

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
MODERNAS
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
MODERNAS

THALITA RODRIGUES DE ANDRADE MEROS

ANÁLISE DOS GÊNEROS LITERÁRIOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, PARA
FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS MODERNAS

CURITIBA

2017

THALITA RODRIGUES DE ANDRADE MEROS

**ANÁLISE DOS GÊNEROS LITERÁRIOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, PARA
FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Mestre Elizabeth Pazello

CURITIBA

2017

TERMO DE APROVAÇÃO

ANÁLISE DOS GÊNEROS LITERÁRIOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, PARA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR.

por

THALITA RODRIGUES DE ANDRADE MEROS

Esta Monografia foi apresentada em 18 de dezembro de 2017 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Elizabeth Pazello
Prof.(a) Orientador(a)

Prof.(a) Maristela Pugsley Werner
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se no Departamento do Curso -

RESUMO

Trabalhar com textos e exercícios do material didático em sala de aula é tarefa rotineira para professores da rede pública ou particular. É exatamente por esse motivo que os materiais devem ser de qualidade, contextualizados e com propostas de atividades que agucem nos alunos a vontade de se tornarem leitores, capazes de compreender textos com autonomia. Os alunos devem reconhecer os gêneros textuais e refletir sobre o conteúdo textual a partir de agentes internos e externos ao texto, conforme apontado pela teoria interacionista Bakhtiniana, que visa à compreensão textual como colaborativa entre autor-texto-leitor. Também os PCNs de Língua Inglesa se fundamentam nessa teoria, a qual aponta que o ato de ler consiste em produzir sentidos. Entretanto, autores como Lajolo, Micheletti, Quevedo e Marcuschi apontam que não é esse o quadro que aparece em muitos materiais didáticos, pois os textos se encontram descontextualizados e com exercícios que pouco auxiliam na compreensão textual e geram barreiras para o aluno em seu percurso de formação como leitor de textos em inglês. Todavia, o esperado é que o livro didático contribua efetivamente como um intermediador na formação do leitor autônomo no aprendizado da língua estrangeira. É por esse motivo que o presente trabalho investigou em uma amostra de três livros didáticos, elaborados para o 9º ano do ensino fundamental, quais eram os gêneros textuais mais frequentes em tais livros; quais as formas de introdução do gênero; quais as questões de compreensão textual sugeridas. A análise incidu sobre os seguintes materiais didáticos: “*Time to share*”: Inglês: ensino fundamental/ 9ºano, Saraiva, 2015; “*TEAM UP*”: Anos finais do ensino fundamental/ 9ºano, Macmillan, 2015 e “*Vontade de saber inglês*” / 9ºano, FTD, 2012. O principal objetivo foi investigar se esses materiais didáticos de Língua Inglesa, elaborados para o 9ºano, oferecem ao aluno condições reais de torná-lo um leitor em língua inglesa, para que possa fazer uma compreensão textual de forma reflexiva e autônoma, e não ser apenas um identificador ou classificador de códigos. Para isto foi utilizada a tabela de classificação das questões de MARCUSCHI e a verificação dos gêneros textuais em consonância com a faixa etária, a realidade dos alunos e a organização do material didático, verificando-se com isto que a grande maioria dos materiais possui ótimos textos; no entanto, as perguntas nem sempre são tão favoráveis à formação do leitor ativo.

Palavras-chave: Leitura e compreensão. Livro didático. Ensino de língua inglesa;

ABSTRACT

Working with didactic material's texts and exercises is a routine task for public or private teachers. And exactly for this reason that materials must be of quality, contextualized and with proposals of activities that excite in students the will to become readers, able to understand texts autonomously. Students should recognize the textual genres and reflect on the textual content from internal and external agents to the text, as pointed out by the Bakhtinian interactionist theory, which aims at textual comprehension as a collaboration between author-text-reader. Also, the English language PCNs are based on this theory, which points out that the act of reading consists in producing senses. However, authors such as Lajolo, Micheletti, Quevedo and Marcuschi point out that this is not the framework that appears in many didactic materials, since the texts are decontextualized and with exercises that give little help in textual comprehension and generate barriers for the student in his formation course as an English language reader. However, it is expected that the textbook will effectively contribute as an intermediary in the formation of the autonomous reader in the foreign language learning. It is for this reason that the present work investigated in a sample of three didactic books, elaborated for the ninth grade of elementary school, which were the most frequent textual genre;; what forms of introducing the genre were used; which were the questions of textual comprehension suggested. The analysis focused on the following didactic materials: "*Time to share*": Inglês: ensino fundamental/ 9ºano, Saraiva, 2015; "*TEAM UP*": Anos finais do ensino fundamental/ 9ºano, Macmillian, 2015 e "Vontade de saber inglês" / 9ºano, FTD, 2012. The main objective was to investigate whether these English-language didactic materials, prepared for the ninth grade, offer the student real conditions to make him a reader in English, so that he can make a textual comprehension in a reflexive and autonomous way, and not only be a code identifier or classifier. For this purpose, the questions classification table proposed by MARCUSCHI was used and the textual genres were analyzed in consonance with the age group, the reality of the students and the organization in the didactic material. This verification revealed that the great majority of the materials has great texts, however the questions are not always so favorable to the training of the active reader

Keywords: Reading and comprehension. Textbook. English language teaching;

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - MARCUSCHI (2008, p.271) SOBRE A TIPOLOGIA DE PERGUNTAS E SUAS REPRESENTAÇÕES	17
TABELA 2: IDENTIFICAÇÃO DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO NO MATERIAL 'TIME TO SHARE'	19
TABELA 3: ANÁLISE E QUANTIFICAÇÃO DOS GENROS TEXTUAIS NO MATERIAL 'TIME TO SHARE'	20
TABELA 4: IDENTIFICAÇÃO DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO NO MATERIAL 'TEAM UP'	22
TABELA 5: ANÁLISE E QUANTIFICAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO MATERIAL 'TEAM UP'	23
TABELA 6 – IDENTIFICAÇÃO DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO NO MATERIAL 'Vontade de saber inglês'	24
TABELA 7: ANÁLISE E QUANTIFICAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO MATERIAL 'Vontade de saber inglês'	25
GRÁFICO 1 - ANÁLISE DO TIPO DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO DOS TRÊS MATERIAIS DIDÁTICOS.	28

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 O LEITOR E O TEXTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	8
3 A LEITURA ESCOLAR DOS GÊNEROS TEXTUAIS	10
3.1 DOCUMENTOS OFICIAIS	10
4 METODOLOGIA	13
5 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS	14
5.1 GÊNEROS TEXTUAIS	14
5.2 PECULIARIDADES DOS GÊNEROS TEXTUAIS	15
6 ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DOS 9º ANOS	17
7 ANÁLISE DO MATERIAL 'TIME TO SHARE'	18
8 ANÁLISE DO MATERIAL 'TEAM UP'	21
9 ANÁLISE DO MATERIAL 'Vontade de saber Inglês'	24
10 RESULTADOS E DISCUSSÕES	27
11 CONCLUSÃO	30
REFERÊNCIAS	32
ANEXOS	33

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar em um primeiro momento algumas questões relacionadas à presença dos gêneros textuais no material didático. A primeira pretende identificar os gêneros textuais presentes nos materiais e os textos autênticos. Na sequência, verificar como estão dispostos estes gêneros ao longo do material; além de investigar se há esclarecimentos sobre as formas de análise estrutural dos gêneros nos materiais didáticos de Língua Inglesa do 9º ano. Quer-se também analisar se os textos capacitam o aluno a vivenciar o mundo real/externo de acordo com suas necessidades comunicativas e desenvolvem sua competência comunicativa a partir de situações de uso real.

Para tanto, o trabalho dialogará primeiramente com Bakhtin, Lajolo, Jordão e Micheletti para uma reflexão sobre a importância de textos de variados gêneros para formar leitores autônomos através do letramento crítico do aluno em língua estrangeira. O recorte, neste estudo, é a leitura de textos de língua inglesa. Partindo do conceito de discurso proposto por Bakhtin de que a linguagem se revela como uso e não mais como decifração de códigos, e tendo como base a teoria interacionista, para a qual o leitor é sujeito participativo, espera-se que a “aprendizagem” da compreensão dos gêneros textuais tenha um enfoque contextualizado, com propostas didáticas que auxiliem o aluno a descobrir diversas formas de compreender um texto. Assim, o material didático deverá proporcionar o encaminhamento do aluno para que ele se transforme em um verdadeiro leitor que saiba interagir e interpretar os textos que estão ao seu redor.

Em um segundo momento, será feita a verificação das questões de interpretação textual com base na tabela de Marcuschi e finalmente se os textos e questões de interpretação são condizentes com a proposta do manual do professor. Após a discussão bibliográfica, algumas alternativas já formuladas serão apresentadas para a melhoria deste quadro, já que não basta apenas apresentar problemas e deixá-los sem qualquer tipo de proposta de solução. Então, finalmente, os três materiais didáticos que são utilizados como *amostra* serão analisados, sob as perspectivas teóricas acima mencionadas, visando a percepção de conformidade com as propostas, para saber se conseguem cumprir sua função principal de intermediador na “formação” do aluno como leitor autônomo.

2 O LEITOR E O TEXTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sabemos que a leitura de um texto seja ele em língua nativa ou estrangeira, depende da tríade “autor- texto- leitor”. Cada qual desses elementos traz suas particularidades e conhecimentos de mundo histórico, social, pertencentes a determinados grupos e classes. Por exemplo. De acordo com Cervetti et al. (2001 apud Jordão p.91), o letramento crítico envolve:

...uma concepção fundamentalmente diferente em relação à leitura. Essencialmente, os alunos do letramento crítico abordam o processo de significação textual como um processo de construção, e não de extração; nós atribuímos sentidos a um texto ao invés de extrairmos os significados dele. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (além das palavras do texto) e uma forma de transformação social 9. (tradução Clarissa Jordão).

Para que no meio disto tudo encontremos (ou sejamos) um leitor crítico-aquele que tem o domínio do letramento a ponto de saber interpretar o texto de forma clara, ou seja, demonstrando o entendimento do texto e suas intertextualidades, chegando a sua interpretação - deveremos nos pôr no lugar do outro, sem perdermos o nosso lugar no mundo. Esta aparentemente não é uma tarefa fácil, logo, precisa de treinamento e este deverá ser encaminhado na escola com a ajuda do professor, pois ele será o intermediador dos textos apresentados e ajudará os alunos a terem um olhar múltiplo sobre o texto.

É inegável que o conceito de letramento crítico para língua estrangeira parece algo muito abrangente e, portanto, criticado conforme aponta JORDÃO (2001, 93p-94). Os professores de língua estrangeira criticam que esta é uma abordagem que exige muito do aluno iniciante por exemplo, que não teria vocabulário suficiente para se colocar, expor suas opiniões ou até mesmo entender o texto. Além disto, este tipo de dificuldade poderá se estender ao professor, que também pode não ter um vocabulário tão grande para discussões.

Mesmo com tantos pontos, Jordão discorda desta posição, pois acredita que um trabalho com letramento crítico em sala de aula só tem a acrescentar nas discussões e no aprendizado dos alunos e professores. Segundo a autora, o professor deverá incentivar o letramento crítico do aluno independentemente de sua compreensão da língua estrangeira, pois o docente poderá partir de questionamentos básicos para reflexão do texto, levando o aluno conforme suas capacidades.

Cabe esclarecer que o letramento crítico, ao oferecer múltiplas interpretações a um texto, não significa que qualquer interpretação seja válida. Neste contexto, o professor é o elo fundamental para que a interpretação textual não se perca por completo, ou seja, é ele que trilhará os rumos do que pode ser interpretado no texto, as características de cada rumo e as implicações de cada uma das possíveis interpretações de forma que cada um não diga o que quiser sobre o texto sem nenhum fundamento. Aliás, este é o sentido da palavra 'crítico'.

3 A LEITURA ESCOLAR DOS GÊNEROS TEXTUAIS.

3.1 DOCUMENTOS OFICIAIS

Ergon Rangel (2003, p. 14) aponta que a partir de 1996

O MEC passou a subordinar a compra dos livros didáticos inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação sistemática, que estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas, que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma.

Com esse melhor direcionamento na compra dos livros didáticos inscritos no PNLD, conforme aponta Rangel, houve uma perspectiva de melhoria na qualidade desses livros. As avaliações realizadas pelo PNLD procuram definir e organizar os livros na medida em que verificam se há erros conceituais, preconceitos, inconsistências metodológicas, problemas gráficos e falta de adequação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As coleções que passam por esse crivo inicial e chegam para a seleção nas escolas contam com diferentes estilos.

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998) abordam, no item “Tratamento Didático Dos Conteúdos/leitura de textos escritos”, a educação literária como a tarefa de formar leitores, na qual a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos a partir de um trabalho com a literatura que supõe várias investidas em leituras com diferentes objetivos:

o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (PCNs, 1998, p. 71)

A abordagem literária proposta pelos PCNs recai diretamente na avaliação para a composição dos materiais didáticos, pois estes devem então ter entre suas bases o conceito de formação de leitor, o qual deve saber interpretar um texto, reconhecer e ter contato com diferentes gêneros textuais, para então fazer de maneira gradativa inferências críticas sobre os textos, e não apenas decodificações fragmentadas. Com esta expectativa, subentende-se que os textos devem ser oferecidos ao aluno de forma gradual, desde os mais “simples”, ou seja, do cotidiano, até textos mais elaborados, cujos exemplos são as críticas literárias, os poemas épicos e textos filosóficos, por exemplo.

De acordo com o MEC, no programa PNLD (2001, p. 102-107), o livro didático deve ser tomado como instrumento de aprendizagem. Para tanto, deve apresentar conteúdos e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento por meio da reflexão e da resolução de exercícios, a partir da observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica.

Além disso, “A escolha dos textos de leitura deve partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento” (BRASIL, 2006, p. 114). Atendendo a essas premissas, o livro possibilitaria ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução do processo. Em outras palavras, o livro didático deve ser um apoio para o professor, deve auxiliá-lo na formação do aluno e não apenas ser o único instrumento utilizado no processo de aprendizagem .

Mesmo contando com todo um processo elaborado de análises e referenciais teóricos para produção dos livros didáticos, sabe-se que ainda há falhas. Portanto, é fundamental que professores e intermediadores sejam capazes de reconhecê-las e de trabalhar com o aluno os pontos fortes do livro. Demonstrar as falhas e aplicar uma solução para elas seria um ponto fundamental que auxiliaria na formação crítica do aluno. Caso contrário, quando o livro é trabalhado com o aluno da forma que lhe é apresentado, sem análise crítica por parte do professor ou do intermediador, o aluno tende a acreditar que toda a verdade está ali contida, definida e estabelecida de forma imutável e o que ele está aprendendo é o correto, sem qualquer chance de modificação. Muitas vezes perde-se a chance de trabalhar

a crítica e a reflexão textual partindo da análise de determinados pontos do próprio livro, o que auxiliaria muito na formação do aluno como leitor autônomo

4 METODOLOGIA

A escolha do 9º ano foi motivada pela crença na importância de se avaliar como os gêneros textuais são apresentados no término do ensino fundamental, pois é a partir deste período que se consegue acompanhar e intermediar de forma intensiva o processo de formação do leitor autônomo. Nesta fase, esses alunos estão em uma etapa conclusiva do ensino a caminho do ensino médio e precisam ter uma base sólida em leitura e conhecimento dos gêneros textuais. Além disso, a escolha de tal ano se deu pela experiência pessoal de dois anos no 9º ano, em colégios estaduais em Curitiba. À época foi possível identificar a parca oferta de materiais didáticos que fornecessem a real construção do leitor ativo com perguntas e gêneros textuais pertinentes a formação do leitor autônomo.

Este trabalho de conclusão de curso apoia-se em pesquisas bibliográficas realizadas em livros teóricos na biblioteca da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e em pesquisa realizada em materiais digitais e na Biblioteca Pública do Paraná.

A seleção dos materiais didáticos deu-se pelo acesso da autora aos materiais, com os quais trabalhou em diferentes escolas da região de Curitiba, sendo estes então de circulação comprovada no ano de 2016, além de também estarem disponíveis no mercado com grande facilidade.

A análise dos dados obtidos após a pesquisa foi feita estatisticamente no formato de gráficos e tabelas. Para Gil (2005, p. 35) “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço para as conclusões obtidas, sobretudo mediante a experimentação e a observação”. Esta análise foi fundamental para a conclusão do trabalho, pois por meio dela foram feitas as comparações entre as concepções teóricas e a sua aplicação nos materiais didáticos.

5 OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS

5.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Para Bakhtin (2003, p.238), as situações comunicativas são definidas por seus conteúdos, estilo e composição, propriedades funcionais e razões dos objetivos que cumprem na situação comunicativa. Ou seja, toda vez que se produz um texto um gênero é escolhido em função do que se deseja comunicar; o efeito que se deseja produzir no interlocutor e suas ações no meio.

Os gêneros textuais são relativamente estáveis em seu formato, o que faz com que não seja exatamente necessário saber seu conteúdo para saber sobre o que se trata e sua produção depende principalmente da necessidade de uso. Um exemplo disto é a disposição estrutural de uma carta. Mesmo que a pessoa não tenha lido seu conteúdo, seu formato já demonstra que é uma carta pelo modo como a informação está organizada no papel, o que também ocorre em uma bula de remédio.

Bakhtin ainda divide os gêneros em 'primários' e 'secundários'. Para ele 'os gêneros primários são os funcionais do cotidiano, como, por exemplo, 'carta' e 'bilhete'. E os 'secundários' são os mais elaborados como os gêneros literários, já que dentro destes pode-se encontrar vários gêneros primários.

Bakhtin apresenta ainda o caráter dialógico da linguagem – ou seja, a relação estabelecida como outro na sentença, a qual gera sentidos a enunciados que não estão presentes no momento da enunciação, mas que fazem parte dela - nos discursos como base para os seus estudos sócio-interacionais, os quais serviram de base para seus estudos discursivos dos gêneros. Para este estudo, Bakhtin critica as teorias estanques, nas quais o falante só assume o papel de falante ou o ouvinte só de 'ouvinte'. Para ele língua é interação, ou seja, o falante é ao mesmo tempo ouvinte e vice-versa, já que um enunciado não acaba na compreensão

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (...) toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou

É neste interacionismo que se baseia este trabalho, já que língua é interação, os gêneros textuais nada mais são do que a interação com seus leitores. Ou seja, os textos não poderão estar nos materiais didáticos se não objetivarem tal interação com o leitor.

5.2 PECULIARIDADES DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo Micheletti, em seu livro **Leitura e Construção do Real**, da coleção *Ler e aprender com textos*, “ler um texto, uma notícia, uma narrativa ficcional ou um poema, nos leva a entrar em contato com uma outra experiência, reconstruí-la e reconstruímo-nos” (MICHELETTI, 2000, p. 16). Então, cada vez que alguém lê um texto que lhe traga significado, esse alguém é levado a um mundo de experimentações que o faz rever seu próprio mundo por diferentes ângulos e parâmetros. Em verdade, o leitor não será o mesmo antes e depois da leitura, assim também o mundo que o cerca não é mais o mesmo. A autora afirma ainda que uma leitura profunda conduz a uma espécie de imersão no universo das palavras e quando o leitor volta à tona se encontra numa terceira margem. Nela, ele pode revelar-se, ampliando o seu autoconhecimento e conhecimento do mundo.

Entretanto, essa transformação do leitor apontada por Micheletti só é obtida quando um texto realmente estabelece um significado com o leitor, ou seja, quando o texto consegue desestruturá-lo ou motivá-lo, para que faça algum sentido em sua vida. Portanto, para alcançar a significação, é necessário o conhecimento de mundo e do texto, pois a compreensão textual não consiste em apenas decifrar sinais e códigos, mas sim em fazer uma reconstrução pessoal do que é apresentado. Bakhtin (1992) defende que o leitor não apenas constrói os sentidos da leitura, mas é construído por esses sentidos.

A polissemia é inerente à construção dos sentidos; e o leitor, ao percorrer um texto, aciona inúmeros outros textos que compõem o seu repertório e promovem uma inter-relação entre eles, construindo sentidos. Esses sentidos podem variar de leitor para leitor, porque os acervos constituintes dessa polissemia discursiva são

diferentes. Essa relação entre 'texto-leitura' e 'leitor-texto' vai, de certa forma, aumentar o acervo polissêmico do leitor e prepará-lo para interagir e construir a intertextualidade. Ler, portanto, é acionar dispositivos de leitura para construir sentidos e se construir enquanto leitor-texto. A amplitude do ato de ler vai depender da proficiência do leitor, assim, quanto maior for o seu acervo, suas inferências e visão de mundo, mais significativa será sua compreensão do texto e maior, sua interação com ele.

Micheletti (*idem*, p. 17-18) afirma que o leitor é sujeito no processo de leitura, ou seja, ele consegue dar sentido ao texto com suas próprias palavras e fazer suas interpretações com segurança e autonomia.

Para alcançar essa autonomia, o leitor muitas vezes precisa de um intermédio que sirva de guia e incentivo. No decorrer da jornada escolar, o intermédio deveria vir de um professor, por exemplo, na medida em que ele deveria fornecer gêneros textuais diferenciados aos alunos para ampliar seus conhecimentos de mundo e de formas textuais, além de fornecerem pistas sobre como interpretar determinado texto, uma vez que um texto pode ter múltiplas interpretações, mas jamais infinitas. Assim, os textos fornecidos pelo material didático e os que deveriam ser fornecidos pelo professor, contribuiriam para a formação de um leitor autônomo, capaz de interpretar e dar significação aos textos para além dos muros da escola.

Mesmo com o intermédio inicial da leitura no período escolar, o leitor é único e solitário, como lembra Micheletti (2000, p.32), quando ressalta que "a leitura é um ato solitário, depende da vontade de um eu e de sua capacidade de posicionar-se diante do discurso do outro". Espera-se então que o leitor autônomo consiga absorver o máximo do que lhe é oferecido, e que, ao atribuir significação ao texto, saiba reconhecer suas formas, seu gênero e a intertextualidade. Entretanto, é evidente que tudo isso só é obtido se o texto oferecido é coeso e coerente com sua realidade de mundo, levando em conta a faixa etária, as experiências literárias e de vida do leitor.

6 ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DOS 9º ANOS

Serão realizadas análises quantitativa e qualitativa dos materiais, visando analisar os gêneros textuais presentes e se estes pertencem ou não à realidade dos adolescentes. Verificar-se-á, na sequência, se os textos estão inseridos em um contexto, ou seja, se eles têm motivo de estarem ali ou se foram meramente jogados só para atividade de interpretação textual. Na sequência, será feita a verificação se os textos capacitam o aluno a vivenciar o mundo real/externo de acordo com suas necessidades comunicativas e desenvolvem sua competência comunicativa a partir de situações de uso real e, finalmente, se são condizentes com a proposta do manual do professor.

Para a análise das questões foi utilizada a análise da tipologia das perguntas e suas representações de Marcuschi (2008, p. 271), conforme o modelo a seguir.

TABELA 1- TABELA DE MARCUSCHI (2008, p. 271), SOBRE A TIPOLOGIA DE PERGUNTAS E SUAS REPRESENTAÇÕES

Tipos de perguntas	Explicitação dos tipos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas respondidas pela sua própria formulação
2. Cópias	São perguntas que sugerem atividade mecânica.
3. Objetivas	São perguntas que indagam sobre o conteúdo objetivamente inscrito no texto.
4. Inferenciais	Essas perguntas são as mais complexas, pois exigem, além de conhecimentos textuais, conhecimentos pessoais, contextuais e enciclopédicos, bem como regras inferenciais e uma capacidade de análise crítica para a busca de respostas.
5. Globais	São as perguntas que levam em conta o todo do texto e os aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Essas perguntas, em geral, estão relacionadas com o texto apenas superficialmente.
7. Vale-tudo	São questões que admitem qualquer resposta.
8. Impossíveis	Essas perguntas exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos.
9. Metalinguística	São as perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.

Esta é uma tabela, elaborada a partir de análise de livros didáticos dos anos 80, servindo para indicar alguns aspectos de prática escolar referente à compreensão textual.

A classificação das perguntas por meio da tipologia de Marcuschi visa uma avaliação quantitativa, buscando-se, por meio dela, levantar qual o enfoque dado à compreensão do texto, já que o objetivo das perguntas é auxiliar na compreensão textual. Na sequência, por meio de um gráfico comparativo, será apresentada uma análise com vistas a apontar a quantidade de perguntas de compreensão e de perguntas de cunho apenas gramatical, ou seja, de perguntas que deixam o texto de lado para que ele seja mero suporte de testes sintáticos. Com essa análise, pretende-se qualificar e quantificar as perguntas apresentadas para saber se elas realmente servem para auxiliar no processo de compreensão de textos em língua estrangeira.

7 ANÁLISE DO MATERIAL 'TIME TO SHARE '

O livro está dividido em 8 unidades a serem trabalhadas durante um ano letivo. Ele conta com 65 questões, sendo 32 fechadas e 33 abertas. No manual do professor apresenta-se a proposta de linguagem pela interação social de Vygotsky. Para Martinez (2015, pag.196), “o papel do livro didático na construção de ambientes colaborativos em que a interação entre pares seja possível... assim o papel do aluno é ativo como do professor na aprendizagem”. Desta maneira nota-se que os autores têm uma visão de aprendizado da língua através da interação. Além disso os autores expõem que o foco do aprendizado está nos valores humanos e é através dos gêneros textuais que isso é proporcionado ao aluno.

Como o objetivo de verificar se as questões de interpretação textual propostas pelo material facilitam o letramento crítico do aluno, foi realizada análise de cada questão com base na tabela de Marcuschi conforme demonstrado na tabela 2 abaixo:

TABELA 2: IDENTIFICAÇÃO DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO NO MATERIAL 'TIME TO SHARE'

Tipos de perguntas	quantidade
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	0
2. Cópias	9
3. Objetivas	25
4. Inferenciais	5
5. Globais	4
6. Subjetivas	3
7. Vale-tudo	17
8. Impossíveis	0
9. Metalinguística	3

Como pode ser percebido na quantificação da TABELA 2, existe uma grande quantidade de pergunta 7 vale tudo, 17, aquela que o aluno pode responder o que quiser pois é uma pergunta pessoal. Também foram encontrados 25 perguntas objetivas, aquelas onde a resposta é dada diretamente ao leitor.

Para melhor exemplificar a tabela acima no ANEXO1 constam as páginas 10 e 11 do livro didático com as questões analisadas. Comparando o ANEXO 1 e a tabela acima tipologia de questões com base na tabela de Marcusch, verifica-se que estas questões não são as melhores para a formação do leitor crítico, já que são, questões em sua maioria, vale tudo e objetivas. As perguntas do tipo vale-tudo podem não ter um peso real no aprendizado do aluno, já que este pode responder o que quiser, pois são perguntas pessoais se o aluno conhece determinado personagem, se ele gosta de determinada coisa, se ele já foi a um determinado local. As perguntas objetivas não são tão ruins, mas para a formação de um leitor crítico as inferenciais são melhores. As questões objetivas exigem do leitor apenas uma atenção ao texto e o que está contido nele diretamente.

No que tange aos gêneros textuais, o livro possui uma quantidade variada, como pode ser verificado na TABELA 3 abaixo, todos advindos de materiais reais de sites da internet, com vocabulário de nível médio e intermediário, o que é bom para o letramento crítico, já que este tem um amplo contato com tipos de textos variados.

TABELA 3: ANÁLISE E QUANTIFICAÇÃO DOS GENROS TEXTUAIS NO MATERIAL ' TIME TO SHARE'

Gênero textual	Quantidade de textos	Temas
Biografia	1	Biografia Diana Nyad
Pesquisa	1	Estudo revela relação entre felicidade e idade
Conselhos	1	Conselhos para um jovem com problemas como pai
Reportagem	1	O que é QI?
Entrevista	1	Proteger a Amazônia e preservar a cultura
Dicas de culinária blog	1	Culinária baiana vocabulário
Artigo jornalístico	1	Revolução da música digital
Notícia online	1	Bono reclama da baixa financeira da indústria musical
Comentários de Blog	1	Racismo embutido
Propaganda	1	Propagandas antirracismo
Tirinhas	1	Calvin
Esclarecimento de leis	1	Entenda os direitos humanos
Carta	1	Cartas dos campos de refugiado
Debate online	1	Viver no interior é melhor do que viver na cidade?

Nota-se que o livro possui uma quantidade variada de gêneros textuais, reais – aqueles que são extraídos de suportes do dia a dia como jornal, revista, blog, etc.- e não de materiais que são escritos para o livro didático com vocabulário e estrutura gramatical facilitadas ou específicas para uma unidade do livro determinada. No entanto ficou deixada de lado a questão de interpretar um gênero textual de maneira diferenciada, explicar como aquele gênero textual funciona, onde podemos encontrá-lo e como ele deve ser analisado, para que faça sentido e transforme o leitor em um leitor autônomo. Pode-se inferir que este livro contém gêneros textuais variados e reais, ele também contém uma boa média de questões abertas e fechadas (33 questões fechadas para 32 abertas), o que é muito bom para a formação de um leitor crítico, já que este tem a oportunidade de se posicionar, colocar seu conhecimento extra textual e encontrar as múltiplas interpretações.

8 ANÁLISE DO MATERIAL 'TEAM UP'

O livro está dividido em 8 unidades a serem trabalhadas durante um ano letivo. No manual do professor, encontra-se também a proposta interacionista da linguagem Bakhtiniana, na qual segundo Dias (2015,p.182-183) “Ler envolve interação entre o leitor, o autor, e o texto, inseridas nas práticas sociais de leitura do cotidiano.... envolvendo o leitor ativamente na recriação de significados... desta maneira servindo como prática social do empoderamento do aluno na língua estrangeira.”

Desta forma pode-se perceber que a tentativa dos autores é levar um livro com vasta quantidade de gêneros textuais, que façam sentido no cotidiano do aluno, com propostas de atividades que incentivam o aluno a descobrir novos “mundos” por meio da leitura. Com tal propósito, o livro disponibiliza dois textos por unidade coerentes com a temática da unidade, bem colocados e com boas propostas.

O vocabulário presente no livro didático está no nível entre o ‘básico’ e o ‘intermediário’. Todos os textos são de materiais reais extraídos de textos da internet. O vocabulário é trabalhado ao longo da unidade em uma parte específica. Além disso, na introdução de cada gênero textual aparece uma explicação sobre as especificações do gênero e o que o caracteriza. Para que o aluno aprenda, além de ler um texto do gênero específico ao final de cada unidade, ele deverá escrever um texto do mesmo gênero.

Este livro contém 41 atividades fechadas e 36 abertas num total de 77 questões de análise textual. Esta média de questões abertas e fechadas dá a oportunidade para que o aluno reflita melhor sobre o tema abordado.

Para um maior aprofundamento na interpretação textual, foi realizada a análise das questões de interpretação textual do material com base na tabela de Marcuschi, apresentada abaixo.

TABELA 4: IDENTIFICAÇÃO DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO NO MATERIAL 'TEAM UP'

Tipos de perguntas	quantidade
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	0
2. Cópias	15
3. Objetivas	26
4. Inferenciais	6
5. Globais	12
6. Subjetivas	0
7. Vale-tudo	9
8. Impossíveis	0
9. Metalinguística	9

Conforme pode ser observado na TABELA 4 acima, o material tem um bom aporte de questões inferenciais e globais, ou seja, questões que dão a oportunidade do aluno fazer um diálogo com o texto e com o seu conhecimento de mundo, ajudando em seu letramento crítico. Mesmo assim, ainda existem muitas perguntas do tipo 2, ou seja, cópia, e 3, Objetiva, que são perguntas mecânicas, as quais o aluno extrai a sua resposta como cópia ou paráfrase do texto. O que não ajuda no letramento crítico. Para melhor elucidar este exemplo o ANEXO 2, contém cópias das páginas 18,19,20 e 21 contendo análise e observação das questões e suas tipologias.

O material em questão apresenta 16 variedades diferentes de gêneros textuais, conforme aponta a TABELA 5 abaixo, com temática adequada à faixa etária, e pertinentes à realidade cultural dos alunos brasileiros, pois são temas cotidianos que estão presentes no dia a dia dos adolescentes brasileiros, como, por exemplo: narrativa pessoal sobre amor na escola, currículo e um guia de exposição de arte. No entanto, o material menciona pouco sobre cultura de países de língua inglesa, o que pode gerar um estranhamento para os alunos, já que estes muitas vezes querem saber mais sobre a cultura dos países anglo-saxões .

TABELA 5: ANÁLISE E QUANTIFICAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO MATERIAL 'TEAM UP':

Gênero textual	Quantidade de textos	Tema
Narrativa pessoal	1	Uma história de amor no ensino médio
Música	1	Love Story
Artigo jornalístico	1	Progresso no trabalho
Pesquisa	1	Pesquisa de satisfação no trabalho
Resumo	1	Currículo
Notícia online	1	Imigrante brasileira ganha prêmio de justiça social
Mapa	1	Mapa força de trabalho feminina
Guia de exibição	1	Guia sobre exposição de arte moderna no Brasil
Uma revisão sobre exposição de arte	1	Uma revisão avaliativa sobre a exposição de arte moderna
Carta pedindo conselho	1	Carta online sobre como ser mais madura
Fábula	1	A raposa e serpente
Texto literário	1	Things fall Apart
Poema	1	África
Composição	1	Alunos escrevendo sobre o que querem ser no futuro
Planejamento	1	O que um jovem irá fazer e onde pretende estar em 5 anos

Logo, pode-se inferir que o material 'TEAM UP', tem uma proposta pedagógica em consonância com o seu material, já que ele proporciona através de diversificados gêneros textuais a oportunidade do aluno se tornar um leitor autônomo, com questões de interpretação textual que auxiliam nesta formação, além de serem questões abertas, as quais ampliam a visão do aluno.

9 ANÁLISE DO MATERIAL 'Vontade de saber Inglês '

O livro está dividido em 8 unidades a serem trabalhadas ao longo de um ano letivo. Este material tem como fundamentação teórica a prática sócio-discursiva de Vygotsky, para que o aluno reaja com o mundo, uma proposta segundo a qual o aluno assume seu papel e deve interagir, assim como o professor deve apresentar este mundo ao aluno. E para isto o livro didático deve ser o intermediário e trazer situações reais, nas quais o aluno deve se ver como parte deste mundo.

Nota-se que neste material a ideia é sempre preconceber conceitos que serão adquiridos ao longo das unidades, por isso cada unidade inicia sempre com perguntas pessoais para discussão sobre determinado tema. Cada unidade possui dois textos, os quais estão de acordo com a temática proposta pelas unidades. Ao final de cada unidade, o aluno deverá escrever um texto no gênero trabalhado na unidade. No entanto não são encontradas muitas explicações para os alunos sobre o determinado gênero, cabendo ao professor orientar a escrita e explicar o gênero em questão.

Este livro contém um total de 82 questões de interpretação textual, sendo apenas 23 questões abertas e 61 fechadas. Desta forma, o trabalho com a interpretação textual fica defasado, já que prioriza as questões fechadas e estas não dão oportunidade para o aluno encontrar as múltiplas interpretações possíveis de um texto, não tendo a oportunidade para expor opiniões extras àquelas dadas pelo livro.

Para um maior aprofundamento na interpretação textual, foi realizada a análise das questões de interpretação textual do material com base na tabela de Marcuschi, apresentada abaixo.

TABELA 6 – IDENTIFICAÇÃO DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO NO MATERIAL 'Vontade de saber inglês'

Tipos de perguntas	Quantidade
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	0
2. Cópias	22

3. Objetivas	21
4. Inferenciais	5
5. Globais	4
6. Subjetivas	6
7. Vale-tudo	35
8. Impossíveis	1
9. Metalinguística	8

Como pode ser observado, na tabela 6 acima, o problema na interpretação fica por conta da esmagadora maioria de questões do tipo 7 da tabela de Marchushi (Vale-tudo), estas são encontradas na abertura das unidades, nelas o aluno pode responder o que quiser sobre o assunto. Foram encontradas também muitas questões 2- cópia, ou seja, questões mecânicas (procura no texto e responde). Com o objetivo de ilustrar a tabela 6 de classificação, e exemplificar a tipologia de questões na prática, pode ser conferido no ANEXO 3 – Cópia das páginas 17,18 e 19 com texto e perguntas de interpretação analisadas e classificadas.

Com relação à análise dos gêneros textuais, estes estão organizados de acordo com a unidade e tratam da mesma temática; por exemplo, a Unidade 1 tem como tema acampamento e o texto trabalha acampamento de verão no Brasil. Este material trabalha com proposta de produção textual ao final da leitura e interpretação dos textos. A temática e o vocabulário estão adequados à faixa etária. No entanto, como podemos verificar, os temas das atividades podem não ser tão interessantes para um aluno no final do ensino fundamental, pois parecem antiquadas, ou não são atividades do cotidiano, pois poucos têm a oportunidade de praticar como é o caso do 'acampamento' e 'estudantes de intercâmbio', conforme segue TABELA 7 abaixo, informando quantidade, gênero e tema de cada texto trabalhado no material 'Vontade de saber inglês':

TABELA 7: ANÁLISE E QUANTIFICAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO MATERIAL 'Vontade de saber inglês':

Gênero textual	quantidade	tema
----------------	------------	------

Texto informativo	1	Acampamento de verão no Brasil
Folheto sobre acampamento	1	Acampamento de verão em Granada na Espanha
Texto informativo	1	Grande invenções que mudaram o mundo
Guia de Viagem	1	Estudantes intercambistas
Artigo de opinião	1	A grande quantidade de políglotas
Mito	1	A árvore dos sonhos
Depoimentos	1	Pressão familiar e estudos
Texto informativo	1	A importância de prestar atenção nas placas de sinalização
Lista de regras	1	As leis das rodovias Belga
Artigo	1	Estudantes foram pegos jogando videogame em sala
Carta do editor	1	Qual a fraqueza dos eletrônicos em sala
Texto informativo	1	Aprendendo com a deficiência
Biografia	1	Jessica Gallagher
Texto de auto ajuda	1	Como manter o controle

Analisando a tabela 7, existem 12 gêneros textuais diferenciados ao longo do material e 3 textos de gênero informativo. No material não há esclarecimento para os alunos sobre o gênero textual trabalhado em cada unidade. Com exceção do gênero informativo, todos os outros ficam por conta de o professor esclarecer suas peculiaridades e diferenciações. Outro ponto que pode ser considerado como um complicador é a quantidade de questões fechadas 61, bem mais do que a metade, as quais limitam a interpretação e interação com estes textos. No livro também não há qualquer menção em relação à cultura ou países de língua anglo-saxã, o que pode causar desmotivação no aluno, já que este tem muitas vezes o interesse em saber sobre estes países.

10 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os três materiais buscam em suas propostas pedagógicas, no manual do professor, um leitor autônomo, crítico, através de teorias como de Vygotsk e Bakhtin, as quais vêm no leitor um ser ativo e não um decifrador de códigos. Para que esta proposta fosse atingida todos os livros continham textos com temáticas interessantes para os jovens, compatível com o que requer os PCNs e a teoria do discurso Bakhtiniana, as quais dizem que, para que um texto tenha sentido para o leitor ele deve fazer parte da realidade daquele leitor. Por conseguinte, os materiais analisados contêm temas vividos pela maioria dos jovens mundialmente – como o amor na adolescência, problemas de relacionamento familiar, viagens e tecnologia.

Desta maneira podemos concluir, ao analisar as tabelas 3, 5 e 7 que todos os materiais analisados têm textos com temática propícia para o letramento crítico, já que estes são temas comuns a vida dos adolescentes, os quais além de ampliar seu vocabulário em língua estrangeira podem refletir muito sobre o tema, isto o ajudará em sua formação como leitor crítico.

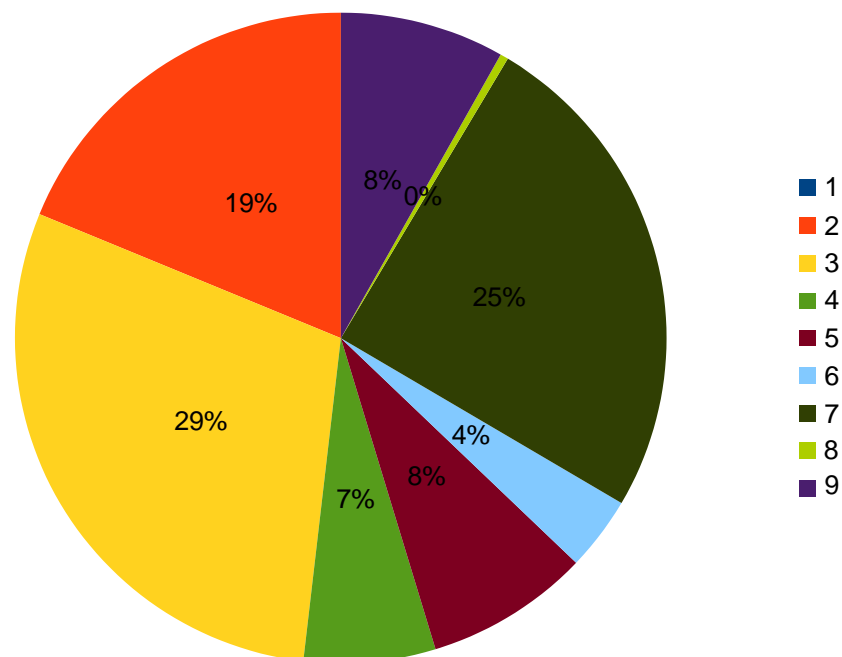
Todos os textos analisados nos 3 materiais são autênticos, ou seja, eles são em sua maioria textos digitais reais, do cotidiano, os quais foram publicados em blogs, revistas, jornais, sites científicos e acadêmicos. Não foi encontrado nenhum texto criado especificamente para o material didático com vocabulário facilitado para determinado ano de estudo.

Os materiais de 9º ano têm gêneros textuais bem diversificados entre eles, apesar de serem produzidos em anos próximos de 2012 a 2015, estes quase não compartilham dos mesmos gêneros textuais. Observando as tabelas 3, 5 e 7 encontramos apenas 3 repetições de gêneros textuais entre os materiais TIME UP e TIME TO SHARE, que são : Biografia; Pesquisa e Artigo jornalístico. Logo os professores têm uma gama variada de escolha para trabalhar com os alunos no 9º ano, por este motivo o professor deve analisar muito bem cada material antes de utilizá-lo em sala, para ser um verdadeiro intermediador do leitor crítico. Nota-se também que cada material tem livre escolha de gêneros textuais, desta forma os alunos podem correr o risco de terem por muitos anos os mesmos gêneros textuais, caso mudem de material ao longo da vida escolar. Isto pode ser um problema, pois

poderá reduzir o número de gêneros textuais aos quais o aluno poderá ter e com isso atrapalhar o seu letramento crítico em língua estrangeira.

Em relação as tabelas 2,4 e 6, sobre as análises das questões de interpretação textual, temos o seguinte gráfico.

GRÁFICO 1 - ANÁLISE DO TIPO DAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO DOS TRÊS MATERIAIS DIDÁTICOS.



Segundo o gráfico 1 acima, pode-se inferir que boa parte das questões se concentram entre três tipos: 29% são do tipo 3 (objetivas), aquelas onde o aluno responde de forma direta sobre o texto; 25% são do tipo 7 (vale-tudo) onde o aluno pode responder o que quiser. 19% são do tipo 2 (cópia), onde o aluno apenas extrai a resposta direta que está contida no texto. Desta maneira verifica-se que os materiais não contém em seu percentual total uma boa tipologia de perguntas para um letramento crítico. Este tipo de questões poderia aparecer, mas o ideal seria um gráfico em proporção inversa com maioria de questões (inferenciais) do tipo 4, as quais fazem relações intertextuais; globais do tipo 5, onde o texto é analisado como um todo e muitas vezes necessita de inferência do aluno para uma interpretação completa. Estas sim fariam com que o aluno refletisse sobre o texto de forma mais aprofundada, transformando-o em um leitor ativo.

Os materiais *Time UP* e *TIME TO SHARE* se sobressaem na quantidade de questões abertas, inferenciais e globais. Estas questões proporcionam o letramento crítico do aluno. Através das questões o aluno poderá ver além do texto, ser participativo e interagir com o texto com suas próprias ideias nas questões abertas, lembrando que existe uma possibilidade ampla de interpretação, mas não infinita. Por intermédio das questões inferenciais, as quais o aluno pode depreender a partir do texto, ou seja, lidar com esta conexão entre seu conhecimento de mundo e o mundo novo apresentado pelo texto. As questões globais convidam o aluno a interpretar o texto como um todo, além de se basear em outros textos e conhecimentos nas suas respostas.

11 CONCLUSÃO

O trabalho evidenciou que os materiais didáticos analisados têm textos autênticos, com temas do cotidiano dos alunos. Isto ajuda na relação dialógica dos alunos com o texto, já que esta é um dos motes fundamentais na formação do leitor crítico. Quando um material apresenta gêneros textuais adequados à faixa etária com temáticas também adequadas, é possível chegar mais facilmente à compreensão do leitor, que não é apenas leitor, mas também, se torna ativo no processo, pois é considerado como possuidor de argumentos e conhecimentos de base para interagir com o tema.

Outro ponto importante é a distribuição destes textos ao longo dos materiais. Todos os materiais são organizados em 8 unidades para serem trabalhadas ao longo de um ano, ou seja, cada unidade possui entre uma ou duas atividades de interpretação textual em sequência a um texto a elas coerentemente relacionados. E essa atividade trabalha apenas com a interpretação do texto pelo texto, o que tem seu valor, já que poderia contemplar atividades de gramática ou vocabulário e não propostas de análise textual.

O livro TIME UP foi o único a proporcionar ao aluno conceitos teóricos sobre o gênero textual a ser trabalhado em cada unidade. O TIME TO SHARE apenas conceitua em seu índice o gênero que será tratado na unidade. E o VONTADE DE SABER INGLÊS, não faz qualquer tipo de menção ao gênero textual a ser trabalhado, além de repetir 3 vezes o gênero “ texto informativo”. Logo estabelecer conceitos teóricos sobre os diversos gêneros textuais é um ponto a ser fortalecido pelos materiais, tendo em vista que quando o aluno conhece a estrutura do gênero textual a ser tratado, ele tem maior facilidade com o tema, pois a familiaridade com o gênero textual faz com que sua leitura crítica seja construída por completo. Assim quando o aluno for solicitado a ler um determinado gênero ou produzi-lo, certamente ele estará mais seguro de seus conhecimentos, se os adquiri não apenas empiricamente, mas sim cientificamente com conceitos e estruturas do gênero.

Os materiais analisados não têm bons resultados com relação a tipologia de perguntas. Podendo dificultar a formação de um leitor crítico, já que o aluno não conseguiria sem o direcionamento de um professor encontrar as múltiplas

interpretações presentes no texto.

Infelizmente sabemos que o letramento crítico exige tanto do material quanto do professor e de metodologias que se adéquem a cada turma e sujeitos. No entanto, não é esta a realidade escolar que enfrentamos, principalmente no Brasil onde as aulas de língua estrangeira nas escolas públicas têm uma carga horária pequena para se trabalhar com muitos conteúdos abordados pelos materiais didáticos e solicitados nos planejamentos escolares. A falta de tempo restringe ações de letramento crítico efetivo por parte dos professores, que muitas vezes trabalham com o livro em sequência sem nenhuma modificação.

Desta maneira sugere-se que os livros didáticos melhorem as questões de interpretação textual na sua forma. É urgente que deixem de ser em sua grande maioria fixas (questões fechadas). Precisa-se de mais questões abertas, pois farão com que o aluno se torne ativo no processo de leitura. Neste contexto, o estudante criará respostas, refletirá sobre o gênero textual proposto e sobre seu conteúdo, propiciando ao aluno a real oportunidade de se tornar um leitor crítico.

Evidentemente não é qualquer tipo de pergunta aberta que ajudará o aluno a se tornar um leitor crítico ativo no processo de letramento. Segundo a tipologia de classificação de perguntas do Marcuschi, as melhores perguntas são as inferenciais, pois elas abrangem o além-texto ao colocarem o leitor para pensar, fazem-no posicionar-se em relação ao texto, buscando e ativando conhecimento interno e externo a ele para uma compreensão e participação ativa no processo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de textos**. Parábola. São Paulo, 2010.

BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso** . In: Estética da Criação Verbal. Martins Fontes São Paulo, 1992.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Hucitec. São Paulo, 2010.

CANDIDO. A. **Na sala de aula: caderno de análise literária/ Antonio Candido**. 8ed. Ática. São Paulo, 2009.

DIAS. R...[et. al.]. **TEAM UP**. 1ª ed. Cotia, SP: Macmillan, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KILLNER, M. **Vontade de saber inglês, 9º ano**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2012

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola: São Paulo, 2008.

MARTINEZ.V..[et.al.]. **TIME TO SHARE, 9º ano**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

MICHELETTI, L.G.; PERES, P.F.; GEBERA, A. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção (coleção aprender e ensinar com textos; v.4)**. Cortez: São Paulo. 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

PROGRAMAS. LIVRO DIDÁTICO – PNLD. Guia do Livro Didático. Disponível em <http://www.fnde.gov/programas/pnld.guia.htm>. Acesso em 26 de novembro de 2012.

SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa: 3o e 4o ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

ANEXO 1- TEXTO E ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL
'TIME TO SHARE'

1

Be positive!

UNIT

READING COMPREHENSION

Before Reading

- 1 Many people are recognized for their talents and abilities when they get older. Is there anyone older that you know and admire? Why is this person special for you?

Resposta pessoal.

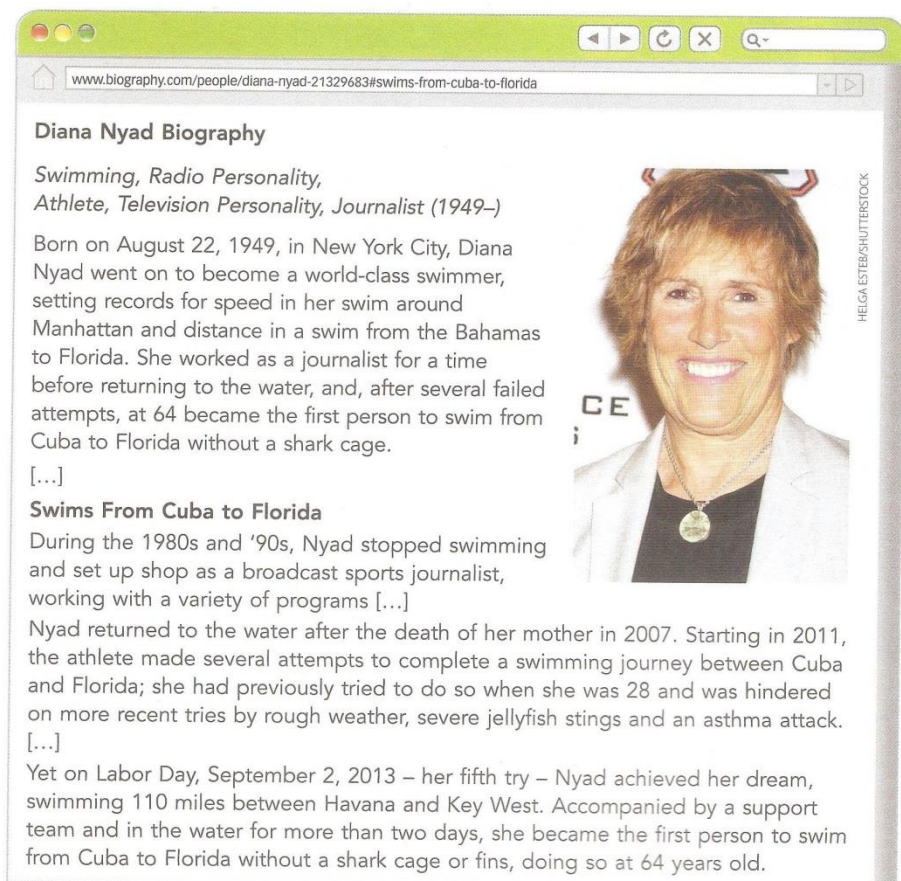
I - Vale Tudo

Reading

- 2 You're going to read a biography. What kind of information do you think you'll find in this text?

Resposta pessoal.

2 - Copas



Diana Nyad Biography

Swimming, Radio Personality, Athlete, Television Personality, Journalist (1949-)

Born on August 22, 1949, in New York City, Diana Nyad went on to become a world-class swimmer, setting records for speed in her swim around Manhattan and distance in a swim from the Bahamas to Florida. She worked as a journalist for a time before returning to the water, and, after several failed attempts, at 64 became the first person to swim from Cuba to Florida without a shark cage.

[...]

Swims From Cuba to Florida

During the 1980s and '90s, Nyad stopped swimming and set up shop as a broadcast sports journalist, working with a variety of programs [...]

Nyad returned to the water after the death of her mother in 2007. Starting in 2011, the athlete made several attempts to complete a swimming journey between Cuba and Florida; she had previously tried to do so when she was 28 and was hindered on more recent tries by rough weather, severe jellyfish stings and an asthma attack.

[...]

Yet on Labor Day, September 2, 2013 – her fifth try – Nyad achieved her dream, swimming 110 miles between Havana and Key West. Accompanied by a support team and in the water for more than two days, she became the first person to swim from Cuba to Florida without a shark cage or fins, doing so at 64 years old.

Extracted from: <www.biography.com/people/diana-nyad-21329683#swims-from-cuba-to-florida>. Accessed on: May 31, 2015.

3 Answer the questions. Aceite variações de resposta, desde que corretas e coerentes.

a. What was the accomplishment that made Diana famous?

She was the first person to swim from Cuba to Florida without a shark cage.

3 - Olyette

b. Why is her accomplishment important?

It shows how human beings have an ability to overcome themselves. She was not only the first person to accomplish that task, she also accomplished it when she was 64 years old.

4 Check the pieces of information that are present in a biography.

- a. birth place
 b. place of residence
 c. occupation
 d. birth date
 e. the author's opinions about the subject of the biography
 f. accomplishments throughout life

(2 - copias)

5 Write T (true) or F (false).

- a. F Diana was the first person to sail from Cuba to Florida.
 b. T She worked as a journalist during the 80s and 90s.
 c. F She started swimming again after the death of her father.
 d. F Diana tried to swim from Cuba to Florida for the first time when she was 64 years old.

(3 - Olyette)

6 Write appropriate questions to the answers.

a. What problems did Diana face when she couldn't reach her goal?

She faced rough weather, severe jellyfish stings and an asthma attack.

b. How long did Diana stay in the water to swim from Cuba to Florida?

More than two days.

6 - Olyette

After Reading

Read the following quote by Diana Nyad:

"I have three messages: One is we should never, ever give up. Two is you never are too old to chase your dreams. Three is it looks like a solitary sport, but it takes a team."

Extracted from: <www.biography.com/people/diana-nyad-21329683#swims-from-cuba-to-florida>. Accessed on: May 31, 2015.

- What is her opinion about making dreams come true? She believes it's never too late to chase your dreams; that you should never give up; and that we need to work as a team to accomplish things.
- Do you agree with Diana? Why? Resposta pessoal.

ANEXO 2: TEXTO E ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DO MATERIAL
'TEAM UP'

Reading

1 Work with a partner. Do you think it is important to keep learning throughout your life? Why?

Personal answers.

2 Read the following tips about lifelong learning. Underline the ones you agree most with.

Personal answers. Se julgar conveniente, solicite aos alunos que leiam mais sobre *lifelong learners* no site e que depois, em sala, discutam o que leram. Comente com eles que o texto abaixo foi retirado de um *wiki*, ou seja, um site colaborativo em que os leitores podem participar incluindo conteúdo.

How to Become a Lifelong Learner

- 1 **Learn how you learn.** Determine your own preferred learning style or styles. Note what learning techniques are most efficient for you and use them as much as is practical, such as viewing online tutorials on websites like YouTube if you're more of a visual learner. [...]
- 2 **Read, read, read.** [...] Reading is a portal into other worlds and into the minds of your fellow human beings. Through reading you will never stop learning and being amazed by the incredible creativity, intelligence and yes, even banality, of the human species.
- 3 **Create.** Not all learning comes from outside you. In fact, some of the most powerful learning happens when you are creating or formulating something for yourself. Creation, like intelligence, can be artistic or scientific; physical or intellectual; social or solitary. [...]
- 4 **Evaluate and reflect on what you learn.** Does it make sense? Is it true? Who said so? How was it determined? Can it be verified? [...]
- 5 **Teach others.** Teaching is a wonderful way to learn a subject better and improve your own understanding of it.

WIKIHOW. How to become a lifelong learner. Disponível em: <www.wikihow.com/Become-a-Lifelong-Learner>. (Fragmento.) Acesso em: 2 maio. 2015.

3 Discuss with your teacher and classmates the tip(s) you chose in Activity 2.

Incentive os alunos a expressarem suas opiniões quanto as sugestões acima. Faça algumas perguntas, por exemplo, Why is reading important in longlife learning?, Why do you have to evaluate everything you read, watch, and see?, Do you think learning is an opportunity for life improvement? Why?, etc.

4 Write T (true) or F (false) for the statements below according to the tips you read in Activity 2.

- a It is important to understand how you like to learn.
- b Reading offers limited learning opportunities.
- c It is not possible to learn from creating new things.
- d Teaching improves understanding of the content that is being taught.

5 Read this extract and discuss the questions in small groups. Then share your ideas with the class.

Lifelong learning may be broadly defined as learning that is pursued throughout life: learning that is flexible, diverse, and available at different times and in different places.

LIFELONG learning council Queensland INC. Disponível em: <www.llcq.org.au/01_cms/details.asp?ID=12>. (Fragmento.) Acesso em: 2 maio. 2015.

- a Do you agree with the statement? Why (not)?
- b Can we learn in different places? Explain.

Reading

Pre-Reading

Caso os alunos desejem, pode-se ampliar o assunto para toda a turma ao final da discussão, mas esta decisão deve ser avaliada com atenção diante da sensibilidade dos temas. Estimule os alunos a consultar o glossário, se necessário.

- 1 Discuss the questions below in pairs or in small groups. *Personal answers.* *f. Vale tudo*
- a Is it always easy to explain in words what we feel about another person? Give examples from your own experience, or from an event you have observed or read about.
 - b In what ways can we express the feelings listed in the box using body language, without saying anything?

anger disappointment embarrassment love

- 2 Quickly read the personal narrative below. Then check (✓) its main objective.

- a To describe intense emotions experienced by the writer.
- b To describe the opinion of the writer about a girl he loves.
- c To inform the reader about how to say goodbye.

2 - Cópia

www.teenink.com/nonfiction/personal_experience/article/153387/High-School-A-Love-Story/

Home > Nonfiction > Personal Experience > High School: A Love Story

High School: A Love Story

By Mike.D, Ada, MI
More by this author
Email me when Mike.D contributes work

[...]

It is the summer before my freshman year of college and Cait and I have been going out for two weeks. I'm driving her home after a day of fun. Using her cute voice, typically reserved for "Good night" or "I miss you," Cait says, "Mike, I thought you were going to try to be less shy today."

"What more could I have done?" I ask.

"Well ...," she says, her cheeks slowly turning red, "you could have kissed me."

We pull into the driveway and I walk her to the porch, my breath slow but silent. I try to hide my pounding heart and nervous sweating. Cait is still blushing, afraid she ruined the moment by speaking too soon. I fold my arms around her in a goodbye hug that seems endless.

"Cait."

She locks eyes with me and smiles. Her lids slowly fall like a curtain after the final encore. My pulse quickens as I tilt my head to the side. There, under the pale yellow lamplight, our lips touch and I experience my first kiss.

MIKE, D. High school: a love story. Teen Ink. Disponível em: <www.teenink.com/nonfiction/personal_experience/article/153387/High-School-A-Love-Story/>. (Fragmento.) Acesso em: 20 fev. 2015.

Looking at the Text

A **personal narrative** is a true story about something that happened to the writer and it is written in the first person (using the pronoun *I*). It usually presents the events in chronological order and uses time expressions (*first, next, then, after that*) to help readers follow the story. A good personal narrative does not simply tell a story: it shows the narrative by using dialogue and vocabulary that help the reader activate his / her senses (sight, hearing, taste, smell, touch) while reading it.

*Ponto de vista
o gênero
narrativa*

While Reading

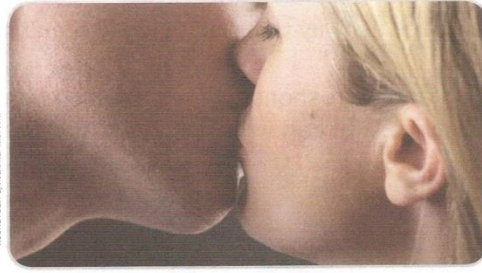
O objetivo da atividade é auxiliar os alunos a construir uma ideia geral sobre o texto (as pessoas envolvidas, o cenário, o conflito). Verifique as respostas com a turma, dando destaque aos elementos no texto que as justificam.

Number the photos according to the order the events and feelings depicted in them appear in the personal narrative on page 18. Then underline the parts of the text that justify your answers.

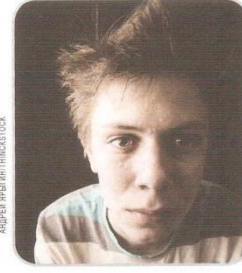
3 - copia



1



3



2

Read the personal narrative again. While reading, imagine you are at the scene, observing it. Then discuss the questions below with your teacher and classmates.

5. Global

- a Were you able to “visualize” the events and feelings in the narrative?
- b Did it help your understanding? Why (not)?

Após a leitura, peça aos alunos que compartilhem suas experiências: quais partes do texto foram mais fáceis de ser visualizadas? Por quê? É esperado que as ações (*walk her to the porch, I fold my arms around her* etc.) e os sentimentos (*her cheeks slowly turning red, my pulse quickens* etc.) descritos no texto, assim como os diálogos, tenham permitido visualizações vívidas, auxiliando no entendimento.

Boost Your Reading

Visualizing what you read

Making a mental image of what you read may help you understand some texts better. Visualizations can take the form of a static photo (e.g., when you read the description of a place) or the form of a film (e.g., when you read personal narratives). Elements that help readers visualize are action verbs (e.g., *drive, kiss*), dialogues, descriptions of feelings, verbs that indicate how something was said (e.g., *shouted, whispered, hesitated, laughed*), and descriptions of physical appearance, clothes, etc.

Match these excerpts from the personal narrative to the emoticons that illustrate them. One emoticon will be used twice.

Ao verificar as respostas, ressalte que o uso de *still* em *Cait is still blushing* permite ao leitor concluir que a descrição refere-se a um estado já descrito anteriormente.

- a “Mike, I thought you were going to try to be less shy today.”
- b “... her cheeks slowly turning red ...”
- c “I try to hide my pounding heart ...”
- d “Cait is still blushing ...”

global



b, d



c



a

ANEXO 3: TEXTOS E QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL DO
MATERIAL 'Vontade de saber inglês'

Reading Moment 1

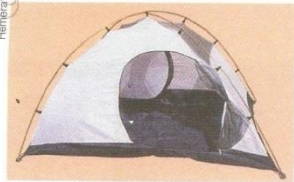
*É provável que alguns alunos apreciem a ideia de acampar e outros não. É uma boa oportunidade de promover uma troca de ideias, integrando as diferenças de opinião. Caso julgue necessário, explique aos alunos que em alguns programas de acampamento há dormitórios. Neste caso, não há necessidade de se levar uma barraca.

1 Before you read the text, answer these questions.

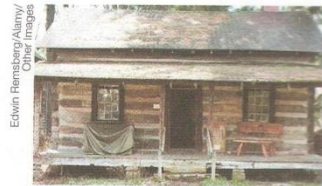
Answer orally

- a) Do you think camping is a good idea? *Pessoal.*
- b) Would you like to try it? Justify your answer. *Pessoal.*
- c) When camping, would you prefer to sleep in a tent or in a cabin? Why? *Pessoal.**

7
100-100
Hemera



in a tent



in a cabin

Scouting

Being trustworthy, helpful, friendly and kind are just some of the characteristics required by anyone, all around the world, who calls him/herself a Scout. The scouting movement started in the beginning of the 20th century after the initiative of Baden Powell, a British militant who wanted to spread the idea of being a better member of society each day. In Rio de Janeiro there's a statue of Baden Powell as a memorial for his ideals.

Answer orally

d) Do you know any scouting group in your country? *Pessoal.***

Dictionary

e) Imagine you are part of a scouting group and you are going on a camping trip this weekend. Use the **Dictionary** on page 109 and check the items that you think that are important to pack. *Pessoal.*

- | | | | |
|-------------------------------|--|-------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> tent | <input type="checkbox"/> sleeping bag | <input type="checkbox"/> flashlight | <input type="checkbox"/> video game |
| <input type="checkbox"/> map | <input type="checkbox"/> first aid kit | <input type="checkbox"/> cell phone | <input type="checkbox"/> water bottle |

2 Read the title of the text on page 9 and answer the question.

a) What is the text about?

2
Cópia

- The basic items we should take on a camping trip.
- Some luxury items people could take on a camping trip.

3 Read the items mentioned in the text and match them with the pictures. If necessary, use the dictionary to help you. *Auxilie os alunos a buscarem no dicionário as palavras que não conhecem. Oriente-os a buscarem sempre o substantivo masculino, no singular.*

2
Cópia

5	 <small>Lanscap/Alamy/Other Images</small>	4	 <small>David J. Green/Alamy/Other Images</small>	6	 <small>Lyroky/Alamy/Other Images</small>	9	 <small>Oleksy Maksymenko Photography/Alamy/Other Images</small>	3	 <small>Photo Inc/Getty Images</small>
10	 <small>Stock Photos/Glow Images</small>	1	 <small>Blaine Harrington/Photo Stock/Glow Images</small>	7	 <small>Hugh Theftall/Alamy/Other Images</small>	2	 <small>David Burton/ELPA/Agelostock/Esaypx</small>	8	 <small>David J. Green/Alamy/Other Images</small>

**Converse com os alunos sobre o escotismo e pergunte a eles se conhecem os grupos de escoteiros de sua região. Caso os alunos não conheçam nenhum, você poderia sugerir a eles que façam uma pesquisa para obter mais informações sobre as atividades desenvolvidas pelos jovens que participam desse tipo de programa.

Now, read the text and answer the questions on the next page. Converse com os alunos sobre as coisas que se costuma levar em viagens. Pergunte a eles se acham que levar muitas coisas pode atrapalhar em facilitar a viagem.

Top ten camping luxuries that Scouts love to pack

You've sorted your tent, your food and your sleeping bag. But what are the mod cons you cannot do without when camping?

[...]

1. CAMP SHOWER

Simply fill a bag with water. Leave it to heat in the sun for a few hours, tie it to a tree and stand underneath. A five-gallon bag will deliver an eight-minute shower.

2. SOLAR CHARGER

Because when you need to charge your phone, trees just don't have sockets.

[...]

3. GPS

Perfect for geocaching fun or just trying to work out where on earth you are. It's easy to plot routes and download additional maps if you need to. [...]

4. DIGITAL LUGGAGE SCALES

A compact and easy way to make sure that your young people are not overburdened. [...] Lift the pack and a digital display will tell you how heavy the bag is.

5. DRY SHAMPOO

One for the girls... maybe. You spray it on and your hair is revitalised, shiny and feels like new... or so we're told.

6. WIND-UP TORCH

Who needs batteries? You can also get a wind-up radio, which is ideal for winding up fellow leaders. [...]

7. PORTABLE SPEAKERS

Nothing says outdoor adventure for young people quite like booming drum 'n' bass at 3 a.m. [...]

8. SPORK

It's a fork. And it's a spoon. What more needs to be said? [...]

9. IPHONE/ANDROID/SMARTPHONE

The world at your fingertips, no matter where you are. It may not light a campfire for you, but you can download an app to tell you how. [...]

10. THE KITCHEN SINK

By this stage you've packed everything, so you might as well top it all off with a portable kitchen sink.

The top ten camping luxuries that Scouts love to pack. Extraído do site: <www.scouts.org.uk/wp_magazines/skills/camping/top-ten-camping-luxuries-that-scouts-love-to-pack>. Acesso em: 31 jan. 2012.

sorted ■ selecionado, escolhido

mod cons ■ comodidades modernas; conforto moderno

do without ■ ficar sem

sockets ■ tomadas

work out ■ calcular

to plot routes ■ marcar distâncias

overburdened ■ sobrecarregados

lift ■ levantar

booming drum 'n' bass ■ fazer barulho, tocar som alto

app (apps) ■ aplicativo

*Explique aos alunos que o termo *geocaching* refere-se a um passatempo em que os participantes devem localizar uma *cache* (caixa à prova de água contendo o objeto que deve ser encontrado). A busca por esse objeto é feita por meio das informações que são recebidas através de aparelho GPS.

We use the idiom "mod cons" (full form: modern convenience) when talking about something that has the most wanted or desirable features.

5 Read item 1 (camp shower) on page 9 again and number the process from 1 to 4 according to the instructions.

B. Olygho



Tie it to a tree.



Heat it in the sun.



A five-gallon bag will deliver an eight-minute shower.



Stand underneath.

6 Which object can be used to...

2. Olygho

- a) download instructional apps? *iPhone/android/smartphone.*
- b) deliver an eight-minute shower? *Camp shower.*
- c) plot routes? *GPS.*

7 Read the definitions below and match them to the name of the objects.

9. Mchlonguith

- a) solar charger
- b) GPS
- c) digital luggage scales
- d) dry shampoo
- e) wind-up torch
- f) portable speakers
- g) spork
- h) iPhone/android/smartphone
- i) the kitchen sink

- g It's a cooking utensil. It is a spoon and also a fork.
- f It's an object that we can connect to the mp3 and listen to music.
- d You can use it to wash your hair without getting it wet.
- a You can use it to recharge your cell phone or laptop with solar energy.
- b If you have one of this you can find out what your geographic location is.
- c You use it to measure the weight of your luggage.
- h You can use them to get almost any information you want. All you have to do is download the application.
- e Just wind it up and you will get some light even without batteries.
- i You can wash your cooking utensils in it. After using it you can fold it and keep it inside your luggage.

7. Vale Tudo

Answer orally

8 In your opinion, are these items really important? Justify your answer. *Pessoal.*
 Veja, nas **Orientações para o professor**, alguns comentários sobre esta questão.