

## *Thanksgiving*: proposta didática para leitura em língua inglesa no ensino fundamental

Thanksgiving: a didactic proposal for a reading activity on English teaching in elementary years

 Tatiana Ramalho Barbosa

 Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva

**Resumo:** O presente artigo tem como foco apresentar um relato de experiência de duas professoras de língua inglesa inseridas na rede privada de ensino dos estados: Pernambuco e Paraíba. Ambas trabalharam a mesma sequência didática seguindo as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) para tratar do tema geral *Thanksgiving Day* (Dia de Ação de Graças) numa turma de segundo ano do Ensino Fundamental I e numa turma de sexto ano do Ensino Fundamental II. Através da compreensão dos estudos de Santaella (2007; 2014), Leffa (1996; 1998), Solé (2014) e Kleiman (2016a, 2016b) foram construídas as ideias da importância da leitura, da contextualização e da avaliação do processo de aprendizagem. Por fim, foram pontuadas algumas considerações acerca da produção final em cada turma. Os resultados de-

---

Tatiana Ramalho Barbosa. Mestre em Jornalismo pelo Programa de Pós-graduação em Jornalismo (PPJ) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestranda em Linguística e Ensino pela UFPB; Graduada em Jornalismo e Letras – Língua Inglesa pela UFPB. Email: [tatiramalho@hotmail.com](mailto:tatiramalho@hotmail.com)

Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva. Mestranda em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Graduada em Letras – Inglês/Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Email: [samantha.wanderley@academico.ufpb.br](mailto:samantha.wanderley@academico.ufpb.br)

monstram que o trabalho com leitura em língua inglesa em sala de aula traz benefícios pedagógicos, motivando os alunos para o aprendizado em ambos os segmentos.

**Palavras-chave:** *Thanksgiving Day*. Ensino de língua inglesa. Relato de experiência. Sequência didática.

**Abstract:** This article focuses on presenting an experience report of two English as a foreign language teachers in two private schools from the states of Pernambuco and Paraíba. Both worked the same didactic sequence following the ideas of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2011) to address the general theme Thanksgiving Day in a second-grade class of *Ensino Fundamental – anos iniciais* and in a sixth grade class of *Ensino Fundamental – anos finais*. Through the understanding of the studies of Santaella (2007; 2014), Leffa (1996; 1998), Solé (2014) and Kleiman (2016a, 2016b) the ideas of the importance of reading, contextualization and evaluation of the learning process were constructed. At last, some considerations about the final production in each class level were punctuated. The results show that working with reading in English in the classroom brings pedagogical benefits, motivating students to learn, in both segments of elementary school.

**Keywords:** Thanksgiving Day. English teaching. Experience report. Didactic sequence.



## Introdução

A expansão da língua inglesa (LI) teve início a partir da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos emergiram como uma grande potência na esfera global econômica e social. A princípio, a LI fazia parte do processo de colonização, tendo sido imposta em muitos países. Atualmente, a língua adquiriu o status de língua franca<sup>1</sup>, ou seja, é aprendida e ensinada com finalidade de comunicação intercultural por todo o mundo, em contextos multilíngues. E foi a partir de então que o inglês como língua estrangeira (LE) passou a estar presente nas salas de aula da educação básica em várias partes do mundo, incluindo no Brasil.

No entanto, métodos de ensino como o behaviorista e o audiolingual, que compreendiam que o ensino da língua deveria acontecer a partir da repetição de diálogos pelos alunos, predominaram por muitos anos, especialmente no século XX. Dessa forma, tudo aquilo que uma língua contempla, tais como aspectos culturais, variações e história eram deixados de lado, com a primazia de aprender principalmente a falar as frases repetidamente (LEFFA, 1988). Outrossim, a partir dos anos 1970, surge uma nova proposta didática, visando principalmente confrontar o método audiolingual: a abordagem comunicativa, que passou a reconhecer o ensino de LI como algo social, “assim como o contexto linguístico na descrição do comportamento da linguagem”<sup>2</sup> (SAVIGNON, 1991, p. 2, tradução nossa).

---

1. Inglês como Língua Franca (ILF) ou English as a Lingua Franca (ELF) é um conceito definido por SEIDLHOFER (2001, p. 146) como “Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles”.

2. No original: “as well as linguistic context in description of language behavior”.



A partir de então, é possível apreender que as práticas de ensino de línguas foram aprimoradas, atrelando, por exemplo, os conceitos dos estudos sobre a abordagem comunicativa de Hymes (1972), que acolhiam a língua como prática social de comunicação, assim como a perspectiva de Hanks (2008) que compreendia a língua/linguagem como parte de um contexto, sendo este não pertencente a um modelo único ou um conjunto analítico de processos. Portanto, passa-se a acreditar que o ensino eficiente de língua estrangeira deve envolver o desenvolvimento de competências comunicativas, como forma de promover maior conectividade entre as vivências prévias dos alunos com o que é necessário para seu uso, percebendo a língua como prática social.

Seguindo para o contexto atual do Brasil, a obrigatoriedade do ensino da LI pelos instrumentos normativos, como a BNCC, é dada a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano). É essa a realidade que está presente nas turmas de escolas públicas, em geral. Entretanto, quando se observa o dia a dia das escolas privadas, é possível perceber que a inserção da LI tem acontecido, com bastante frequência, nos anos iniciais, ou ainda, em diversos casos, já desde a Educação Infantil, fazendo com que essas crianças entrem em contato com o inglês em espaços formais. Ademais, sabe-se que boa parte dessas crianças, na educação não-intencional, isto é, nos espaços em que elas convivem com suas famílias e que não possuem consciência do ato de aprendizagem (LIBÂNEO, 2005), já possuem contato com músicas, vídeos e jogos em língua inglesa.

Diante do contexto exposto, levando em consideração a utilização da abordagem comunicativa e a perspectiva de inglês como língua franca, a presente pesquisa objetivou trazer um relato de experiência de uma atividade de leitura tendo como o contexto o dia de ação de graças, em inglês *Thanksgiving Day*, entre duas turmas de escolas privadas, sendo



a turma do sexto ano do Ensino Fundamental - anos finais, localizada na cidade de João Pessoa, na Paraíba, e a turma do segundo ano do Ensino Fundamental - anos iniciais, na cidade do Recife, em Pernambuco. Ambas as professoras seguiram a mesma sequência didática, elaborada nos moldes trazidos por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2011), adequando alguns pontos, dada a diferença de faixa etária dos alunos.

Para melhor detalhar os procedimentos utilizados, este artigo foi dividido em quatro partes, incluindo estas considerações iniciais. No próximo tópico, serão contemplados os princípios teóricos que nortearam a concepção de leitura adotada neste estudo. A seguir, são descritos os procedimentos metodológicos da sequência didática utilizada, apresentados os resultados obtidos e, por fim, estabelecidas as considerações finais acerca de ambas as experiências.

### A leitura como habilidade importante para o aprendizado de línguas

Entende-se pelo ato de ler, a capacidade de compreender e interpretar textos escritos. Tal habilidade é fundamental para a autonomia das pessoas ao viver em sociedades letradas. Ademais, para que se concretize a leitura, é preciso que haja um leitor ativo, motivado por um objetivo e que este ative seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios (SOLE, 2014).

Leffa (1996) apresenta definições possíveis para o termo leitura. A primeira delas é a que considera a leitura como um processo de representação, ou seja, “ler é reconhecer o mundo através de espelhos” (LEFFA, 1996, p.10). Nesta acepção, o autor acredita que somente o conhecimento prévio do leitor é capaz de proporcionar a verdadeira leitura, visto que os “espelhos” oferecem apenas imagens fragmentadas do mundo.



Mais adiante, Leffa (1996, p. 11) contrasta duas outras visões sobre leitura: “ler é extrair significado do texto” e “ler é atribuir significado ao texto”. Apesar de serem conceitos antagônicos, o autor explica que, na verdade, a diferença está no fato de que ao usar “extrair” na primeira definição, a ênfase é colocada no texto e ao usar “atribuir”, dá-se maior importância ao leitor. Contudo, o autor vê problemas nestas definições. A ideia da leitura como reflexo de espelhos sugere que pode haver uma percepção distinta dependendo da posição da pessoa em relação a esse espelho. Além disso, há casos em que o leitor “lê, mas não entende”, olhou através dos espelhos, mas não conseguiu compreender o que aquilo significava, portanto não houve leitura e sim uma tentativa desta.

Leffa (1996, p. 13) acredita que nem “extrair” nem “atribuir” representam a realidade da leitura, pois “o leitor não extrai um conteúdo do texto”, como se retirasse toda a informação contida nele. Assim como para “colocar” sentido em um texto, é necessário que haja um processo descendente, do leitor para o texto, algo que para que acontecesse plenamente seria necessário termos um “leitor ideal” que tivesse competência sintática, semântica, textual e até histórico-social que pudesse ser refletida pelo texto.

Por conta destas não-conformidades, o autor propõe uma terceira definição mais conciliatória, incluindo não apenas estes dois polos enfatizados nas concepções anteriores, o leitor e o texto, mas também o processo de interação entre eles. Assim, “ler é interagir com o texto” (LEFFA, 1996, p. 17). A intencionalidade do leitor assume, então, um papel fundamental nesse processo.

Solé (2014, p. 32) também coaduna com esta perspectiva interativa. Para a autora, “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua



forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.” De igual maneira, Leffa (1996) ratifica que o leitor observa o texto em suas unidades maiores, onde as menores também estão contidas. Assim, a compreensão se dá através da interação entre o conhecimento do leitor e as informações fornecidas pelo texto.

Para além das definições do termo “leitura” em si, Santaella (2014) enfatiza que não só o ato de ler não se restringe a decodificar as letras do alfabeto, como também defende que “imagens também são lidas” (SANTAELLA, 2014, p. 28). Para a autora, a mudança no conceito tradicional de leitura passa pela mudança dos tipos de leitores, que agora são múltiplos e que estão em contato com sinais de trânsito, luzes de semáforos, placas de orientação e outras “linguagens líquidas” (SANTAELLA, 2007) presentes na modernidade.

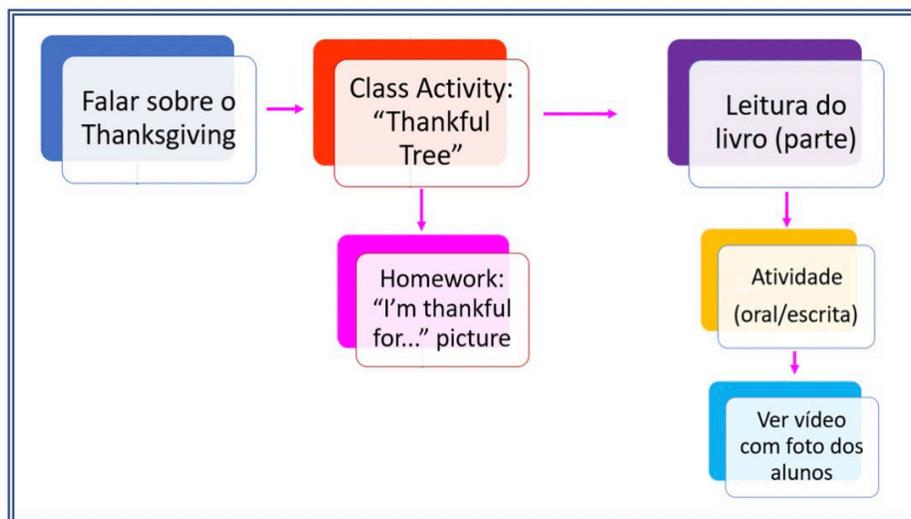
Destarte, para esta proposta didática, foi levado em consideração o perfil interativo do leitor, de forma que os alunos foram estimulados, desde o primeiro momento, não só a decodificar as palavras do texto, mas também a expressarem seus conhecimentos prévios e interajam com as imagens do livro, conforme será descrito no próximo tópico.

### Procedimentos Metodológicos

A elaboração desta sequência didática seguiu a proposta modular de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), que definem este procedimento como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p.82). Dessa forma, a sequência foi dividida em dois dias de aula, cada um com 45 minutos de duração.

A figura 1, a seguir, apresenta a descrição dos procedimentos e instrumentos metodológicos, que serão detalhados na sequência.

Figura 1 – Sequência de Atividades



Fonte: Elaboração própria (2021)

O primeiro passo foi a apresentação da situação em que os alunos são questionados sobre os conhecimentos que já têm a respeito do *Thanksgiving*. Em seguida, a professora fez uma breve explanação dos acontecimentos que desencadearam o início dessa celebração nos Estados Unidos. Para esta etapa, foi usada a plataforma *Nearpod*<sup>3</sup>, que possibilitou a interação dos alunos durante a apresentação do tema, assim como foram feitas checagens de compreensão através dos jogos que a própria ferramenta disponibiliza: *matching pairs* e *quiz*. Para finalizar esta primeira etapa, foi exibido a animação: *The First Thanksgiving Cartoon for Children* produção da *Kids Academy* disponível no Youtube<sup>4</sup>.

A seguir, a primeira produção dos alunos é fazer uma *thankful tree*, de forma que eles já comecem a ter contato com as palavras que es-

3. <https://www.nearpod.com>

4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VvzMp5WUjls> Acesso em: 12 dez. 2021

tão relacionadas com o que eles gostariam de agradecer nesta data, pois devem colocar nos galhos da árvore os motivos que eles têm para serem *thankful*. É importante que nesta etapa o professor reforce a percepção deste sentimento nos alunos. Para finalizar o primeiro dia desta sequência, foi explicada a tarefa de casa: elaboração do cartaz: “*I am thankful for*”. Os alunos são estimulados a conversarem com os pais sobre o tema para que eles possam ajudá-los na confecção da atividade. A figura 2, a seguir, mostra algumas das produções dos alunos da turma do 6º ano.

Figura 2 – Primeira produção dos alunos do 6º ano



Figura 2 – Primeira produção dos alunos do 6º ano

No segundo dia, a aula iniciou com os alunos apresentando seus cartazes para a turma. Neste momento, eles foram incentivados a reproduzirem, oralmente, em inglês, o que escreveram e/ou desenharam no papel. Esta atividade serviu como preparação para a próxima,



que foi a leitura do livro: *I am thankful: a thanksgiving book for kids*, de Sheri Wall. Solé (2014) destaca que “os conceitos e informações prévios à escuta ou leitura de uma explicação ou texto têm a função de estabelecer pontes conceituais entre o que o leitor já conhece e o que se deseja que aprenda e compreenda” (SOLÉ, 2014, p. 42).

Devido à pouca experiência dos alunos com a língua inglesa, e por limitações de tempo, foram recortadas apenas algumas páginas do livro, revelando apenas o essencial da história. Para este momento, foram desenvolvidas diversas estratégias de leitura, definidas por Kleiman (2016a, p. 74) como “operações regulares para abordar o texto”. Para a autora, além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, o ensino de leitura deve ser pautado pelo ensino dessas estratégias.

Kleiman (2016b) também propõe que ao refletir sobre os aspectos cognitivos da leitura, planejando medidas de ensino adequadas, é possível construir as bases para a metacognição e, com isso, obter resultados mais efetivos no desenvolvimento da capacidade de leitura. Dessa forma, o texto foi lido e explicado pela professora, com a colaboração dos alunos na construção dos significados e na reprodução oral das frases. Para esta etapa, os alunos foram organizados em círculo e as páginas do livro, que estava na mão da professora, foram também projetadas no quadro, para que todos pudessem ver as imagens e os textos. Deve ser salientada a importância da leitura das imagens nesse momento, corroborando com o que propõe Santaella (2014):

O ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação (SANTAELLA, 2014, p. 28).





Percebe-se, pelas produções dos alunos, que cada um procurou representar seus sentimentos da forma que quiseram, seja com palavras, cores ou desenhos.

Por fim, faz-se necessário ressaltar que a execução da SD buscou contemplar não só o contato com o texto escrito, pois conforme defende Rojo (2009, p. 118) “trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas”. Assim, fizeram parte desta atividade os sons, as imagens estáticas e em movimento, as cores e a utilização de ferramentas tecnológica através de sites e/ou aplicativos, de forma a promover os multiletramentos.

### Considerações finais

Compreender que o ensino de línguas deve ser atrelado com toda a bagagem cultural, social e histórica é essencial para que haja uma aprendizagem significativa dentro de sala de aula. A partir dessa leitura que sustenta as várias facetas da língua, pode-se trazer para os alunos assuntos pertinentes e atrelá-los aos conteúdos solicitados.

Através da introdução do tema *Thanksgiving Day*, as professoras trabalharam uma série de aspectos cruciais para aprendizagem, como a princípio o conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto, além da leitura e compreensão textual e, por fim, a atividade final de produção do cartão solicitando o que eles eram gratos, a partir da frase *I am thankful for....*

As observações das produções, tanto as textuais quanto as orais, foram norteadoras para as professoras como forma de analisar se os alunos de fato captaram e interiorizaram os vocabulários e a história por trás da cerimônia que ocorre todos os anos no mês de novembro.



Apesar do planejamento feito em conjunto, vale ressaltar que quando da aplicação da sequência, foi necessário adaptar certos passos, como por exemplo a utilização do *Nearpod* na apresentação inicial, que na turma dos anos finais, pôde acontecer de forma individual e interativa, visto que os alunos utilizaram seus telefones celulares durante a atividade, o que não aconteceu nos anos iniciais. Assim como o vocabulário, utilizado pelas professoras e demandado dos alunos, não foi o mesmo. No entanto, estas situações haviam sido previstas, pois sabe-se que sempre há a necessidade de, ao pôr em prática uma mesma sequência didática para séries e níveis diferentes, as atividades sejam adequadas de acordo com as habilidades já desenvolvidas dos alunos, bem como de elementos apropriados para cada faixa etária.

Pelos resultados obtidos, conclui-se que a proposta foi bem aceita pelos alunos das duas turmas e bem avaliada pelas professoras que a executaram, corroborando com as referências teóricas acerca da importância de se trabalhar as estratégias de leitura.

## Referências

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: J.B. Pride; HOLMES, J. (org.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 16ed. Campinas: Pontes Editores, 2016a.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos: para quê?* São Paulo: Cortez, 2005. 200p. (8. ed.)

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007

SANTAELLA, Lucia. *O leitor ubíquo e as consequências para a educação*. Coleção Agrinho. 2014. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/materialdoprofessor/o-leitor-ubiquo-e-suas-consequencias-para-educacao>. Acesso em 03 jun 2021

SAVIGNON, Sandra. Communicative Language Teaching: state of the art. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 25, n. 2, 1-9, dez. 1991.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 209-239, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura* [recurso eletrônico]. 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.

Recebido em: 15/02/2022

Aceito em: 02/05/2022

Licenciado por

