

## **AVALIAÇÃO DE UM CURSO ON-LINE DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA MINISTRADO NO INÍCIO DA PANDEMIA**

### ***EVALUACIÓN DE UN CURSO EN-LÍNEA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LENGUA INGLESA ADMINISTRADO EN EL INICIO DE LA PANDEMIA***

### ***EVALUATION OF AN ONLINE ENGLISH READING STRATEGIES COURSE TAUGHT AT THE BEGINNING OF THE PANDEMIC PERIOD***

Luana Viana dos SANTOS<sup>1</sup>  
Paula Tavares PINTO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Dado o novo cenário social, gerado pela pandemia de Covid-19, no qual as práticas docentes realizam-se sob a condição de constante adaptação, o presente artigo busca analisar as atividades desenvolvidas no curso de Estratégias de Leitura em Língua Inglesa do nível básico ofertado como disciplina optativa a alunos de uma universidade multicampi, apresentar as médias finais dos estudantes para discutir seu nível de compreensão leitora e desempenho no curso, além de propor uma reflexão acerca do ensino on-line para graduandos durante o período pandêmico, em que se adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como medida alternativa de contenção de danos na educação. Com base em uma revisão bibliográfica e em uma pesquisa por meio de questionário, realizada com duzentos alunos, constata-se a necessidade de interação entre discentes e docentes durante o período de isolamento, bem como a importância do modelo de aulas síncronas para o bom aproveitamento da disciplina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de leitura. Leitura em língua inglesa. Ensino on-line. Ensino remoto. Inglês com fins específicos (IFE).

**RESUMEN:** *En este nuevo escenario social, generado por la pandemia del Covid-19, en el cual las actividades docentes se realizan bajo la condición de constante adaptación, este artículo busca analizar las actividades desarrolladas en el curso de Estrategias de Lectura en Lengua Inglesa del nivel básico ofrecido como asignatura optativa para los alumnos de una universidad con muchos campus, presentar las notas finales de los estudiantes para discutir su nivel de comprensión lectora y desempeño en el curso, además de proponer una reflexión sobre la enseñanza en-línea para graduandos durante el periodo de la pandemia, en que se adoptó la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) como una medida alternativa de contención de daños en la educación. Con base en una revisión bibliográfica y en una investigación por medio de un cuestionario, realizada con doscientos alumnos, se constató la necesidad de interacción entre discentes y docentes durante el periodo de aislamiento, así como la importancia del modelo de clases síncronas para el bien aprovechamiento de la asignatura.*

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto – SP – Brasil. Mestranda em Estudos Linguísticos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7651-185X>. E-mail: [luana.viana-santos@unesp.br](mailto:luana.viana-santos@unesp.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto – SP – Brasil. Docente vinculada ao Departamento de Letras Modernas. Doutorado em Estudos Linguísticos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9783-2724>. E-mail: [paula.pinto@unesp.br](mailto:paula.pinto@unesp.br)

**PALABRAS CLAVE:** Estrategias de lectura. Lectura en lengua inglesa. Enseñanza en-línea. Enseñanza remota. inglés con fines específicos (IFE).

**ABSTRACT:** Given the new social scenario due to the Covid-19 pandemic, in which teaching practices are carried out under the condition of constant adaptation, this article aims to analyze the activities developed in a Basic English Reading Strategies Course offered as an optional subject to undergraduate students in a multicampus university. We present the students' final averages to discuss their level of reading comprehension and performance in the course and propose a reflection on online teaching to undergraduate students during the pandemic period, in which Emergency Remote Education (ERE) was adopted as an alternative measure to contain damage in education. Based on the study done through bibliographic review and a survey answered by two hundred students, we came to the conclusion there is still some need for interaction maintenance between students and teachers during the isolation period, as well as the synchronous class model for the success of the subject.

**KEYWORDS:** Reading strategies. English reading strategies. Online teaching. Remote teaching. English for specific purposes (ESP).

## Introdução

Para além de ensinar vocabulário referente a determinada área, o Inglês para Fins Específicos (IFE), ou *English for Specific Purposes* (ESP) em inglês, compreende o estudo da Língua Inglesa (LI) com foco para o conhecimento técnico específico da área focalizada (HEEMANN, 2009). A fim de se desenvolver capacidades linguísticas específicas, o ensino a partir da abordagem IFE visa identificar habilidades concernentes a certas necessidades dos alunos para potencializá-las, com o objetivo de habilitá-los a realizar atividades pessoais, acadêmicas e profissionais fazendo uso desse aprendizado.

Sob a perspectiva da abordagem IFE, então, dá-se enfoque para as habilidades a serem desenvolvidas pelo aprendiz conforme suas necessidades de uso real, sejam elas ativas (de produção) - *writing* e *speaking* - ou passivas (de compreensão) - *reading* e *listening*.

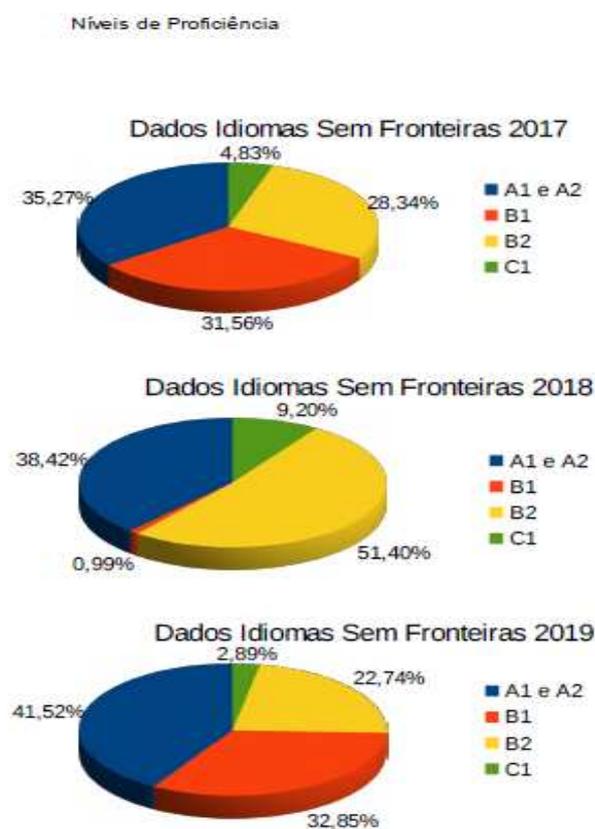
Segundo Nazzi-Laranja (2019), a aplicação do IFE nas universidades do Brasil deu-se por meio do projeto nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, que foi coordenado pela PUC/SP até os anos 1990 (CELANI, 1998). Neste projeto, foi possível constatar a dificuldade de graduandos em compreender textos em Língua Inglesa, de modo que a habilidade para qual foi dado enfoque foi a leitura.

Desde então, a habilidade de leitura em inglês continua sendo muito requisitada para fins acadêmicos pelos universitários. Para Paes-Landim (2019, p. 620), “[...] com o avanço das tecnologias digitais que nos conduziram à era da informação e da comunicação, os estudos de

linguagens tornaram-se cada vez mais importantes”. Sendo assim, parece-nos relevante que busquemos observar como o ensino da Língua Inglesa tem se dado em âmbito EaD para compreender melhor as possibilidades oferecidas pela virtualidade, como também para aparar possíveis arestas em vista de se efetuar aprimoramentos necessários. Aqui, daremos ênfase para o ensino de leitura sob a perspectiva da abordagem IFE.

Neste artigo iremos apresentar uma proposta de avaliação de um curso on-line de estratégias de leitura em Língua Inglesa ofertado, no âmbito do Programa de Língua Inglesa da Unesp (PLIU), para graduandos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) como disciplina semestral optativa durante o segundo semestre de 2020. O curso foi planejado a partir do levantamento de proficiências dos alunos da Unesp realizado no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). De acordo com o mapeamento, aproximadamente 40% dos alunos da Unesp estavam no nível de proficiência A1 ou A2, que equivalem ao básico. Apresentamos os níveis nos anos de 2017, 2018 e 2019 no gráfico a seguir:

**Gráfico 1** – Percentual dos níveis de proficiência em Língua Inglesa de alunos da Unesp entre os anos de 2017 e 2019



Fonte: Formulário criado por *Google Forms*

Faremos uma análise do material disponibilizado para os alunos e do material utilizado em aula, das aulas síncronas, bem como dos exercícios propostos como atividades assíncronas. Na análise apresentada, levamos em consideração o *feedback* dado aos professores pelos alunos ao final da disciplina para tentarmos responder às seguintes perguntas: 1. As aulas síncronas (aulas ao vivo) são essencialmente necessárias ou o material fornecido e as atividades assíncronas (aulas gravadas) bastariam para o aprendizado da habilidade em foco?; 2. A tutoria oferecida supre a necessidade de auxílio nos momentos em que houve dúvidas?; e 3. A disciplina mostrou-se eficiente ao apresentar as estratégias de leitura em LI aos alunos de níveis A1 e A2?

Este artigo: (i) discutirá as diferenças entre o Ensino a Distância e o Ensino Remoto; (ii) apresentará uma análise das atividades realizadas para o desenvolvimento das estratégias de leitura em língua inglesa; (iii) discutirá a pesquisa realizada com os alunos sobre suas impressões sobre o curso; e (iv) concluirá apresentando uma reflexão final sobre o curso proposto.

### **Um olhar para o contexto em que as aulas se deram: EaD x Ensino Remoto**

Como apontado anteriormente, o curso em questão foi ofertado na modalidade de ensino a distância e no formato de disciplina optativa para os alunos de graduação da Unesp. Durante o segundo semestre de 2020, graduandos de diferentes cursos puderam também se matricular na disciplina semestral “Estratégias de Leitura em Língua Inglesa” para que pudessem desenvolver a habilidade supracitada com o objetivo de se tornarem aptos para realizarem produções acadêmicas, usufruir destas e, até mesmo, fazerem suas leituras de interesse pessoal.

Sendo um curso on-line, alinhado dentro da modalidade de Educação a Distância, todo o programa de desenvolvimento de aulas foi devidamente estruturado de acordo com as especificidades desse contexto de aprendizagem. Conforme Hodges (2020) apud Duarte, Pedro e Rondini (2020, p. 43), “[...] a EaD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas on-line”. Ainda que não contasse com uma equipe especializada em redes de acesso à EaD, o curso foi planejado pelos professores e coordenadores do Programa de Língua Inglesa da Unesp, profissionais da área de Licenciatura em Letras, que têm oferecido cursos on-line aos vários câmpus da Unesp.

Assim, a disciplina contava com um ambiente virtual de aprendizagem, termo apresentado por Morgado (2001), para o compartilhamento de atividades, materiais e exercícios

elaborados com determinadas ferramentas digitais com fins pedagógicos e para a comunicação entre alunos e professores - a plataforma *Google Classroom*. Para aulas síncronas, a ferramenta utilizada foi a plataforma de videoconferências *Zoom*.

É fundamental que, para conduzir a análise que será feita a respeito do andamento do curso observado, consideremos o contexto social no qual as aulas se deram em 2020, ano em que, devido ao vírus da COVID-19, a quarentena oficializou-se no país, conforme as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS). Por essa razão, instituições de ensino básico e superior tiveram de adequar suas aulas ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), como uma medida de contenção de danos, para concluir o ano letivo.

Para fins de esclarecimento a respeito do que seja o ERE, mencionamos que

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem on-line, o ensino remoto emergencial (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise. (HODGES *et al.*, 2020.)

Os estudantes da Unesp são alunos de cursos da modalidade presencial, mas viram-se obrigados a adaptarem-se ao ensino remoto devido às medidas de distanciamento social que culminaram no fechamento temporário da universidade. Devido à quarentena, esses alunos precisaram conciliar atividades domésticas, profissionais e acadêmicas dentro de casa, e tiveram que aprender a administrar melhor o tempo que deveria ser dedicado aos estudos. Dado o perfil de estudantes que caracteriza o alunado do curso que estamos analisando, podemos fazer uma comparação deste com aquele que abrange os alunos de cursos de Educação a Distância.

Em um curso de modalidade presencial os alunos esperam ter suporte e auxílio do professor, além de interação constante, ainda que sejam também ativos em seu processo de formação. Vale lembrar que a figura do professor, mesmo não sendo a peça central do processo de ensino-aprendizagem, é de suma importância para os cursos presenciais, mesmo atualmente, em que estão acontecendo remotamente devido ao período pandêmico. A relação que se constrói entre professor e aluno e entre os próprios alunos promove o compartilhamento de informações e a construção coletiva do conhecimento.

Segundo Paes-Landim (2019, p. 620), “a essência do ensino a distância é o fato de ser mediado pelas tecnologias. Os alunos devem buscar esse conhecimento para que possam efetuar o bom uso das ferramentas educacionais”. Nessa modalidade de ensino o estudante está ciente de que a mediação dos conhecimentos se dará entre ele e as ferramentas tecnológicas na maior parte do tempo, diferentemente do estudante da modalidade presencial, que espera poder interagir sempre que puder com o educador e com um grupo de pessoas com as quais compartilha dúvidas, sentimentos, inseguranças e expectativas parecidas em relação ao aprendizado. Constatar essa diferença não significa dizer que o aprendiz de cursos presenciais não exerce sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem, mas sim que o aprendiz de cursos à distância pode apresentar mais predisposição para interagir com as ferramentas tecnológicas e com o ambiente virtual. Observar esse fato tampouco configura afirmar que não haja insegurança ou sentimento de solidão por parte de alunos de graduação a distância.

Assumimos o conceito de autonomia no processo de ensino-aprendizagem como “o controle que cada indivíduo exerce sobre a sua aprendizagem ou como a capacidade de aprender e de escolher suas próprias estratégias de aprendizagem” (PAIVA, 2012, apud PAES-LANDIM, 2019). A autonomia em relação ao aprendizado deve ser estimulada pelos professores, os quais desempenham papel de mediadores entre o conhecimento e os alunos, tanto na virtualidade quanto na presencialidade. Tornar-se um estudante autônomo é um processo de construção de práticas que irão proporcionar maior consciência sobre aquilo que se aprende, como fazê-lo e para quais finalidades, de modo que sua realização em caráter emergencial requer determinado nível de letramento digital e noções diferentes de disciplina e comprometimento com o próprio estudo.

Olhar para essa nova realidade parece pertinente, devido ao perfil dos alunos, mesmo que o curso “Estratégias de Leitura em Língua Inglesa” tenha ocorrido de forma on-line, na modalidade em que desde o princípio foi ofertada. Especialmente em um curso de Língua Estrangeira (LE), há que se pensar em como manter a interação entre professores e alunos e em como usufruir das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) para que o aprendizado seja potencializado.

As TICs e as TDICs têm alterado as formas de produção e aquisição de informação e conhecimento, pois agilizaram e democratizaram o acesso a fontes diversas de informações antes disponíveis em outras ferramentas tecnológicas, como os livros, além de terem ampliado as oportunidades de interação entre diferentes pessoas (FINARDI; PORCINO, 2014).

## Análise das atividades realizadas para o desenvolvimento das estratégias de leitura em Língua Inglesa

O curso “Estratégias de Leitura em Língua Inglesa” (ELLI) foi planejado para alunos de nível básico de proficiência (A1 e A2), conforme apresentado anteriormente, e contou com duas turmas (de 100 alunos cada, totalizando 200 alunos) e dois professores-tutores para cada uma. Seu cronograma de aulas foi organizado com um encontro síncrono semanal, de duas horas de duração, através da plataforma de videoconferências *Zoom*, sala de aula virtual a qual os alunos acessavam por meio de *links* enviados pelos professores. A plataforma *Google Classroom* foi utilizada para a postagem e realização das atividades assíncronas, cuja carga horária era de uma hora semanal. A mescla entre encontros síncronos e assíncronos se mostra mais produtiva para o desenvolvimento do curso, no sentido de que promove mais momentos de interação entre professores e alunos. Por meio do *Zoom* os alunos também participavam das tutorias oferecidas pelos professores para que pudessem tirar dúvidas a respeito do aprendizado de inglês em geral e das atividades realizadas tanto assíncrona quanto sincronamente.

A seguir, apresentamos o cronograma do curso com os conteúdos planejados para serem trabalhados de acordo com as habilidades de leitura que foram apresentadas aos alunos.

**Figura 1** – Cronograma de atividades do Curso de Estratégias de Leitura em Língua Inglesa (ELLI).

Período	Programação
03/08 a 07/08	Divulgação
10/08 a 14/08	Inscrição dos interessados com comprovação de nível de proficiência via formulário
17/08 a 21/08	Seleção e divulgação da lista de alunos aptos a se inscreverem na disciplina (*)
24/08 a 28/08	Matricula dos Estudantes
31/08 a 04/09	<b>Semana de Ambientação</b>
07/09 a 11/09	Introdução às estratégias de leitura (layout, inferência, cognatos)
14/09 a 18/09	Palavras-chave e Falsos cognatos
21/09 a 25/09	Skimming
28/09 a 02/10	Scanning
05/10 a 09/10	Skimming e Scanning
12/10 a 16/10	Coesão
19/10 a 23/10	Coerência
26/10 a 30/10	Marcadores de Discurso
02/11 a 06/11	Elementos de Referência
09/11 a 13/11	Provas e Exames (***)

Fonte: Material do curso de Estratégias de Leitura em Língua Inglesa (ELLI).

Apresentaremos, a seguir, as atividades das aulas síncronas, as atividades postadas para serem feitas de forma assíncrona, bem como os materiais extras disponibilizados no *Google Classroom*.

### As atividades realizadas nas aulas síncronas

O curso destinava-se a alunos de graduação de áreas diversas, logo, o propósito era mobilizar e desenvolver as estratégias necessárias para a leitura em LI por meio do preparo para a leitura de textos de diferentes gêneros, que fossem compatíveis com o nível de proficiência dos alunos, e por meio do incentivo ao aprimoramento das outras habilidades linguísticas para que progredissem com constância no aprendizado do inglês. É importante mencionar que, durante as aulas, os professores comunicavam-se com os alunos tanto por meio da língua materna quanto por meio da língua-alvo em razão do nível de proficiência dos alunos.

As primeiras aulas do curso dão início ao estudo dos conteúdos já mostrados no cronograma, como vimos, a partir da introdução às estratégias de leitura. Com o intuito de conceituar as estratégias antes de nos determos às atividades, mencionamos que:

[...] as estratégias de leitura visam a desenvolver habilidades tais como deduzir o significado e uso de itens lexicais não familiares; entender a informação explícita e a implícita dentro da sentença; entender o valor comunicativo das sentenças; extrair seletivamente pontos relevantes do texto; distinguir ideias principais das secundárias, etc. As habilidades de leitura são desenvolvidas por diferentes tipos de atividades. Estas atividades visam desenvolver as estratégias de leitura [...] (HEEMANN, 2009, p. 144).

Em um primeiro momento, são introduzidas as noções de *layout*, *inferência* e *cognatos* por meio do método de aulas expositivo-dialogadas, em que os professores iniciavam os encontros síncronos através de *brainstormings*, técnica que induz os estudantes a compartilharem ideias e impressões com a turma a fim de iniciarem a discussão do tema proposto.

As perguntas instigadoras buscavam fazer um levantamento a respeito do hábito de leitura dos estudantes: se liam jornais e com qual frequência, se tinham o costume de ler em outras línguas e, se sim, quais tipos de texto. Depois de observar algumas imagens com a primeira página de notícias retiradas de alguns sites, os alunos tiveram de pensar a respeito das seguintes questões: “a) Qual o gênero textual que podemos relacionar ambas as fotos, e por quê?”; “b) Quais os tipos de informações que esperamos encontrar em textos deste gênero?”; e “c) Apesar de estarem escritos em idiomas diferentes, ainda é possível reconhecê-los, por qual

motivo você acha que isso acontece?”. Por meio dessa sondagem, a aula foi conduzida de modo a fazer com que os alunos analisassem as características composicionais de manchetes de jornais de países diferentes e chegassem ao nível de reconhecimento dos tipos de *layout* específicos de determinados gêneros textuais, neste caso, o gênero notícia.

Os conceitos de *keywords* (palavras-chave), *note taking* (anotações) e *mind mapping* (construção criativa e inteligente de mapas mentais/anotações) também foram apresentados para que a turma realizasse um exercício em grupo, por meio da ferramenta *Google Breakout Rooms*, no qual deveriam analisar manchetes de jornal para verificarem quanto dos textos conseguiram compreender, observar se o vocabulário empregado era muito específico, se foi necessário utilizar informações contextuais (conhecimento de mundo) para depreender o sentido dos textos e se as imagens colaboraram com o processo de compreensão.

O exercício mencionado compõe um bom mecanismo de acionamento de esquemas, que se tratam de “estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria do mundo” (LEFFA, 1996, p. 35, apud HEEMANN, 2009, p. 142). Através do estímulo visual o leitor ativa conhecimentos cognitivamente estruturados para que haja interação entre o seu conhecimento de mundo, seu conhecimento prévio e o texto (HEEMANN, 2009).

Exercícios de reconhecimento de falsos cognatos e de palavras-chave foram explorados com atividades de preenchimento de lacunas; outros exercícios que também foram feitos pediam para que os alunos identificassem palavras cognatas em um texto curto, reconhecessem as principais informações que seriam tratadas a partir da depreensão de sentido do título e para que associassem a imagem dos textos com os cognatos identificados nele a fim de preverem o assunto que seria abordado e de fazerem inferências produtivas, ou seja, deduzirem

o significado e uso de itens lexicais não familiares por meio de dicas contextuais (trabalhar com a formação de palavras - prefixos e sufixos, com o reconhecimento de palavras relacionadas em um texto [...]) (HEEMANN, 2009, p. 144).

De acordo com Baldo (2009), a leitura bem sucedida em segunda língua seria resultado de um processo de aquisição de vocabulário, especialmente vocabulário contextual, ou seja, palavras e expressões cujos sentidos e significados são de caráter mais específico e particularizado a determinados tópicos e temas. O conhecimento de estruturas gramaticais não determinaria, então, a capacidade de o leitor realizar inferências que o conduzirão a uma leitura produtiva se seu repertório de informações da L2 não conta com um vasto e variado acervo lexical.

Leitores mais proficientes na L2 são capazes de mobilizar as estratégias de leitura que utilizam na L1 com maior facilidade que leitores menos proficientes. A proficiência, então, está relacionada à quantidade de palavras conhecidas na segunda língua, pois a aprendizagem do léxico é que possibilita o leitor a significar no idioma novo, bem como a fazer associações, o que conferiria maior capacidade de fazer inferências (BALDO, 2009).

O modo como leitores se aproveitam do contexto para pôr em prática as estratégias de leitura importa mais que a quantidade de vezes que as utilizam. Sendo assim, a capacidade de construir sentido a partir da leitura de textos em LE está relacionada ao reconhecimento de recursos facilitadores da compreensão; se o leitor não consegue enxergar a presença desses recursos nos textos, não importa quantas vezes ele lance mão da releitura, por exemplo, pois sua capacidade de fazer inferências produtivas será limitada (BALDO, 2009).

A estratégia focalizada em seguida foi o *skimming*, estratégia de leitura rápida cujo objetivo é depreender a ideia principal de um texto por meio do uso do título, de imagens e de palavras-chave. O *brainstorming* realizado nesta aula introdutória do *skimming* fez com que os alunos reconhecessem ideias gerais referentes ao contexto dos ambientes expostos por meio das palavras-chaves e das figuras apresentadas. Nessa atividade, o objetivo era fazer com que a turma identificasse determinado lugar de acordo com palavras e imagens expostas, técnica para induzir o aluno a reconhecer a função básica do *skimming*.

Dos exercícios feitos, relataremos dois. O primeiro baseava-se na leitura de uma matéria jornalística retirada do site *News in Levels* para o reconhecimento de seu assunto principal, seu provável local de publicação e o fato mais curioso que veicula. O segundo fez com que os alunos trabalhassem em grupo para lerem, através do *Google Breakout Rooms*, resumos de livros infanto-juvenis populares entre eles, para que respondessem perguntas norteadoras, tais como, o que acontecia no início e no fim do livro; quais as palavras-chaves encontradas que ajudaram a entender melhor a sinopse dos livros; o que acharam das histórias; se conheciam suas reproduções em filme e se não, se as assistiriam depois da leitura do resumo. As perguntas norteadoras serviam para guiar os estudantes durante a leitura, de modo a fazer com que direcionassem o foco para aquilo que naquele momento era considerado relevante.

No primeiro exercício citado, era dado um tempo para que os alunos lessem a matéria sozinhos, já no segundo, o tempo dado para execução foi maior em vista de ter sido feito em grupo, algo que promoveria a troca de ideias e a interação entre os estudantes.

O uso de *skimming* para a leitura de textos acadêmicos também foi abordado nessa aula, assim como dois dos formatos em que essa habilidade pode ser utilizada, o *skimming for paragraphs*, em que se lê os parágrafos de um texto individualmente para formular frases que

expressem suas ideias principais, e o *skimming for gist*, em que se lê as primeiras frases dos parágrafos a fim de apreender as informações mais relevantes, os tópicos tematizados em cada parte.

A estratégia que veio a ser estudada em seguida foi o *scanning*, estratégia na qual o leitor lê de forma rápida com a intenção de encontrar informações específicas no texto. Para introduzir o *scanning*, a aula começou com alguns jogos cujo objetivo é encontrar determinados objetos, assim, os alunos estariam começando a destinar seu foco àquilo que é solicitado em determinado momento ao invés de despender atenção para observar detalhes considerados menos importantes. Em seguida, o exercício proposto exigia que os aprendizes colocassem em prática a técnica exercitada no *brainstorming* enquanto liam um texto para que encontrassem as respostas das perguntas feitas.

O próximo exercício feito tinha o mesmo objetivo, porém exigia um posicionamento dos alunos em relação ao conteúdo do texto lido. Através da leitura do resumo da biografia de Winston Churchill, os alunos deveriam responder algumas perguntas referentes a determinadas informações da vida do político e, para isso, deveriam refletir sobre as informações lidas, seu conhecimento prévio sobre a história do homem e a questão “4. *Why should we be thankful for him?*” (Por que deveríamos ser gratos a ele?). Nessa questão, os estudantes poderiam responder que deveríamos ser gratos a Churchill ou não, e isso requer um senso crítico diante daquilo que se lê, o que é algo a ser valorizado e que poderia ser incentivado em mais atividades. Segundo Leffa (1989) apud Heemann (2009, p. 149),

A leitura crítica [...] leva o leitor a tomar uma posição diante do texto questionando o objetivo para qual o texto foi produzido, o tipo de leitor para quem foi escrito e o conhecimento prévio pressuposto pelo autor. Na leitura crítica, há um posicionamento do leitor acerca do texto lido.

O texto utilizado nesta atividade também foi retirado do site *News in Levels*. Para aplicar o *scanning* os alunos tiveram de responder, além da pergunta já comentada, às questões: “1. Who was Winston Churchill?” (Quem foi Winston Churchill?), “2. What is he most remembered of?” (Pelo que ele é muito lembrado?), “3. What are the other sides of him?” (Quais são os outros lados dele?). São perguntas que fazem o aluno verificar determinadas partes do texto de modo rápido e se valer de uma primeira leitura em que se concentrava nos aspectos mais gerais para, agora, se lembrar das partes nas quais ele pode encontrar informações específicas.

Outra atividade de leitura realizada que mobilizou a estratégia de *scanning* foi feita em grupo, pela ferramenta *Google Breakout Rooms*, conforme outras das quais já falamos. Os

alunos leram o resumo do livro *What video games have to teach us about learning and literacy* (O que os videogames têm a nos ensinar sobre aprendizagem e letramento), de James Paul Gee, um texto um pouco mais complexo em termos de conteúdo e vocabulário, para responder algumas questões e discutir como foi a atividade com os professores. A seguir, uma imagem das questões da atividade.

**Figura 2** – Imagem de slides apresentados para a estratégia de *scanning* do curso de ELLI

**Questions:**

1. What is the broadest definition of literacy?
2. Define “visual literacy”, accordingly to the text.
3. In the fifth paragraph the author mention that literacy could be multiple. Explain this concept and illustrate with your own examples.
4. What is the author most-likely opinion over video-games?
5. Summarize this text in a few lines covering the main topics.

Fonte: Material do curso de Estratégias de Leitura em Língua Inglesa (ELLI)

As perguntas dessa atividade, em português, são respectivamente: 1. Qual é a definição mais ampla de letramento?; 2. Defina “letramento visual”, de acordo com o texto; 3. No quinto parágrafo o autor menciona que o letramento pode ser múltiplo. Explique esse conceito e ilustre com seus próprios exemplos; 4. Qual é, provavelmente, a opinião do autor sobre videogames?; e 5. Resuma esse texto em poucas linhas abordando os principais tópicos. As três primeiras perguntas fazem com que o leitor tente identificar as respostas em partes específicas do texto. A quarta pergunta exige que o leitor se atente para o que leu e consiga perceber a presença do ponto de vista do autor no texto. Já a quinta pergunta propõe um exercício de sumarização, ou seja, de síntese das ideias principais que são discutidas transformando em texto escrito todas as informações que conseguiu compreender.

Para encerrar o conteúdo, houve uma aula sobre o uso de *skimming* e de *scanning* conjuntamente, pois são estratégias que devem ser usadas pelo leitor conforme suas necessidades. Em um mesmo texto, a depender do tipo de atividade que o leitor realiza, haverá a necessidade de ora lançar mão de *scanning* ora de *skimming*. Em conformidade com Leffa (1989, p. 94) apud Heemann (2009, p. 143), “o bom leitor é aquele que sabe selecionar das inúmeras atividades possíveis do ato de ler aquela que é mais adequada ao texto e ao objetivo de uma determinada leitura”.

Também houve preocupação em tratar do uso de dicionários, físicos e on-line (nesse caso, o uso da ferramenta *Thesaurus*) para o ato da leitura, já que são ferramentas que oferecem informações sobre a utilização e reconhecimento de sinônimos e de antônimos.

Os últimos conteúdos estudados no curso foram *coesão e coerência, marcadores do discurso e elementos de referência*. O uso dos conectivos como mecanismos estabelecadores de coesão e suas funções (expressar similaridade, introduzir e adicionar itens à sentença, inserir marca temporal e indicar frequência, contrastar e distinguir ideias, evidenciar razões e consequências, dar ênfase), bem como os tipos de coesão (lexical e gramatical) e seus métodos de realização (referência anafórica e catafórica), a conceituação de coerência e as noções implícitas a esse fenômeno (cronologia, importância, comparação) e o uso de pronomes e de adjetivos possessivos foram os mecanismos linguísticos abordados ao final da disciplina. Os exercícios referentes a esses temas foram tradicionais, de seleção de conectivos adequados e preenchimento de lacunas, ou seja, de reconhecimento dos elementos textuais já citados e de compreensão de sua funcionalidade e implicação de sentido nos textos.

A avaliação final foi a última atividade realizada sincronamente. Durante o tempo de aula síncrona, os alunos responderam a um teste elaborado no formato de formulário do *Google Forms*, cujas questões abordavam o conteúdo ministrado ao longo do curso para que aplicassem as estratégias aprendidas. Do total de 200 alunos matriculados, 21 não concluíram o curso. Os alunos que cursaram a disciplina até o fim do semestre fizeram a avaliação final e obtiveram bons resultados. A média final (feita entre as notas das atividades desenvolvidas ao longo da disciplina e a nota da avaliação final) dos estudantes, mostrada nas tabelas a seguir, demonstra seu desempenho e aproveitamento do curso.

**Tabela 1** – Percentual das médias obtidas pelos alunos da Turma 1

<b>Médias obtidas pelos alunos da Turma 1</b>	<b>Percentual de alunos da Turma 1 com as respectivas médias</b>
Nota 5	2,2%
Notas 7 e 7,5	30%
Notas 8 e 8,5	21%
Notas 9 e 9,5	18,8%
Nota 10	27,7%

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme vemos na tabela 1, a maioria dos alunos obteve média acima de 7, o que demonstrou um bom aproveitamento do curso. Dos 90 alunos que concluíram o curso, apenas dois (2,2%) obtiveram a média mínima para aprovação.

A seguir, apresentamos a tabela 2:

**Tabela 2 – Percentual das médias obtidas pelos alunos da Turma 2**

<b>Médias obtidas pelos alunos da Turma 2</b>	<b>Percentual de alunos da Turma 2 com as respectivas médias</b>
Nota 5	2,2%
Nota 6	2,2%
Notas 7 e 7,6	2,2%
Notas entre 8 e 8,8	5,5%
Notas entre 9,2 e 9,8	27,5%
Nota 10	60,4%

Fonte: Elaborado pelos autores

Como podemos verificar na tabela 2, o aproveitamento do curso também foi satisfatório, sendo que, neste caso, dois alunos tiveram nota 6 (2,2%) e dois tiveram a nota 5 (2,2%). Dos 91 alunos, a maioria obteve uma nota alta, acima de 8.

Nas duas turmas, houve alunos que não concluíram o curso ou porque trancaram a disciplina ou porque atingiram a quantidade máxima de faltas permitidas. Na turma 1, o percentual de não concluintes foi de 10% e, na turma 2, o percentual foi de 11%.

Consideramos que o conteúdo programático do curso contemplou o aprendizado de aspectos concernentes ao conhecimento de mundo e também de aspectos linguísticos. A dedução de causas e efeitos, a identificação das relações entre ideias principais e secundárias, o reconhecimento de dispositivos coesos no discurso escrito e seu significado para a interpretação, o reconhecimento de funções comunicativas de textos escritos segundo determinadas forma e finalidade, a identificação de marcadores de discurso, a antecipação do significado de palavras do contexto e a ativação de esquemas, bem como o uso de *skimming* e *scanning* são estratégias fundamentais das quais os leitores em segunda língua devem dispor (BROWN, 2001 apud KADER, 2008).

## As atividades assíncronas e os materiais extras

As atividades assíncronas contemplavam os conteúdos estudados nos encontros síncronos e serviam como forma de reforço para os alunos, que praticavam em casa as habilidades de leitura aprendidas. Enquanto nas aulas síncronas os estudantes faziam exercícios em grupos e compartilhavam seus pontos de vista e suas impressões a respeito dos textos que liam, nas atividades assíncronas era necessário que tentassem aplicar os recursos aprendidos sozinhos, já que em contextos de provas e exames acadêmicos, por exemplo, terão que ler e interpretar textos em Língua Inglesa de forma autônoma.

Organizadas em formato de formulários feitos através da ferramenta *Google Forms*, as atividades assíncronas se constituíam, majoritariamente, de exercícios de leitura de textos autênticos, como matérias jornalísticas retiradas de sites de notícia, em que os alunos deveriam utilizar as técnicas de *skimming* e *scanning* para encontrar ideias gerais e informações específicas, bem como testar seus conhecimentos a respeito das palavras-chave, de *layout* e de falsos cognatos. Segundo Heemann (2009) e Grellet apud Heemann (2009, p. 151),

Grellet (1996) sugere acostumar os alunos a lerem sempre textos autênticos e que isto, de certa forma, não representa um problema, pois “a dificuldade de um exercício de leitura depende mais da atividade que é exigida do que do próprio texto” (p. 7). Agir desta forma encorajaria os alunos a terem contato com textos autênticos desde o início.

Nos exercícios referentes à coesão e coerência e aos marcadores do discurso e dos elementos de referência, o intuito era fazer com que os alunos estudassem o uso de *linking words* (conectivos), refletissem sobre os efeitos de sentido que promovem a depender do objetivo enunciativo que os textos procuravam alcançar e empregassem os mais adequados para preencher trechos selecionados.

Para complementar os estudos dos alunos, no *Google Classroom* foram postados vídeos curtos produzidos pelos professores, que tratavam do conteúdo estudado nas aulas. Os vídeos serviam para que os alunos pudessem acessar, de modo resumido, as principais informações a respeito das habilidades de leitura antes ou depois dos encontros síncronos, de modo que funcionavam como uma espécie de síntese das aulas. Além disso, foram disponibilizados materiais didáticos sobre o inglês instrumental para que aprofundassem seus estudos, caso quisessem.

Dado que o curso aconteceu de forma on-line, associar aulas síncronas a atividades assíncronas mostrou-se ser muito produtivo, já que os alunos não ficaram totalmente sozinhos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. O contato com os professores aumentou as

possibilidades de diálogo entre os alunos, que tinham as aulas síncronas para tirar dúvidas, além da tutoria oferecida. A respeito do ponto de vista dos alunos em relação à forma como a disciplina foi conduzida, trataremos na próxima seção, em que são apresentados resultados obtidos por meio de pesquisa feita com as turmas.

### Resultados obtidos a partir de pesquisa feita com os alunos

Ao final do curso, os alunos responderam a um questionário formulado pelos professores, que almejavam ter um *feedback* das aulas a fim de aprimorar tanto as atividades que foram propostas quanto a metodologia abordada durante os encontros. Havia também o interesse em saber como tinha sido a experiência dos alunos com a disciplina durante o semestre, se ela de fato atendeu às suas expectativas, se acabou se tornando um peso a mais durante o estudo no período pandêmico, se houve alguma dificuldade relacionada ao uso de recursos tecnológicos, etc.

O questionário pedia que os estudantes avaliassem, de forma anônima, com nota de 0 a 5 a qualidade das atividades propostas durante o curso, a adequação das atividades para o nível básico, a tutoria oferecida durante a semana e seu nível de satisfação com o curso, além de perguntar se aula síncrona com todos os alunos foi importante ou se um vídeo com o conteúdo já seria suficiente e se tinham sugestões para melhorar o curso. Para analisarmos de forma mais clara os resultados obtidos em cada turma, chamaremos as turmas de Turma 1 (da qual 76 alunos responderam ao questionário) e Turma 2 (da qual 87 alunos responderam ao questionário), como já mencionamos quando analisamos o rendimento das turmas tendo como base as notas médias finais.

A tabela a seguir mostra o percentual de alunos da Turma 1 que deu notas 5, 4 e 3 para os aspectos referentes às questões 1, 2, 3 e 5 do questionário, as quais eram respectivamente: “1. Qualidade das atividades propostas durante o curso”; “2. Adequação das atividades para o nível básico”; “3. Tutorias durante a semana”; e “5. Qual é o seu nível de satisfação com o curso? (1- pouco satisfeito/ 5- muito satisfeito)”.

**Tabela 3** – Percentual de notas dadas pelos alunos (Turma 1).

	Nº de respostas	Porcentagem de alunos que deram nota 5	Porcentagem de alunos que deram nota 4	Porcentagem de alunos que deram nota 3
Questão 1	76	79%	18,4%	2,6%

Questão 2	76	76,3%	19,7%	4%
Questão 3	76	90,8%	6,6%	2,6%
Questão 5	76	79%	18,4%	2,6%

Fonte: Elaborado pelos autores

Com relação à questão 4, “A aula síncrona com todos os alunos foi importante ou um vídeo com o conteúdo já seria suficiente?”, somente 7 alunos responderam que apenas vídeo com o conteúdo seria suficiente, 2 alunos não responderam a essa questão e 67 julgaram que as aulas síncronas são importantes, dentre os quais alguns poucos alunos responderam que as duas formas seriam eficientes. Nessa questão os alunos citaram alguns fatores que, para eles, pesaram ao considerar a aula síncrona importante, os mais recorrentes foram: a aula síncrona se mostrou ser o melhor momento para tirar dúvidas; proporcionou interação durante a pandemia; tornou o aprendizado mais dinâmico; possibilitou que os alunos conhecessem pessoas novas; foi o momento em que a interação professor-aluno e aluno-aluno se concretizou. Esses apontamentos feitos pelos estudantes correspondem ao seu perfil de aluno, traçado no início deste artigo, quando constatamos que o alunado dos cursos de graduação da Unesp, por ser da modalidade presencial, prioriza a interação.

A questão 6, “Quais sugestões você daria para este curso?”, obteve 49 respostas. Entre as sugestões dadas, as que mais se repetiram diziam que poderia haver cursos voltados para as outras habilidades linguísticas além da leitura, continuidade do curso para os outros níveis de proficiência na língua, oferecimento de mais de uma aula por semana, e disponibilização das aulas gravadas para revisar os conteúdos para que os alunos que porventura faltem no encontro síncrono não percam explicação dos professores.

A seguir, apresentamos a tabela com o percentual de alunos da Turma 2 que deram notas 5, 4, 3 e 2 para os aspectos referentes às questões 1, 2, 3 e 5 do questionário. Nem todos os alunos responderam a todas as questões.

**Tabela 4** – Percentual de notas dadas pelos alunos (Turma 2)

	Nº de respostas	Porcentagem de alunos que deram nota 5	Porcentagem de alunos que deram nota 4	Porcentagem de alunos que deram nota 3	Porcentagem de alunos que deram nota 2
Questão 1	87	72,4%	23%	4,6%	-
Questão 2	87	70,1%	19,5%	8%	2,3%
Questão 3	80	88,7%	8,7%	2,5%	-
Questão 5	87	71,3%	23%	5,7%	-

Fonte: Elaborado pelos autores

Na questão 4, 6 alunos responderam que preferem vídeos gravados ao invés das aulas síncronas, 80 preferem as aulas síncronas e 1 aluno que participou da pesquisa não respondeu. A grande maioria dos alunos citou os mesmos fatores citados pela Turma 1 para enfatizar sua preferência pelas aulas ao vivo, assim como fizeram majoritariamente as mesmas sugestões para o curso na pergunta 6.

Se, por um lado, a maioria das respostas apontou para resultados positivos, por outro, houve também o apontamento sobre as atividades em grupo durante as aulas síncronas que eram realizadas com a ferramenta *Google Breakout Rooms*. Alguns alunos consideraram essas atividades um pouco confusas. A falta de familiaridade com as TDICs pode ter acarretado uma barreira na performance dos alunos naquela atividade. Por este motivo, consideramos oportuno que os professores apresentem as ferramentas das quais farão uso nas aulas e que preparem até mesmo um pequeno tutorial, se julgarem necessário, pois é imperativo garantir que os recursos utilizados nas aulas sejam acessíveis a todos.

A análise realizada até o momento se referia às turmas do segundo semestre, como mencionamos, mas é importante destacarmos que o início do curso, primeiro semestre de 2020, coincidiu com o início da pandemia no Brasil. Apesar de todos os alunos terem voltado para suas casas, o curso foi oferecido de forma on-line porque a proposta era que ele fosse ministrado a alunos das trinta e quatro unidades da Unesp. Após três aulas, solicitamos que os alunos da turma ingressante do primeiro semestre respondessem a um questionário sobre os desafios que estavam enfrentando para participarem do curso. Dentre as opções estavam a conexão da internet, o gerenciamento de tempo, os cuidados com a saúde, o uso das plataformas do curso e a compreensão das atividades.

**Figura 3** - Imagem de uma das perguntas do questionário feito aos alunos ingressantes do primeiro semestre do curso ELLI (Qual tem sido o maior desafio de estudar on-line durante a quarentena?)

Challenges of studying during the quarantine

Which is the hardest challenge for online studying during the quarantine? 0 pontos  
(qual tem sido o maior desafio de estudar on-line durante a quarentena?)

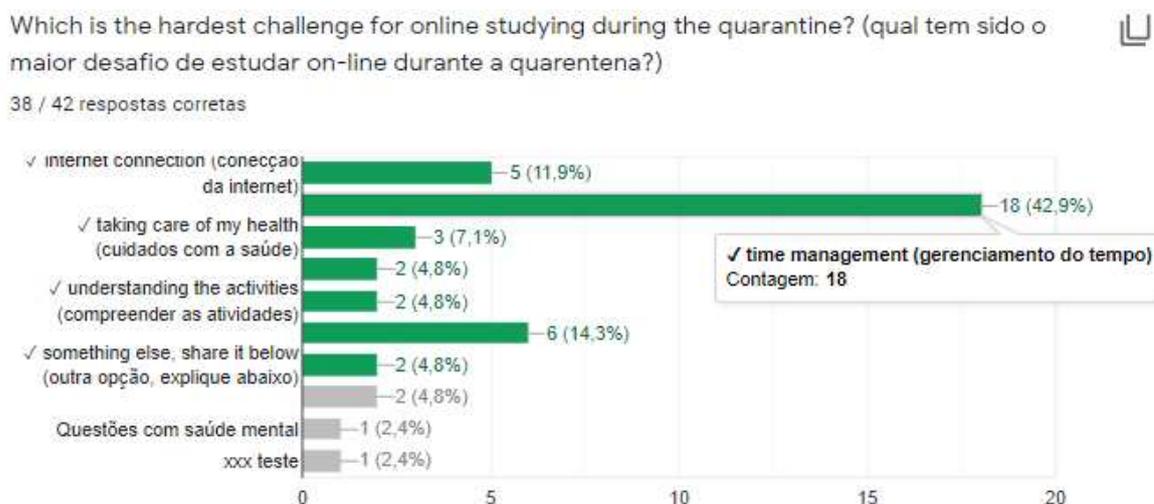


- Internet connection (conexão da internet)
- time management (gerenciamento do tempo)
- taking care of my health (cuidados com a saúde)
- using Google Classroom or Zoom (usar as plataformas do curso)
- understanding the activities (compreender as atividades)
- None (nenhum obstáculo)

Fonte: Formulário feito com *Google Forms*

Um dos resultados que mais chamou atenção foi o fato de a maior parte dos alunos terem se queixado de falta de organização de tempo para fazerem as atividades. Quando a consulta foi feita, a expectativa era de que iam dizer que sua maior dificuldade estaria relacionada ao acesso à internet ou a problemas de saúde, no entanto, conforme podemos verificar no gráfico a seguir, nem todos destacaram estes problemas:

**Gráfico 3** – Percentual dos maiores desafios de estudar on-line durante a pandemia apontados pelos alunos



Fonte: Formulário feito com *Google Forms*

Como podemos observar no gráfico, 42,9% responderam que o maior desafio foi o gerenciamento do tempo de estudo, 11,9% dos alunos que participaram da pesquisa consideraram que a conexão da internet foi o maior desafio por eles enfrentado durante o estudo on-line no período de quarentena, 7,1% votaram nos cuidados com a saúde, 4,8% revelaram que compreender as atividades era mais desafiador e o mesmo percentual de alunos considerou mais desafiador usar as plataformas *Zoom* e *Google Classroom*. Como outras opções, 4,8% dos alunos mencionaram a dificuldade com o foco durante as aulas. 14,3% revelaram não ter lidado com nenhum desafio.

Vimos que as turmas do segundo semestre de 2020 demonstraram preferência pelas aulas síncronas. Um aluno, na pesquisa com a Turma 1 e a Turma 2, mencionou que as aulas síncronas contribuíram com seu comprometimento com os estudos, o que, de certa forma, nos surpreendeu, pois acreditávamos que atividades assíncronas fossem mais facilitadoras, uma vez que o aluno as realiza conforme sua disponibilidade de tempo. Contudo, alguns alunos mencionaram que era no momento do encontro semanal síncrono em que de fato se aprendia,

fator que pode justificar a dificuldade de lidar com atividades assíncronas e o tempo dedicado aos estudos.

### Considerações finais

A Unesp recebe, por ano, 50% dos alunos vindos da rede pública de ensino (PINTO, 2021). De acordo com a Mariani *et al.* (2021), o inglês tem sido um obstáculo para esses alunos no Enem, o que pode justificar o nível de proficiência de grande parte dos alunos de graduação, A1 e A2 conforme observado, ainda que haja estudantes provenientes de escolas públicas com nível de inglês mais elevado.

De acordo com Pinto (2021), para atender aos alunos de nível básico em LI das trinta e quatro unidades da Unesp, o curso foi planejado para ser ministrado de forma on-line e, durante seu oferecimento, não foi prejudicado com o início da pandemia. A pesquisadora afirmou que os resultados do curso superaram as expectativas uma vez que, conforme pesquisa com os alunos, alguns apontaram para o fato de terem se sentido amparados pelos professores durante as discussões síncronas e alguns comentaram que o curso, inclusive, se tornou uma maneira de manter o contato com colegas e conhecer alunos de outras unidades, o que foi muito positivo com toda a tensão da pandemia.

Neste ano de 2021, o curso está sendo reformulado com o apoio do Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP3) da Unesp e já proporcionou um livro de atividades extras (PINTO *et al.*, 2021) elaboradas por seus professores. O objetivo do livro é oferecer um primeiro contato dos alunos de graduação com a leitura em Língua Inglesa e oferecer mais opções para que continuem com os estudos da língua em nível acadêmico.

Neste artigo, nos debruçamos sobre o ensino on-line das estratégias de leitura em inglês realizado no curso de Estratégias de Leitura em Língua Inglesa oferecido pelos coordenadores e professores do PLIU, analisamos as atividades propostas pelos professores e refletimos sobre o contexto social em que as aulas ocorreram e a influência que a quarentena exerceu sobre o processo de aprendizagem de seus alunos.

Com base nos dados obtidos por meio das pesquisas com os alunos e na análise das atividades desenvolvidas durante o curso, vimos que as aulas síncronas foram essenciais, não sendo consideradas substituíveis por aulas assíncronas unicamente ou pelos materiais extras e sites de exercícios de inglês, assim como a tutoria oferecida cumpriu seu papel de mecanismo auxiliador. De acordo com o desempenho dos alunos nas atividades aplicadas durante o curso e na avaliação final, constatamos que a proficiência dos alunos em compreensão leitora foi bem

desenvolvida, uma vez que a maioria dos alunos (67,5% na Turma 1 e 93,4% na Turma 2) obteve notas entre 8,0 e 10,0, o que demonstra seu bom desempenho. Assim, acreditamos que a disciplina se mostrou eficiente ao apresentar as estratégias de leitura em Língua Inglesa a alunos de níveis A1 e A2.

## REFERÊNCIAS

- BALDO, A. Recursos de inferência lexical em L2. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 60-69, jul./set. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5765>. Acesso em: 22 out. 2020.
- HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 24 jan. 2021.
- CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher Education programme. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/viewFile/9910/7364>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- DUARTE, C. S.; PEDRO, K. M.; RONDINI, C. A. Pandemia da covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Prática Pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 24 jan. 2021.
- FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de Inglês: Impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 239-282, jan./jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-80262014000100239](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262014000100239). Acesso em: 25 jan. 2021.
- HEEMANN, C. Inglês instrumental (ESP): O uso de estratégias de leitura em um curso online de leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 56, p. 137-156, jan. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/787>. Acesso em: 14 set. 2020.
- KADER, C. C. C. Teaching reading in the foreign language classroom. **Vidya**, Santa Maria, v. 28, n. 1, p. 105-112, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/viewFile/338/312>. Acesso em: 29 set. 2020.
- MARIANI, D. *et al.* Inglês no Enem é obstáculo entre alunos de escola pública e a faculdade: Análise estatística mostra que a matéria é a que mais prejudica estudantes da rede estatal. São Paulo: **Folha de São Paulo**, fev. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/02/ingles-no-enem-e-obstaculo-entre-aluno-de-escola-publica-e-a-faculdade.shtml>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MORGADO, L. O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades. **Discursos**, III Série, n. esp., p. 125-138, jun. 2001. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1743>. Acesso em: 15 set. 2020.

LARANJA, L. A. N. A utilização de corpora em atividades de língua inglesa voltadas para a compreensão escrita de vestibulandos. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 936-956, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2286>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PAES LANDIM, D. R. EaD, autonomia e tecnologia: desafios e possibilidades no aprendizado de língua inglesa. **Mosaico**, São José do Rio Preto, v. 18, n. 1, p. 620-640, 2019. Disponível em: <http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/revistamosaico/article/viewFile/637/573>. Acesso em: 2 dez. 2020.

PINTO, P. T. *et al.* Estratégias de Leitura em Língua Inglesa: Nível básico. Araraquara: **Letraria**, 2021. 69 p. Disponível em: <https://www.lettraria.net/estrategias-de-leitura-em-lingua-inglesa-nivel-basico/>. Acesso em 23 mar. 2021.

PINTO, P. T. Unesp oferece disciplina on-line a estudantes com inglês básico: Notícia da Folha de São Paulo aponta que disciplina é obstáculo para alunos da rede pública. São Paulo: **Unesp**, mar. 2021. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/36340/unesp-oferece-disciplina-online-a-estudantes-com-ingles-basico/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

### Como referenciar este artigo

SANTOS, L. V.; PINTO, P. T. Avaliação de um curso on-line de estratégias de leitura em língua inglesa ministrado no início da pandemia. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 8, n. 00, e022042, jan./dez. 2022. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://www.doi.org/10.29051/el.v8i00.15218>

**Submetido em:** 12/12/2021

**Revisões requeridas em:** 05/01/2022

**Aprovado em:** 18/02/2022

**Publicado em:** 30/03/2022