOLF, W. The logical dimension of critical reading. In: DAWSON, M. A. (Org.). **Developing comprehension: including critical reading**. Newark: International Reading Association, Inc., 1968. p. 166-169.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Termo de Autorização para Aplicação das Atividades
(responsáveis pelas instituições de ensino)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE ATIVIDADES

Prezada Coordenadora,

Meu nome é Leila Miyuki Saito e sou aluna do Programa de Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas, pela Universidade Estadual de Londrina. Estou desenvolvendo, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Simone Reis, um caderno de atividades intitulado: "Leitura Crítica: Sugestões de Atividades Didáticas para Aulas de Língua Inglesa".

Gostaria de solicitar sua autorização para realizar experimentação prática desse material no Instituto Britânico de Línguas de Londrina. O objetivo principal é verificar sua viabilidade pedagógica quanto aos temas e a qualidade das instruções das atividades (ex.: clareza, coerência).

A experimentação se dará com a contribuição do(a) Prof^ª. _____, que concordou em aplicar uma atividade em uma aula de suas turmas.

As informações serão utilizadas somente para os fins acadêmico-científicos e/ou para publicações dessa natureza em formato eletrônico e/ou impresso. Os dados que vierem a ser gerados serão transcritos e armazenados em meu computador pessoal e serão acessados apenas por mim. Eles serão guardados por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término do trabalho. As informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, caso esta seja a sua opção, a fim de preservar a identidade de sua instituição. *Caso você aceite participar desta experimentação, por favor, assinale no final deste Termo sua preferência por ter sua instituição identificada ou não em relatos de pesquisa que vierem a ser feitos a partir dos resultados do projeto.*

Comprometo-me, enquanto pesquisadora, a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões.

Comprometo-me a encaminhar-lhe a devolutiva acerca das constatações da experimentação. Para tanto, deixe seu endereço eletrônico ao final deste Termo.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, estarei à sua disposição e desde já lhe ofereço meus endereços e formas de contato: Rua Clevelandia, apto 307, Jardim Vitória, Londrina PR, whatsapp (43) 99961-8687, e-mail saito.leila@gmail.com

Estes são os contatos de minha orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Simone Reis, Universidade Estadual de Londrina - Centro de Letras e Ciências Humanas, Câmpus Universitário - Cx. Postal 6001 - CEP 86.057-970 - Londrina-PR, whatsapp (43) 99101-5838, e-mail simonereiss@gmail.com

Uma vez esclarecidos os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, ofereço-lhe uma cópia em igual teor e forma.

Londrina, ____ de _____ de 2017.

Leila Miyuki Saito
Pesquisadora Responsável
RG: 69460526 – PR

Eu, _____ (nome por extenso), tendo sido devidamente esclarecida sobre os objetivos, procedimentos, garantias, riscos e benefícios da pesquisa, concordo com a realização da experimentação prática do trabalho "Leitura Crítica: Sugestões de Atividades Didáticas para Aulas de Língua Inglesa" no _____ (nome instituição de ensino). Quanto a identificação desta instituição de ensino:
() Quero mantê-la em anonimato, sendo portanto, identificada por pseudônimo ou códigos (A, B; 1, 2) em quaisquer fases da pesquisa e posteriormente a ela, em publicações dela derivadas.
() Quero tê-la explicitada em quaisquer fases da pesquisa e posteriormente a ela, em publicações dela derivadas.

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE B
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(professores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
“LEITURA CRÍTICA: SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA AULAS DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA”

Prezado(a) Professor(a):

Gostaria de convidá-lo(a) para participar da experimentação prática de meu trabalho de mestrado intitulado: “Leitura Crítica: Sugestões de Atividades Didáticas para Aulas de Língua Estrangeira”, a ser realizada na instituição em que você trabalha, ou em contexto de aula particular. O objetivo principal da experimentação é verificar se as instruções das atividades que elaborei estão claras e objetivas.

Sua contribuição é muito importante e, caso aceite, ela se dará por meio da aplicação das atividades por mim elaboradas, e de seu *feedback*.

Sua participação é totalmente voluntária, livre de despesas e de pagamento ou remuneração, sendo que você pode deixar de participar em qualquer fase do projeto e retirar-se da pesquisa e da equipe a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Ao se voluntariar a participar da pesquisa, as suas informações serão utilizadas somente para os fins acadêmico-científicos e/ou para publicações dessa natureza em formato eletrônico e/ou impresso. Os dados que vierem a ser gerados serão transcritos e armazenados em meu computador pessoal e serão acessados apenas por mim. Eles serão guardados por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término do trabalho. Suas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, caso esta seja a sua opção, a fim de preservar a sua identidade. *Caso você aceite participar desta experimentação, por favor, assinale no final deste TCLE sua preferência por ser identificado ou não em relatos de pesquisa que vierem a ser feitos a partir dos resultados do projeto.*

Estou ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, tendo em vista a minha preocupação com a dignidade humana na condução da minha pesquisa, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões.

Comprometo-me a encaminhar-lhe a devolutiva acerca das constatações da experimentação. Para tanto, deixe seu endereço eletrônico ao final deste Termo.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, estarei à sua disposição e desde já lhe ofereço meus endereços e formas de contato: Rua Clevelândia, apto 307, Jardim Vitória, Londrina PR, whatsapp (43) 99961-8687, e-mail saito.leila@gmail.com, assim como lhe informo o endereço e formas de contato do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina: prédio do LABESC – Laboratório Escola, Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Uma vez esclarecido(a) sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, ofereço-lhe uma cópia deste TCLE em igual teor e forma.

Londrina, ____ de _____ de 2017.

Leila Miyuki Saito - Pesquisadora Responsável
RG: 69460526 – PR

Eu, _____ (nome por extenso do participante de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos, garantias, riscos e benefícios da pesquisa, concordo em atuar **voluntariamente** como participante e membro da equipe de pesquisa descrita acima. Quanto à minha identidade:

() Quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado(a) por pseudônimo ou códigos (A, B; 1, 2) em quaisquer fases da pesquisa e posteriormente a ela, em publicações dela derivadas.

() Quero ter minha real identidade explicitada junto a meus dados em quaisquer fases da pesquisa e posteriormente a ela, em publicações dela derivadas.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____ Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE C
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(alunos maiores de 18 anos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
“LEITURA CRÍTICA: SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA AULAS DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA”

Prezado(a):

Gostaria de convidá-lo(a) para participar da experimentação prática de meu trabalho de mestrado intitulado: “Leitura Crítica: Sugestões de Atividades Didáticas para Aulas de Língua Estrangeira”, a ser realizada no(a) _____ (nome da instituição de ensino). O objetivo principal da experimentação é verificar se as instruções das atividades que elaborei estão claras e objetivas.

Sua contribuição é muito importante e, caso aceite, ela se dará por meio da participação nas atividades por mim elaboradas, e que serão ministradas por seu(sua) professor(a).

Sua participação é totalmente voluntária, livre de despesas e de pagamento ou remuneração, sendo que você pode deixar de participar em qualquer fase do projeto e retirar-se da pesquisa e da equipe a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Ao se voluntariar a participar da pesquisa, as suas informações serão utilizadas somente para os fins acadêmico-científicos e/ou para publicações dessa natureza em formato eletrônico e/ou impresso. Os dados que vierem a ser gerados serão transcritos e armazenados em meu computador pessoal e serão acessados apenas por mim. Eles serão guardados por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término do trabalho. Suas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, caso esta seja a sua opção, a fim de preservar a sua identidade. *Caso você aceite participar desta experimentação, por favor, assinale no final deste TCLE sua preferência por ser identificado ou não em relatos de pesquisa que vierem a ser feitos a partir dos resultados do projeto.*

Estou ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, tendo em vista a minha preocupação com a dignidade humana na condução da minha pesquisa, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões.

Comprometo-me a encaminhar-lhe a devolutiva acerca das constatações da experimentação. Para tanto, deixe seu endereço eletrônico ao final deste Termo.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, estarei à sua disposição e desde já lhe ofereço meus endereços e formas de contato: Rua Clevelândia, apto 307, Jardim Vitória, Londrina PR, whatsapp (43) 99961-8687, e-mail saito.leila@gmail.com, assim como lhe informo o endereço e formas de contato do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina: prédio do LABESC – Laboratório Escola, Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Uma vez esclarecido(a) sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, ofereço-lhe uma cópia deste TCLE em igual teor e forma.

Londrina, ___ de _____ de 2017.

Leila Miyuki Saito - Pesquisadora Responsável
RG: 69460526 – PR

<p>_____ (nome por extenso do participante de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos, garantias, riscos e benefícios da pesquisa, concordo em atuar voluntariamente como participante e membro da equipe de pesquisa descrita acima. Quanto à minha identidade:</p> <p>() Quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado(a) por pseudônimo ou códigos (A, B; 1, 2) em quaisquer fases da pesquisa e posteriormente a ela, em publicações dela derivadas.</p> <p>() Quero ter minha real identidade explicitada junto a meus dados em quaisquer fases da pesquisa e posteriormente a ela, em publicações dela derivadas.</p> <p>Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____ Data: ___ / ___ / ___</p>

APÊNDICE D
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(pais ou responsáveis pelos alunos menores de 18 anos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
“LEITURA CRÍTICA: SUGESTÕES DE ATIVIDADES DIDÁTICAS PARA AULAS DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA”

Prezado(a):

Gostaria de convidar seu(sua) filho(a) para participar da experimentação prática de meu trabalho de mestrado intitulado: “Leitura Crítica: Sugestões de Atividades Didáticas para Aulas de Língua Estrangeira”, a ser realizada no Instituto Britânico de Línguas – IBL Londrina. O objetivo principal da experimentação é verificar se as instruções das atividades que elaborei estão claras e objetivas.

A participação de seu(sua) filho(a) nas atividades por mim elaboradas e a serem conduzidas pela professora dele(a), mediante sua autorização, é muito importante.

A autorização para participação de seu(sua) filho(a) é totalmente voluntária, livre de despesas e de pagamento ou remuneração, sendo que ele(a) pode deixar de participar em qualquer fase do projeto e retirar-se da pesquisa e da equipe a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa.

Ao se voluntariar a participar da pesquisa, as suas informações serão utilizadas somente para os fins acadêmico-científicos e/ou para publicações dessa natureza em formato eletrônico e/ou impresso. Os dados que vierem a ser gerados serão transcritos e armazenados em meu computador pessoal e serão acessados apenas por mim. Eles serão guardados por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término do trabalho. As informações de seu(sua) filho(a) serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, caso esta seja a sua opção, a fim de preservar a sua identidade. *Caso você aceite que seu(sua) filho(a) participe desta experimentação, por favor, assinale no final deste TCLE sua preferência por ser identificado ou não em relatos de pesquisa que vierem a ser feitos a partir dos resultados do projeto.*

Estou ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, tendo em vista a minha preocupação com a dignidade humana na condução da minha pesquisa, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões.

Comprometo-me a encaminhar-lhe a devolutiva acerca das constatações da experimentação. Para tanto, deixe seu endereço eletrônico ao final deste Termo.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, estarei à sua disposição e desde já lhe ofereço meus endereços e formas de contato: Rua Clevelândia, apto 307, Jardim Vitória, Londrina PR, whatsapp (43) 99961-8687, e-mail saito.leila@gmail.com, assim como lhe informo o endereço e formas de contato do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina: prédio do LABESC – Laboratório Escola, Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Uma vez esclarecido(a) sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, ofereço-lhe uma cópia deste TCLE em igual teor e forma.

Londrina, ____ de _____ de 2017.

Leila Miyuki Saito - Pesquisadora Responsável
RG: 69460526 – PR

_____, (nome por extenso do participante de pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos, procedimentos, garantias, riscos e benefícios da pesquisa, concordo em atuar **voluntariamente** como participante e membro da equipe de pesquisa descrita acima. Quanto à minha identidade:

() Quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado(a) por pseudônimo ou códigos (A, B; 1, 2) em quaisquer fases da pesquisa e posteriormente a ela, em publicações dela derivadas.

() Quero ter minha real identidade explicitada junto a meus dados em quaisquer fases da pesquisa e posteriormente a ela, em publicações dela derivadas.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____ Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE E
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
(alunos menores de 18 anos)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cara(o) aluna(o)

Sou estudante do Programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Simone Reis da Universidade Estadual de Londrina. Pretendo realizar, durante os meses de julho e agosto do ano de 2017, experimentação prática das atividades que elaborei para alunos que estejam cursando a língua inglesa. Essa experimentação me permitirá saber se as instruções das atividades estão claras e objetivas. Para isso, sua professora conduzirá as atividades em sala de aula e depois me informará a respeito.

Com a permissão de seus pais ou responsáveis, você está sendo convidado(a) para participar da experimentação das atividades.

Você não precisa participar, caso não queira, pois esse é um direito seu, e não terá nenhum problema se desistir de participar após ter aceitado. Ninguém saberá que você está participando dessa experimentação, pois nenhum nome de aluno será mencionado.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar por e-mail ou telefone abaixo.

Leila Miyuki Saito
Universidade Estadual de Londrina
saito.leila@gmail.com – (43)99961-8687

Orientadora
Prof.^ª Dr.^ª Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina
Centro de Letras e Ciências Humanas
Campus Universitário - Cx. Postal 6001 - CEP 86.057-970 - Londrina-PR
simonereiss@gmail.com

Eu, _____, recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da experimentação.

Assinatura do menor participante

Londrina, ____ de _____ de 2017.

APÊNDICE F

Feedback sobre piloto da atividade para crianças (Recebido via áudio do aplicativo Whatsapp em 25/09/2017)

1 Oi Leila, então, apliquei a atividade lá, foi bem legal, elas gostaram. O vídeo é muito
2 legalzinho também, e as questões a gente trabalhou, discuti. Foi legal também o (...)
3 colocar o *can*. Aí elas conseguiram fazer direitinho. A única coisa que achei difícil foi
4 achar a imagem do donuts, aí por esse endereço aqui fica muito difícil de saber qual é a
5 imagem mesmo. Então, se tivesse uma fotinha da imagem, do lado, pequenininha, ou
6 um nome melhor pra procurar, porque pra digitar todo aquele endereço, impossível, né.
7 Aí só essa ressalva que eu faria, porque daí eu tive que adaptar. Eu devia ter te
8 perguntado, pra você me mandar também por e-mail, mas aí acabou sendo tão corrido
9 que eu não consegui fazer isso. Mas levando em consideração que outra pessoa também
10 talvez não teria acesso a vocês, né, teria que achar uma outra imagem. Foi o que eu fiz:
11 procurei uma outra imagem, conversei com elas, sobre, né, a questão da diferença, e aí
12 elas entenderam bem, pelo (...), né, eu acredito, pelo menos, que entenderam.

APÊNDICE G

Feedback sobre piloto da atividade para jovens

(Recebido via e-mail em 05/10/2017)

Olá, Leila.
Estou bem e você?

Respondo, sim. Ademais, agradeço por sua consideração em possibilitar este espaço para que possamos interagir sobre a aplicação da atividade.

1. Comente sobre a (in)suficiência das instruções das atividades para sua aplicação.
Nas **instruções de pré-leitura**, refleti sobre a necessidade de trabalhar com o "reported speech", pois os alunos aos quais apliquei esta atividade de leitura não tinham conhecimento lexical suficiente para que eu ensinasse este ponto gramatical. Assim, foquei na atividade de leitura em si. No segundo ponto, senti falta de mais perguntas de warm-up.

Nas **instruções de leitura**, penso que algumas das perguntas sugeridas no item 7 poderiam ser incorporadas no 4. No item 4, segui como proposto, exceto o que refere-se ao aspecto gramatical. O item 5 pedi que fizessem como tarefa de casa. A discussão proposta no item 7 foi além das questões propostas porque a maioria delas já havia sido contempladas na interpretação de texto. Assim, a discussão foi centrada na produção escrita dos alunos sobre a notícia e o comparativo de uso da linguagem por diferentes jornais para reportar o mesmo fato. Segui as **instruções de pós-leitura** e sua condução foi rápida e não motivou os alunos tanto quanto a discussão anterior.

2. O tempo estimado para a aplicação das atividades (uma aula de 50 minutos) foi atingido/extrapolado?

O tempo foi suficiente.

3. Discorra sobre as dificuldades encontradas na preparação, durante e após a aplicação das atividades.

Penso que o material precisa estar em língua inglesa - falaria muito o trabalho do professor e mais considerariam sua aplicação.

4. Indique se alguma das atividades precisa ser adaptada ou excluída. Por quê?

Considere a necessidade de abordar este ponto gramatical, talvez você pudesse sugerir três aspectos gramaticais que podem ser abordados neste texto, mas deixe em aberto para que o docente escolha e adapte a atividade, se necessário, para trabalhá-lo.

Acho que na instrução n. 4 você pode sugerir algumas perguntas para ajudar na interpretação do texto. Do contrário, o professor pode entrar no "modo tradutor".

Há época eu não havia pensado, mas o que acha de informar ao professor o tipo de leitura crítica que cada questão possibilita? Por exemplo, "utilizar perguntas abertas" = em sua opinião, por que há tanta violência e segregação no mundo hoje?. Assim o professor saberá o propósito de cada questão elaborada por você.

5. Qualifique (muito/pouco/não satisfatório) e comente se os objetivos acerca da leitura crítica foram atingidos.

Penso que todos os objetivos propostos da LC foram atingidos. Só ressalto que talvez o objetivo "verificar a omissão de informações necessárias para o entendimento do texto como um todo" não tenha sido satisfatoriamente abordado nas perguntas do item 7. Talvez você possa elaborar uma pergunta ou uma instrução e acrescentá-la no item 5, para que quando o aluno procurar por outro texto sobre o mesmo assunto ele compare o conteúdo e perceba sozinho os "não ditos" dos textos.

Acredito que ao apresentar suas atividades de leitura em língua inglesa muitos professores aplicarão, pois a maior dificuldade que senti foi transpor o material para a LI tendo em mente sua proposta inicial. Leila, também reencaminho, anexo, o caderno de atividades no qual inseri balões de comentários há época (o retomei para lembrar da eficácia das questões e dúvidas que me surgiram) - espero que também te ajude.

Mais uma vez agradeço sua confiança na minha aplicação de sua atividade e sua consideração pela minha voz nesta fase de sua pesquisa. Desejo muito sucesso profissional e pessoal. Por favor, me avise se eu puder ainda contribuir de alguma forma, estou à disposição.

Abraço,
Alex

APÊNDICE H

Handout elaborado pelo Professor Alex

REFUGEES AND VIOLENCE

Warm-up

What makes a person hit another?

What do you recall about refugees?

Did you meet any refugee in Londrina? Describe the meeting and the person's story

Let's read the following text and watch the video regarding a refugees' case.

Hungarian nationalist TV camera operator filmed kicking refugee children

20-second video of N1TV's Petra László tripping over man carrying child in his arms – and kicking young girl and boy – goes viral and horrifies country

A camera operator for a Hungarian nationalist television channel closely linked to the country's far-right Jobbik party has been filmed kicking two refugee children and tripping up a man at the border hotspot of Rószke on Tuesday.

Petra László of N1TV was filming a group of refugees running away from police officers, when a man carrying a child in his arms ran in front of her. László stuck her leg out in front of the man, causing him to fall on the child he was carrying. He turned back and remonstrated with László, who continued filming.

A 20-second video of the scene was posted on Twitter by Stephan Richter, a reporter for the German television channel RTL and soon went viral, leading to the creation of a Facebook group "The Petra László Wall of Shame". Hungary's leading news website Index had also caught László kicking a young girl and boy.

N1TV said László had been dismissed due to "unacceptable behaviour". The channel's editor in chief Szabolcs Kisberk said in a statement posted on the station's website: "The camerawoman's employment has today been terminated with immediate effect, the case is now closed for us."



As well as speeches made by the Jobbik leader Gábor Vona, the channel's website also contains articles with such headlines as "migrants have swarmed all over the shops" and "Guantanamo = Hungary?"

Hundreds of angry comments appeared on the Facebook group set up to condemn László's actions on Tuesday evening.

Opposition parties Együtt-PM and the Democratic Coalition have said that they will initiate charges of violence against a member of the community, which is punishable by up to five years in prison, against László.

<https://www.theguardian.com/world/2015/sep/08/hungarian-nationalist-tv-camera-operator-filmed-kicking-refugee-children>

a. What happened to Petra László after the video?

b. What did the video's viewers do after watching it?

c. In your opinion, what is the relation between the video and the politics in Hungary?

d. In your opinion, why didn't the text present Petra László's argument?

✓ *Homework*

Search for other news about the Petra László's case and write a short paragraph discussing the similarities and differences in the information presented in the text above and other information you find through your searches.

Texts suggested:

- <https://www.theguardian.com/world/2015/sep/11/something-snapped-hungarian-camera-operator-apologises-kicking-refugees>
- <https://www.theguardian.com/world/2015/oct/21/hungarian-camera-operator-petra-laszlo-kicking-refugees-legal-action>
- <https://www.rt.com/news/319316-reporter-hungary-refugees-facebook/>
- <http://edition.cnn.com/2017/01/13/europe/hungarian-camerawoman-sentenced-kicking-refugees/index.html>

Discussion:

Why do the texts mention that Pietra worked in a Hungarian nationalist television channel closely linked to the country's far-right Jobbik party?

What is the immigration policy in Hungary?

How does this information affect the text comprehension?

Do you think people act instinctively when they are under risk?

Why did Pietra hit the refugees?

What would make you respond to someone physically and or verbally?

Did you hear about any case in which a person was assaulted? What was your reaction?

In your opinion, why is there so much violence and segregation nowadays?

APÊNDICE I

Feedback sobre piloto da atividade para adultos

(Recebido via e-mail em 27/09/2017)

Olá Leila,

desculpe a demora.

Segue feedback da apresentação da atividade:

A atividade foi feita com o Mylle, que tem um nível de inglês B2.

O assunto abordado é rico, na medida em que suscita discussão, dá margem para argumentação, sem ser tendencioso, já que foi apresentado de forma neutra.

As instruções foram bem claras e o tempo apropriado. A única mudança feita no lesson plan foi onde se lê "*T presents online dictionaries. Sts search for the meaning of the idioms and write sentences using them.*" Eu não apresentei um dicionário a ele, mas perguntei quais ele usa.

No mais foi ótimo.

Qualquer dúvida estou por aqui.

Bjo

Rose

Critical Reading for Children



Image source:

<https://cdn.pixabay.com/photo/2017/09/26/07/31/girl-2787930_960_720.png>.

(Access in 4 nov. 2017)

SOCIAL INCLUSION



To the Teacher

- **Target audience:** children (age 7 to 11).
- **Linguistic level:** basic.
- **Learning objectives concerning Critical Reading:**
 - Understand explicit ideas and use them in associations, generalizations, symbolic revelations etc. (SIMMONS, 1968);
 - Observe the title of the text (HOWARDS, 1968);
 - Evaluate if the situation can be true or fantasy, or if it is plausible in stories which are not labeled as fairy tales (PAINTER, 1968);
 - Use of open questions (ARTLEY, 1968).
- **Suggested linguistic forms:** modal CAN + action verbs (walk, play, run, have fun).
- **Teaching resources:** multimedia projector; flashcards or images to illustrate the action verbs which will be in the lesson; paper and colored pencils.

Warm Up

1. Tell the students that they are going to watch a video called “The Present”. Ask them what they consider a special present. Explain that it is a video in which a boy gets a puppy from his mother. Ask the students: “How do you think this puppy is?”.



Image source: <<http://cdn.naosalvo.com.br/2016/01/thepresent.jpg>>. (Access in: 6 nov. 2017).

Activity

2. Watch the video “The Present”. Available at:
<<https://www.youtube.com/watch?v=9iFWyihDvCE>>. (Access in 4 nov. 2017).

3. Group Discussion - Questions:

- Is this story possible to happen?
- Has anyone here ever gotten a present that wasn't exactly the way you wanted? What was your reaction?
- What was the boy's reaction on seeing the present? Did he get happy with it? Why?
- Do you think the puppy is worse than others just because it has one missing leg?

4. Suggested Linguistic Content – Talking about Abilities handout:

- Introduce or review the verbs (walk, play, run, have fun) using the images or flashcards, associating them with Modal CAN.
- Ask students to answer the question “What can the puppy do?”, writing sentences using the verbs + modal CAN.

5. Group Discussion - Questions:

- In the end, did the boy accept the puppy? Why?
- Do you know anybody who, as the puppy, is different from the others?
- Do you think this person really is different from the others? Why?
- How do other people treat this person?
- What is your attitude towards this person? Are you friends?

**Human Beings are like Donuts -
We all look different
yet we are all the same.**



6. Show the image “We are all the same”, available at:

<<https://i.pinimg.com/736x/51/16/9d/51169d8620beabb150098057833608ce--mini-donuts-doughnuts.jpg>>. (Access in 3 nov. 2017).

7. Discuss the theme “Human beings are like donuts: we all look different, yet we are all the same”.

Post-Activity

8. To finish the lesson or as homework, ask the students to draw something with the theme “We are all the same”, and write sentences about what we **CAN** do.

LESSON PLAN – SOCIAL INCLUSION

Stage	Learning Objectives	Teaching Procedures	Interaction Types	Material & (Re)Sources	Type of Knowledge	Time Length	Learning Evaluation
Warm-up	<ul style="list-style-type: none"> - Observe the title of the text (HOWARDS, 1965); - Activate contextual knowledge regarding the theme. 	T tells S that they are going to watch a video called “The Present”.	T	Workbook p.55	Background Emotional Experiential	5’	BodyLanguage Responsiveness Engagement
		T asks them what they consider a special present.	T – S				
		T explains that it is a video in which a boy gets a puppy from his mother.	T				
		T asks S: “How do you think this puppy is?”	T – S				
Activity	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluate if the situation is true or fantasy, or if it is plausible in stories which are not labeled as fairy tales (PAINTER, 1968); - Use of open questions (ARTLEY, 1968); - Relate the story to their own reality, raising awareness and talking about social inclusion. - Be able to talk about abilities. 	S watch the video.	S	Video available at: https://www.youtube.com/watch?v=9iFWyihDvCE	Background Emotional Experiential Interpersonal Linguistic	4.5’	Interest
		Group discussion: T asks S the questions in exercise 3.	T – S S – T	Workbook p. 56		5’	Pertinence Coherence
		T presents or reviews linguistic content using handout.	T – S – T	Handout p. 58		5.5’	Language Correction
		Group discussion: T asks S the questions in exercise 5.	T – S S – T	Workbook p. 56		10’	Pertinence Relevance
		T shows the ‘donuts’ image and discuss the theme “Human beings are like donuts: we all look different, yet we are all the same”.	T – S S – T	Image available at: https://i.pinimg.com/736x/51/16/9d/51169d8620beabb150098057833608ce--mini-donuts-doughnuts.jpg		7’	Coherence Pertinence Relevance Responsiveness
Post-Activity	<ul style="list-style-type: none"> - Understand explicit ideas and use them in associations, generalizations, symbolic revelations etc. (SIMMONS, 1968). 	To finish the lesson or as homework, T asks S to draw something with the theme “We are all the same”, and write sentences about what we CAN do.	T – S	Handout p. 58 Colored pencils	Artistic Emotional Experiential Linguistic	13’	Pertinence Coherence Language

SOCIAL INCLUSION

Video: The Present

Available at: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iFWyihDvCE>>. (Access in 4 nov. 2017).

TALKING ABOUT ABILITIES



Walk



Play



Run



Have Fun

What can the puppy do? Answer the question using the verbs above.

Write down 2 sentences about what we can do.

LET'S DRAW: "We are all the same".

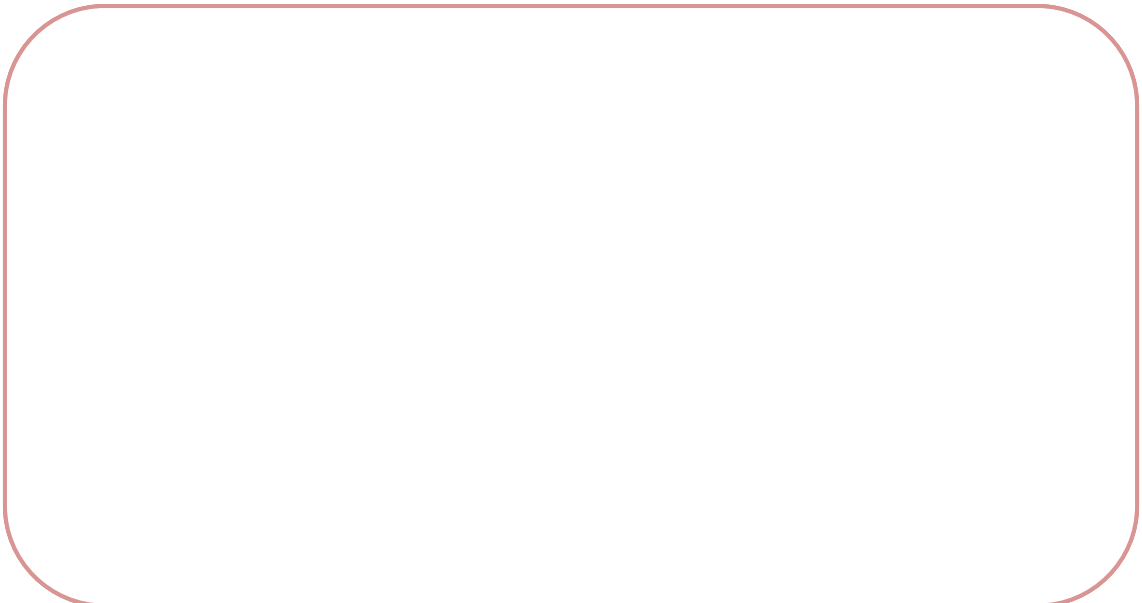


Image Sources (Access in 4 nov. 2017):

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/96/Walk_icon_2.svg/2000px-Walk_icon_2.svg.png>

<https://pixabay.com/p-1529185/?no_redirect>

<https://pixabay.com/p-546896/?no_redirect>

<https://pixabay.com/p-570881/?no_redirect>

Critical Reading for Young Adults



Image source: <https://pixabay.com/p-41444/?no_redirect>. (Access in 4 nov. 2017).

REFUGEES AND VIOLENCE



To the Teacher

- **Target audience:** Young adults (age 15 up).
- **Linguistic level:** Pre-intermediate to intermediate.
- **Learning objectives concerning Critical Reading:**
 - Check if all the facts are presented and verify omission of information that is necessary to fully understand the text (HUUS, 1968).
 - Identify the premisses (explicit or assumed) (WOLF, 1968).
 - Verify if the information coincides in other sources (WOLF, 1968; JENKINSON, 1968; DURR, 1968).
 - Understand explicit ideas and use them in associations, generalizations, symbolic revelations etc. (SIMMONS, 1968).
 - Use open questions (ARTLEY, 1968).
- **Suggested Linguistic forms:** Reported speech.
- **Teaching resources:** Internet connection.

Warm Up

1. Review or present the Reported Speech. If necessary, prepare additional handout, according to the group's linguistic level.

Suggested websites (Access in 4 nov. 2017):

<http://busyteacher.org/classroom_activities-grammar/reported_speech-worksheets/>

<[https://en.islcollective.com/resources/search_result?Tags=Search%20free%20ESL%20resources&searchworksheet=GO&Grammar_Focus=Reported%20Speech%20\(Indirect%20speech\)&type=Printables](https://en.islcollective.com/resources/search_result?Tags=Search%20free%20ESL%20resources&searchworksheet=GO&Grammar_Focus=Reported%20Speech%20(Indirect%20speech)&type=Printables)>

2. Group discussion - Ask the students: "What makes a person hit another? What do you recall about refugees? Did you meet any refugee in Londrina? Describe the meeting and the person's story."

3. Reading: Tell the students that the text they are going to read is about the case of Petra László, the camerawoman who kicked refugees in Hungary. Show the video available at:

<<https://www.theguardian.com/world/2015/sep/08/hungarian-nationalist-tv-camera-operator-filmed-kicking-refugee-children>>. (Access in 4 nov. 2017).


 Activity

4. Students should read the text below the video (see handout), noting the example of reported speech in it.

5. Group Discussion - Questions:

- a. Why does the text make a point of mentioning that Petra worked for a nationalist TV channel, related to the Jobbik party?
- b. How is the immigration policy in Hungary?
- c. How do this information affect the understanding of the text?
- d. Do you think people act by impulse in a threatening situation or when they are in danger?
- e. In your opinion, what lead Petra to hit the refugees?
- f. What would lead you to hit somebody? What about verbal aggression?
- g. Have you ever seen somebody being hit? How did you react? Why?
- h. In your opinion, why is there so much violence and segregation in the world today?


 Post-Activity

6. Ask the students to search for other texts about Petra László's case, since the fact until her trial, verifying if the information coincide and asking them to describe what happened to her using the reported speech.

Suggestions of websites (Access in 4 nov. 2017):

<<https://www.theguardian.com/world/2015/sep/11/something-snapped-hungarian-camera-operator-apologises-kicking-refugees>>

<<https://www.theguardian.com/world/2015/oct/21/hungarian-camera-operator-petra-laszlo-kicking-refugees-legal-action>>

<<https://www.rt.com/news/319316-reporter-hungary-refugees-facebook/>>

<<http://edition.cnn.com/2017/01/13/europe/hungarian-camerawoman-sentenced-kicking-refugees/index.html>>

LESSON PLAN – REFUGEES AND VIOLENCE

Stage	Learning Objectives	Teaching Procedures	Interaction Types	Material & (Re)Sources	Type of Knowledge	Time Length	Learning Evaluation
Warm-up	- Be able to express or talk about what other people said.	T reviews or presents the linguistic form Reported Speech.	T – S	Blackboard Additional handout to be prepared (if necessary)	Linguistic Grammatical	10'	Language Correction
	- Activate contextual knowledge regarding the theme.	Group discussion: T asks S “What makes a person hit another? What do you recall about refugees? Did you meet any refugee in Londrina? Describe the meeting and the person’s story.”	T – S S – T	Handout p. 63	Background Experiential	5'	Responsiveness Engagement Coherence
		Reading: T tells S that the text they are going to read is about the case of Petra László, the camerawoman who kicked refugees in Hungary. T shows the video.	T	Video available at: https://www.theguardian.com/world/2015/sep/08/hungarian-nationalist-tv-camera-operator-filmed-kicking-refugee-children	Global contextual Cultural Interpersonal	2'	Interest
Activity	- Check if all the facts are presented and verify omission of information that is necessary to fully understand the text (HUUS, 1968). - Identify the premisses (explicit or assumed) (WOLF, 1968). - Understand explicit ideas and use them in associations, generalizations, symbolic revelations etc. (SIMMONS, 1968). - Use open questions (ARTLEY, 1968).	S read the text, noting the example of reported speech in it.	S	Handout p. 63 or same web page of the video	Background Emotional Experiential Interpersonal	8'	Language Interest
		Group discussion: T asks S the questions in exercise 5.	T – S S – T	Workbook p. 61		10'	Coherence Pertinence Relevance Responsiveness
Post-Activity	- Verify if the information coincides in other sources (WOLF, 1968; JENKINSON, 1968; DURR, 1968). - Be able to express or talk about what other people said.	T asks S to search for other texts about Petra László’s case, verifying if the information coincide and asking them to describe what happened to her using the reported speech.	T – S S – T	Handout p. 64	Historical Perceptual Morphological Syntactic	15'	Coherence Correction Language Pertinence

REFUGEES AND VIOLENCE

GROUP DISCUSSION

What makes a person hit another?

What do you recall about refugees?

Did you meet any refugee in your city? Describe the meeting and the person's story.

READING

Hungarian nationalist TV camera operator filmed kicking refugee children

20-second video of N1TV's Petra László tripping over man carrying child in his arms – and kicking young girl and boy – goes viral and horrifies country

A camera operator for a Hungarian nationalist television channel closely linked to the country's far-right Jobbik party has been filmed kicking two refugee children and tripping up a man at the border hotspot of Röszke on Tuesday.

Petra László of N1TV was filming a group of refugees running away from police officers, when a man carrying a child in his arms ran in front of her. László stuck her leg out in front of the man, causing him to fall on the child he was carrying. He turned back and remonstrated with László, who continued filming.

A 20-second video of the scene was posted on Twitter by Stephan Richter, a reporter for the German television channel RTL and soon went viral, leading to the creation of a Facebook group "The Petra László Wall of Shame". Hungary's leading news website Index had also caught László kicking a young girl and boy.

N1TV said László had been dismissed due to "unacceptable behaviour". The channel's editor in chief Szabolcs Kisberk said in a statement posted on the station's website: "The camerawoman's employment has today been terminated with immediate effect, the case is now closed for us."

As well as speeches made by the Jobbik leader Gábor Vona, the channel's website also contains articles with such headlines as "migrants have swarmed all over the shops" and "Guantanamo = Hungary?" Hundreds of angry comments appeared on the Facebook group set up to condemn László's actions on Tuesday evening.

Opposition parties Együtt-PM and the Democratic Coalition have said that they will initiate charges of violence against a member of the community, which is punishable by up to five years in prison, against László.

Source: <<https://www.theguardian.com/world/2015/sep/08/hungarian-nationalist-tv-camera-operator-filmed-kicking-refugee-children>>. (Access in 4 nov. 2017).

Critical Reading for Adults



Image source: <https://pixabay.com/p-40092/?no_redirect>. (Access in 4 nov. 2017).

RACISM AND RELIGIOUS INTOLERANCE



To the Teacher

- **Target Audience:** Adults (age 18 up).
- **Linguistic Level:** Intermediate to Advanced.
- **Learning Objectives:**
 - Observe title, author and date. Use examples of sarcasm, satire and humor to develop general sensibility (HOWARDS, 1968);
 - Search about the author, his ideologies, competency and qualifications (HUUS, 1968; WOLF, 1968; PAINTER, 1968);
 - Know the contents of the material and the purpose with which it was written: is the author merely trying to inform, without any personal benefits? (QAINSTANCE, 1968);
 - Give the students the opportunity to face situations with many alternatives, so that they can challenge beliefs, weigh evidences, examine facts with a critical eye and reach a judgement, a conclusion or a solution based on criteria that can be defended (ARTLEY, 1968);
- **Suggested Linguistic Forms:** Review or present idioms and online dictionaries.
- **Teaching Resources:** Internet connection.

Warm Up

1. Group discussion: Contextualize the reading, asking if the students have any idea of who wrote the sentence:
 "A non-believer, however hard he may try, cannot blaspheme. God is only sacred to those who believe in God. To insult God, you have to believe that God exists."
2. Reading: Explain that it is from Stéphane Charbonnier, editor-in-chief of the French satirical journal Charlie Hebdo, killed in the attack of 2015.
 Tell them that the excerpt to be read is part of his last book, finished two days before his death.
 Link to the text: <<http://www.independent.co.uk/news/world/charlie-hebdo-editors-final-book-letter-to-the-islamophobia-frauds-who-play-into-the-hands-of-10193565.html>>.
 (Access in 4 nov. 2017).


 Activity

3. Explain that they should read the introduction (to know more about Charb and the context of his writing – “On 5 January... Charlie Hebdo was never racist.”) and the paragraphs 8 and 9 (“To combat racism... The Muslim or the millionaire?”), paying special attention to idioms and writing them down. If necessary, prepare additional handout to explain the concept of idioms and give them examples.

Suggested websites (Access in 4 nov. 2017):

<http://busyteacher.org/classroom_activities-vocabulary/idioms-worksheets/>

<<https://www.superteacherworksheets.com/idioms.html>>

4. After reading, show the students some online dictionaries for them to search the meaning of the idioms from the text. Ask them how they could use them in their daily lives (Links accessed in 4 nov. 2017).

laughing up their sleeves: to secretly find something funny

<<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/laugh-up-your-sleeve>>

not blink an eye: show no reaction

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/not_blink_an_eye>

have a bean: to have no money at all

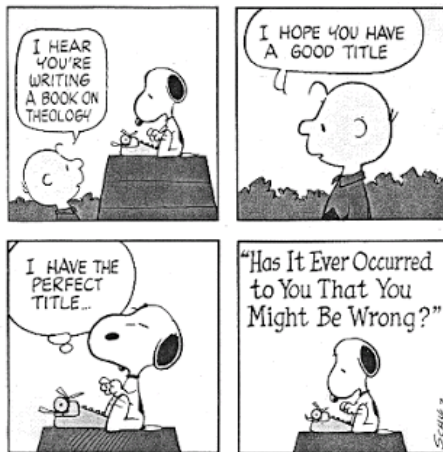
<<http://www.ldoceonline.com/dictionary/not-have-a-bean>>

5. Group Discussion - Questions:

- What are the main ideas in the text? Are they valid – which ones are facts and which ones are opinions? (SIMMONS, 1965).
- Charbonnier was an atheist. Do you agree with his affirmation, presented at the beginning of this lesson? (“A non-believer, however hard he may try, cannot blaspheme. God is only sacred to those who believe in God. To insult God, you have to believe that God exists.”).
- What do you think of the publications of Charlie Hebdo? Do they represent freedom of speech or affront to religions?
- How do you see the racism and religious intolerance issues in Brazil?


 Post-Activity

7. Ask the students to search for websites that contain idioms and select some of them to use in a written composition about one of the comic strips below.



(Wikipedia Translation: "I would hire you, but I don't like the color of... uh... your tie!")

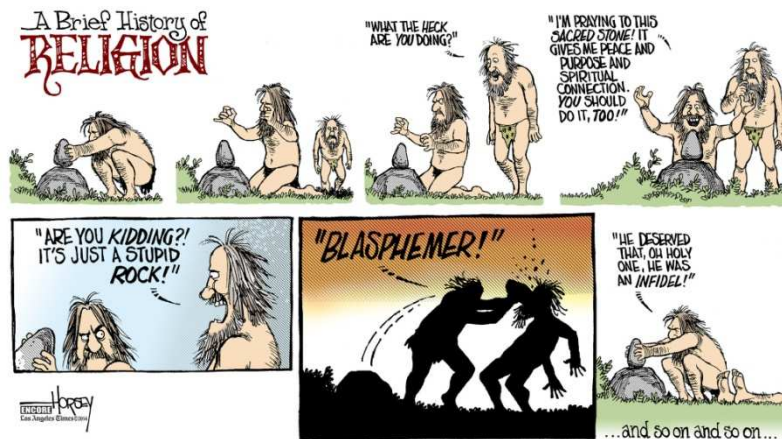


Image sources (Access in 4 nov. 2017):

<https://1.bp.blogspot.com/_CCWfD2R_lho/RpF3TKb0Jpl/AAAAAAAAAABs/QppNI2fsSxg/s320/snoopy.gif>

<<http://www.trbimg.com/img-53dafa43/turbine/la-na-tt-religion-center-stage-20140731>>

<<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=2823191>>

LESSON PLAN – RACISM AND RELIGIOUS INTOLERANCE

Stage	Learning Objectives	Teaching Procedures	Interaction Types	Material & (Re)Sources	Type of Knowledge	Time Length	Learning Evaluation
Warm-up	<ul style="list-style-type: none"> - Observe title, author, date. (HOWARDS, 1968); - Activate contextual knowledge regarding the theme. 	<p>Group discussion: T asks S “Do you have any idea of who wrote the sentence: “A non-believer, however hard he may try, cannot blaspheme. God is only sacred to those who believe in God. To insult God, you have to believe that God exists.” T explains authorship.</p>	T – S – T	<p>Handout p. 70 Workbook p. 66</p>	World Contextual	5’	Engagement Interest Responsiveness
Activity	<ul style="list-style-type: none"> - Search about the author, his ideologies, competency and qualifications (HUUS, 1968; WOLF, 1968; PAINTER, 1968); - Know the contents of the material and the purpose with which it was written: is the author merely trying to inform, without any personal benefits? (QAINTANCE, 1968); - Give the students the opportunity to face situations with many alternatives, so that they can challenge beliefs, weigh evidences, examine facts with a critical eye and reach a judgement, a conclusion or a solution based on criteria that can be defended (ARTLEY, 1968). - Use online dictionaries and idioms. 	Reading: S read about the author.	S	Handout p. 70	World Contextual Discoursal Experiential Emotional Perceptual Linguistic	7’	Engagement Interest
		S read the book excerpt, underlining the idioms (if necessary, explain the concept of idioms and give them examples.	(T) – S	Handout p. 70 Additional handout to be prepared (if necessary)		8’	Correction Engagement Interest Language
		T presents online dictionaries. S search for the meaning of the idioms and write sentences using them.	T - S	Handout p. 71 Access to online dictionaries		10’	Correction Language Coherence Performance
		Group discussion: T asks S the questions in exercise 5.	T – S – T	Workbook p. 67		8’	Coherence Pertinence Relevance Responsiveness
Post-Activity	<ul style="list-style-type: none"> - Use examples of sarcasm, satire and humor to develop general sensibility (HOWARDS, 1968). 	T asks S to search for websites that contain idioms and select some of them to use in a written composition about one of the comic strips.	T – S	Handout p. 71 Internet connection	Discoursal Contextual Historical Experiential	12’	Coherence Pertinence Language Correction

RACISM AND RELIGIOUS INTOLERANCE

GROUP DISCUSSION: DO YOU HAVE ANY IDEA OF WHO WROTE THIS SENTENCE?

"A non-believer, however hard he may try, cannot blaspheme. God is only sacred to those who believe in God. To insult God, you have to believe that God exists."

READING:

TO KNOW MORE ABOUT THE AUTHOR...

Charlie Hebdo editor's final book: 'Letter to the Islamophobia Frauds Who Play into the Hands of Racists'

21 April 2015

*On 5 January, Stéphane Charbonnier, 47, editor of Charlie Hebdo, finished writing a short book: *Lettre aux escrocs de l'islamophobie qui font le jeu des racistes* (Letter to the Islamophobia Frauds Who Play into the Hands of Racists).*

Two days later he was dead, writes John Lichfield, murdered by the Kouachi brothers when they attacked the offices of the satirical magazine in eastern Paris. The Kouachis asked for him by name when they burst into his offices to "avenge the Prophet". [...]

Stéphane Charbonnier was a cartoonist and writer. He was a supporter of the French Communist Party. And while, under his editorship, Charlie Hebdo aggressively

poked fun at Catholicism and Judaism as well as radical Islam, his book – published in France last week – is a passionate rejection of the allegations that, under his editorship, Charlie Hebdo was "racist" or "Islamophobic".

In the book, Charb, as he was always known, defends his publication of cartoons mocking radical Islam and caricaturing (but never mocking) the Prophet Mohamed. He argues – from a left-wing, anti-racist, militantly secular viewpoint – that the word "Islamophobia" is a trap, set by an unholy alliance of Muslim radicals and the unthinking, liberal Western media. The real issue, he says, is racism and Charlie Hebdo was never racist...

READ CHARBONNIER'S BOOK EXCERPT AND UNDERLINE THE IDIOMS

To combat racism is to combat all forms of racism. To combat Islamophobia is to combat – what exactly? Is it a means of suppressing all criticism of the religion? Or is it a way of resisting hatred of Muslims because they are of foreign origin? While we are arguing over whether it is racist to say that the Koran is nonsense, the racists are laughing up their sleeves. If, tomorrow, all the Muslims in France converted to Catholicism – or gave up religion completely – the racists would not blink an eye. Foreigners, or French people of foreign origin, would still be the source of all evil.

Take Mouloud and Gérard. Both are Muslims. Mouloud is of North African origin. Gérard is of European origin. Both go after the same flat. Which has the best chance? The one with an Arab face or the one with a "Frenchy" face? The flat would not be refused to the Muslim. It would be refused to the Arab. Or take the example of Mouloud and Abdelkader. Both are Muslims. Both are foreign. Both have better sun tans than Gérard. Mouloud doesn't have a bean, Abdelkader is a millionaire. Which one would be refused the lease on the flat? The Muslim or the millionaire?

Source: <http://www.independent.co.uk/news/world/charlie-hebdo-editors-final-book-letter-to-the-islamophobia-frauds-who-play-into-the-hands-of-10193565.html>. (Access in 4 nov. 2017).

SEARCH FOR AND WRITE DOWN THE MEANINGS OF THE IDIOMS FOUND IN THE TEXT. HOW WOULD YOU USE THEM IN YOUR DAILY LIFE? WRITE SENTENCES.

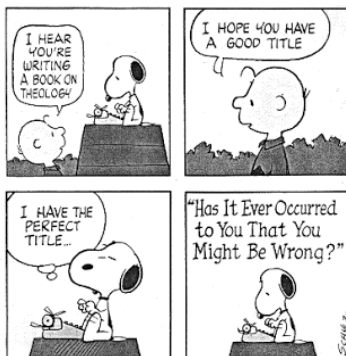
SUGGESTED ONLINE DICTIONARIES (Access in 4 nov. 2017):

<<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>>

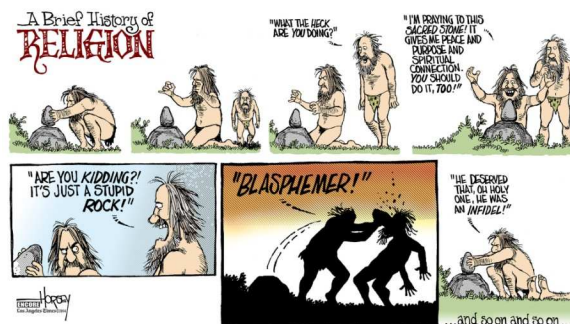
<<https://en.oxforddictionaries.com/>>

<<http://www.ldoceonline.com/>>

SEARCH FOR WEBSITES THAT CONTAIN IDIOMS AND SELECT SOME OF THEM TO USE IN A WRITTEN COMPOSITION ABOUT ONE OF THE COMIC STRIPS BELOW.



(Translation: "I would hire you, but I don't like the color of... uh... your tie!")



Sources of images (Access in 4 nov. 2017):

<https://1.bp.blogspot.com/_CCWfD2R_lho/RpF3TKb0Jpl/AAAAAAAAABs/QppNI2fsXg/s320/snoopy.gif>

<<http://www.trbimg.com/img-53dafa43/turbine/la-na-tt-religion-center-stage-20140731>>

<<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=2823191>>

