

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**ANA LUZIA FÉLIX PEREIRA**

**UMA ANÁLISE DESCRITIVO-INTERPRETATIVA DOS GÊNEROS LITERÁRIOS  
E DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
INGLESA DO ENSINO MÉDIO**

**JARDIM-MS**

**2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**ANA LUZIA FÉLIX PEREIRA**

**UMA ANÁLISE DESCRITIVO-INTERPRETATIVA DOS GÊNEROS LITERÁRIOS  
E DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
INGLESA DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Letras Habilitação Português-Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

**JARDIM-MS**

**2012**

**ANA LUZIA FÉLIX PEREIRA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO PORTUGUÊS-INGLÊS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**UMA ANÁLISE DESCRITIVO-INTERPRETATIVA DOS GÊNEROS LITERÁRIOS  
E DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
INGLESA DO ENSINO MÉDIO**

**APROVADO EM:** \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Orientador: Prof. Dr. Luis Otávio Batista

UEMS

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Susylene Dias de Araújo

UEMS

---

Prof. Msc. Roseli Grubert

UEMS

LUZIA, Félix Pereira, Ana  
Uma análise descritivo-interpretativa dos gêneros literários e das  
manifestações culturais de um livro didático de Língua Inglesa do  
Ensino Médio. / Ana Luzia Félix Pereira. Jardim: UEMS, 2012.  
56p. 30 cm.  
Bibliografia  
Monografia de Graduação – Curso de Letras Habilitação  
Português-Inglês – Universidade Estadual de Mato Grosso do  
Sul. Palavras-chave: 1. Gênero 2 Livro Didático  
3. Língua Inglesa

É concedida à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul a permissão para publicação e reprodução de cópia(s) deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) somente para propósitos acadêmicos e científicos, resguardando-se a autoria do trabalho.

---

Ana Luzia Félix Pereira

A minha mãe,  
pela compreensão e estímulo,  
em todos os momentos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela vida e pelas gratas oportunidades que me concede;  
A minha mãe, por nunca desistir de mim, e por me dizer sempre que sou capaz;  
Ao meu pai que nunca mediu esforços para minha educação;  
Aos meus queridos irmãos, que de alguma maneira me incentivaram esse tempo todo;  
As minhas amigas “Pretinhas” Larissa Ferreira, Thays Belmonte e Yana Magalhães, que conheci no curso de Letras, e se revelaram grandes amigas;  
Ao Prof. Luís Otávio Batista, minha gratidão pela orientação e por fazer acreditar na realização desse trabalho;  
A Evelyn Scherer, pela amizade;  
A minha querida “prima” Liziana Felix, por estar sempre disposta a me ajudar;  
Ao meu amigo Renato Martines, pela dedicação e atenção nos momentos de desespero;  
Aos meus amigos do escritório, pela compreensão nos momentos de ausência;  
E a todos, que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho;

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como os gêneros literários, assim como as manifestações culturais são tratados no livro didático de Língua Inglesa *Upgrade* do Ensino Médio. Para isso se concretizar, serão analisados os volumes 1, 2 e 3. A escolha dessa coleção recai primeiramente no fato de tal coleção faz parte do Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012. a outra razão de investigar tal coleção se encontra no fato de estudar os gêneros literários e as manifestações culturais. Na realidade pensamos que existem poucos estudos que visam a analisar como os gêneros literários e as manifestações culturais são abordados nos livros didáticos de Língua Inglesa, para fins de comunicação social, uma vez que a concepção de língua(gem), de muitos autores de livros didáticos e de professores ainda é baseada em torno do ensino da gramática. Entretanto imaginamos que a coleção *Upgrade* está coerente com a nova visão de língua(gem), de ensinar e de aprender línguas ate mesmo porque foi contemplado pelo PNLD de 2012

**Palavras-chave: Gênero; Língua Inglesa; Livro Didático.**

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze how literary genres as well as cultural events are treated in textbooks National High School. For this to materialize, will be analyzed volumes 1, 2 and 3, Collection Upgrade, publisher of Richmond. The choice of this collection lies in the fact that this collection is part of the National Plan Guide Textbook (NPDB) 2012. in fact, the reason of studying literary genres and cultic manifestations lies in the fact that the teaching of literature within the discipline of English studies in high school is something new and relevant. Because of this, we think that there are few studies aimed at analyzing how the genres are covered in textbooks of English Language, for media, since the conception of language (gem) of many authors of textbooks and teachers is still based around the teaching of grammar. But imagine that the collection Upgrade is consistent with this new vision of language (gem) teaching and learning.

**Key-words: Gender, English Language; Textbook**



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	12
1.1 Um breve olhar sob o conceito de gêneros.....	12
1.2 Os gêneros e o livro didático no ensino de Línguas.....	13
1.3 O PNLD e o livro didático.....	16
1.4 Habilidade de leitura e as estratégias de leitura.....	18
<b>2. METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	20
2.1 A pesquisa descritivo-interpretativa.....	20
2.2 O Plano Nacional do Livro Didático e sua seleção.....	21
2.3 Os critérios de avaliação da comissão do PNLD: a compreensão leitora.....	22
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	24
3.1 Análise descritivo-interpretativa do volume 1 do <i>UPGRADE</i> referente ao gênero literário e as suas diversas manifestações culturais.....	24
3.2 Análise descritivo-interpretativa do volume 2 do <i>UPGRADE</i> referente ao gênero literário e as suas diversas manifestações culturais.....	31
3.3 Análise descritivo-interpretativa do volume 3 do <i>UPGRADE</i> referente ao gênero literário e as suas diversas manifestações culturais .....	38
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	55
<b>5. REFERENCIA BIBLIOGRAFICA</b> .....	56

## INTRODUÇÃO

Dois motivos foram responsáveis para que realizássemos este trabalho. O primeiro está ligado ao fato de que, em 2012, é a primeira vez que o Programa Nacional do Livro Didático (PNDL) insere a área Linguagem, Códigos e suas tecnologias, atendendo a uma exigência da Lei de Diretrizes Básicas 9394/96. Com isso, as Línguas Modernas, principalmente, a Inglesa e a Espanhola são adicionadas como componentes do Ensino Médio, a fim de definir o perfil de formação do aluno que se deseja qualificar.

O outro motivo se encontra no fato de que o livro didático UPGRADE, que servirá de foco de nossa análise, além de estar entre os livros didáticos de Língua Inglesa recomendados pelo PNDL/2012, é adotado por escolas públicas estaduais de onde residimos, ou seja, de uma cidade localizada na região sudoeste do Estado de Mato Grosso do Sul.

Por conta disso, optamos por realizar uma análise descritivo-interpretativa desse livro didático, mais especificamente, os três volumes de sua coleção. No entanto, essa análise descritivo-interpretativa se destinará a investigar os gêneros literários e as manifestações culturais que são trazidos pela coleção, tendo em vista que o aluno do Ensino Médio, nos dias atuais, parece estar sempre incentivado a conhecer, ler e escrever os diversos componentes textuais que estão em circulação. Além do mais, investigaremos a estrutura didático-pedagógica que acompanha os gêneros literários e as manifestações culturais, com o intuito de saber a função didático-pedagógica deles no livro didático a ser analisado.

Também, este trabalho se justifica porque parecem existir poucos trabalhos que concentram estudos nessa perspectiva. Além do mais, exames vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio não descartam em suas avaliações, questões referentes aos gêneros literários e as manifestações culturais, pois a língua(gem) é concebida como atividade interativa de caráter social, histórico e cognitivo.

Para isso, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: Como os gêneros literários são abordados no livro didático *Upgrade* de Língua Inglesa para o Ensino Médio? Em função disso, nosso objetivo é investigar como os gêneros literários e as manifestações culturais são representados no livro didático. Para tanto, utilizaremos como construto teórico para o nosso trabalho, os seguintes autores: Bakhtin (1979), Paiva (2004), Benites (2005), Santos e

Cristovão (2006), Machado (2005) e Tilio (2010), dentre outros. Abordaremos também os PCNs de Língua Estrangeira (1998) e os PCN+ (2002).

Assim, este trabalho está organizado em 3 capítulos. No primeiro capítulo apresenta as concepções de gêneros no ensino de Línguas. Já no segundo capítulo, trataremos sobre a metodologia da pesquisa, que visa à apresentação do livro selecionado para análise. No terceiro e último capítulo focalizaremos a análise-descritiva dos gêneros literários e as manifestações culturais da referida coleção. Após isso, apresentaremos as considerações finais.

# CAPÍTULO I

## FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

### 1.1 Um breve olhar sob conceito de gênero.

A presente secção tem como objetivo apresentar as definições de gêneros, de gêneros literários, livro didático, leitura e estratégias de leitura focando, principalmente, na importância deles no ensino e aprendizagem, mais especificamente, de Línguas Estrangeiras.

Ampliando o conceito de gêneros, Bakhtin (1979 p.261) revela que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados. Isso quer dizer que a relação entre gêneros de discurso e as esferas sociais às quais eles pertencem é tanta que a todo o momento, novos gêneros surgem e se fixam para dar vazão a novas interações sociais como, por exemplo, o e-mail e os outros gêneros digitais surgidos com o advento da *internet*. Portanto não é o surgimento dos novos gêneros que determinam as mudanças, mas a interação social também determina essas mudanças já existentes. Cada gênero pode apresentar um estilo mais livre ou mais formal, dependendo sempre do uso social a que se destina e a situação comunicativa da esfera de atividade social que tal gênero vem a preencher.

No entanto, Bakhtin (1976 p.263) ressalta a importância para as diferenças essenciais dos gêneros, tidos com primários e secundários, como “simples” ou “complexos”. Os primários constituem-se na comunicação imediata, dentro da esfera do cotidiano, como a conversa, o bilhete, a carta, o diário íntimo; enquanto os secundários surgem de situações mais formalizadas e especializadas, buscando preencher esferas mais específicas como a artística, acadêmica, religiosa, que exigem uma elaboração mais cuidadosa dos gêneros, como é o caso dos romances, teses, etc.

Bakhtin (1976) salienta ainda que muitos gêneros secundários apresentam em seu desenvolvimento a inclusão de gêneros primários, como o romance que engloba o diálogo e também outras tantas práticas sociais comunicativas. Dessa maneira, uma definição de gênero textual ocorre dentro de textos de qualquer natureza, literários ou não-literários.

As modalidades discursivas, na concepção do autor, constituem as estruturas e as funções sociais (narrativas, discursivas, argumentativas) utilizadas como formas de organizar a linguagem. Dessa forma, podem ser considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, cartazes, comédias, contos de fadas, crônicas, editoriais, ensaios, entrevistas, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias. Como se pode, notar os gêneros

são e possuem no mundo real uma função específica, para um público específico, e com características próprias. Aliás, essas características peculiares de um gênero nos permitem abordar questões relacionadas ao ensino de Língua Estrangeira, pois possibilitam novos rumos para o ensino e aprendizagem de línguas.

Diante disso, Swales (1990), citado por Cardoso (2003 p.144), aponta que o gênero é tido como um evento com propósitos comunicativos, identificados e partilhados pelos membros de uma comunidade discursiva. Esses propósitos são reconhecidos pela comunidade discursiva, e assim, constituem a base para a comunicação entre as pessoas. Isso porque todo o diverso campo da atividade humana está ligado ao uso da linguagem e a relação social mais imediata e ao meio social mais amplo, que assim determinam completamente o uso dos gêneros no discurso.

Contudo, Bathia (1993), citado por Cardoso (2003), preocupado com a questão do gênero, defini-o como um:

Um evento comunicativo reconhecido, caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos identificados e compreendidos pelos membros de uma comunidade profissional ou acadêmica na qual ocorre regularmente.

Notamos pela definição acima que o gênero é altamente estruturado e convencionalizado, apresentando restrições em termos de propósitos, posicionamento, forma e valor funcional explorados pelos membros especialistas de uma comunidade discursiva, cuja meta é alcançar intenções particulares dentro de um quadro de propósitos socialmente reconhecidos. Além do mais, o uso do gênero no processo de ensino-aprendizagem torna-se um instrumento valioso, pois possibilita ao professor ensinar determinado gênero discursivo através de seu propósito e contexto social, além do seu conteúdo linguístico, ou seja, o uso de gênero visa ampliar a capacidade de o professor de ensinar aquilo que circula nas esferas sociais e não somente itens gramaticais isolados.

## **1.2 Os gêneros e o livro didático no ensino de Línguas.**

De acordo com Menezes (2004), o ensino de línguas por meio de gêneros tem sido ignorado ao longo da história do ensino de línguas, pois no contexto escolar, e na maior parte das escolas, os professores centram seu ensino na estrutura linguística, congelada na dimensão

sintática, esquecendo-se de ensinar, a partir de contextos significativos com ênfase no uso da língua, por exemplo, o uso de gêneros. Diante disso, Menezes (2004 p. 01) define gênero como:

Sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização de facilmente identificáveis, dentro de um continuum de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto e sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas.

Isso significa que os gêneros são usados diariamente, seja por meio da oralidade, seja por meio escrita, e é de fácil identificação, tendo em vista que são esferas sociais de circulação. Por isso, no contexto escolar, o professor deve inserir os gêneros dentro das salas de aula, a fim de obter bons resultados, no sentido de minimizar o ensino focado em itens gramaticais, em substituição a um ensino centrado numa visão de linguagem tradicional.

Citados por Menezes, os filósofos Austin (1955) e Searle (1969) demonstram que quando uma pessoa usa a língua está ao mesmo tempo executando ações. Nesse caso, um ato ilocucionário significa que um locutor irá realizar uma determinada ação. Para tanto, os enunciados terão sentido, quando um gênero é acionado, ou seja, a força ilocucionária se realizará, por meio dos gêneros. Assim, é necessário que seja trabalhado em sala de aula de Língua Estrangeira, a competência comunicativa, para que o aluno use a Língua. Por isso, voltamos a enfatizar que os professores abandonem o método tradicional focado na gramática, e comecem a incluir os gêneros textuais que estão em circulação, por exemplo; as cartas, os e-mails as histórias infantis, dentre outras, para que os alunos possam desenvolver a construção da competência comunicativa.

Hymes, citado por Menezes (2004), informa que a competência comunicativa deve incluir, além do conhecimento linguístico, o conhecimento comunicativo.

Benites (2005, p.121) afirma que o domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser legítimo “*dono*” de seu processo na construção do conhecimento, ou seja, pode levar o aluno a participar de forma consciente, sendo capaz de ler e ouvir, falar e escrever. Entretanto, para que ocorra o desenvolvimento do aluno de Língua Estrangeira, é necessária a experiência com a língua em várias situações de uso, isto é, não basta apenas conhecer as palavras de formas descontextualizadas, é preciso saber usá-las por meio de gêneros sociais em circulação, ou seja, dentro de um contexto.

Citado por Santos e Cristóvão (2006 p.04), Marcuschi (2006) aponta que os gêneros textuais são dinâmicos, plásticos e, flexíveis e por conta disso, não podem ser considerados

apenas em seu aspecto linguístico, uma vez que ele é mais do que isso. Ele possibilita a organização social e produção de sentido porque é considerado como parte das práticas sociais que estão em circulação. Por outro lado, podemos supor que o ensino de línguas pautado por gêneros pode provocar o processo de desigualdade, pois como os gêneros refletem a organização de uma sociedade e suas produções de sentido, muitas pessoas, por sua vez, poderão não ter acesso a um ou outro tipo gênero, sejam elas sociais, por exemplo. Em outras palavras, embora os gêneros estejam em circulação, nem todos tem acesso a eles. Entretanto acreditamos que terão a oportunidades de conhecê-los na escola, pois o papel dessa instituição é preparar o aluno para a vida.

Nesse sentido, ao estudarmos os gêneros, podemos compreender o que acontece com a linguagem quando a utilizamos em uma determinada interação social. Com isso, pode-se perceber que os gêneros estão no nosso cotidiano e são facilmente identificados nos livros didáticos, por meio de bilhetes, cartões-postais, trechos de livros, filmes ou peças teatrais, dentre outros.

A abordagem comunicativa de ensino da linguagem, por sua vez, abriu espaço para o uso de diversos textos em aulas de inglês e, com isso, ocorreu a inserção de vários gêneros em livros didáticos de Língua Estrangeira, inclusive de textos literários (Silva 2007). Em outras palavras, com advento da abordagem comunicativa dos textos literários passaram a ser incorporados nos livros didáticos, a fim de proporcionar a aprendizagem e o uso de uma Língua Estrangeira, tanto no que se refere às aspectos linguístico-comunicativos, quanto culturais. Essa proposta, na realidade, busca um novo rumo a ser seguido nas aulas de línguas, ou seja, a inserção de gêneros literários e as manifestações culturais nos livros didáticos busca o desenvolvimento de metodologia interessante e relevante, trazendo grandes benefícios, em especial, para os alunos, pois serão capazes de conhecer melhor os gêneros que circulam em âmbito social, de uma forma mais detalhada, aprofundada e crítica.

Machado (2005 p.250) deixa claro a relação dos gêneros textuais com a vida social, ao afirmar que são “construtos existentes antes de nossas ações, necessários para a sua realização”. Portanto, os gêneros textuais se encontram em várias esferas/situações de uso, as quais estamos sempre interagindo com eles, por meio de nossas práticas sociais. Podemos dizer também que são os mediadores entre o aprendiz e as práticas de linguagem que circulam no mundo real complexo.

Assim, na tentativa de melhorar o ensino de Língua Estrangeira nas escolas, é necessário pensar o material didático, por meio da ótica de seu público e do contexto ao qual está inserido. A prática do material didático pelo professor é consequência da concepção de

linguagem que possui, ou seja, ao trabalhar com gêneros, o professor terá uma visão de linguagem ligada a práticas discursivas e as relações sociais que se constituirão na interação entre os atores envolvidos no contexto de sala de aula.

Muitas vezes, os eventos comunicativos trazidos pelos livros didáticos são recortes de textos que nem sempre são completos para que o aluno faça a relação entre evento e o contexto do qual ele pertence, seja no contexto mais imediato de situação-ação. É necessário que ao se trabalhar um determinado gênero o livro didático deve levar em conta as práticas sociais significativas para o grupo de alunos-alvo. Por isso, é importante o aluno ter acesso aos gêneros no livro didático, pois os ajudam na construção do conhecimento na língua-alvo, principalmente, aqueles mais utilizados no mundo real, uma vez que trazem muitos benefícios ao aluno no que tange ao uso da língua. Os professores e alunos devem não apenas trabalhar a aquisição do idioma na língua-alvo, porém devem aprender a identificar valores, ideologias, a fim de construir conhecimento enquanto cidadãos inseridos em uma sociedade. Isso ocorrerá por meio do ensino.

Coracini (1999) revela que o livro didático deve deixar de exercer o papel autoritário no contexto do ensino. Ele deve deixar de ser uma influência forte na formação das identidades sociais dos alunos, pois é através dele que os aprendizes se reconhecem ou não como parte integrante desse mundo, sendo capaz de agir ou não nele e sobre ele. Dessa forma, pensamos que o ensino envolto por gêneros deve ser trabalhado os livros didáticos, no sentido de o professor usá-lo de forma norteadora nas atividades em sala de aula.

Para Tilio (2010 p.176), aprender inglês é não apenas um passo na aprendizagem línguas, por ser uma condição para fazer parte de um mundo que está sempre em busca do conhecimento. Seguindo o seu raciocínio, devemos dar prioridade para o ensino de línguas, usufruindo o máximo possível dos gêneros literários que contem nos livros didáticos. Pensamos que o gênero literário pode dar um incentivo maior por parte dos professores para com seus aprendizes, pois ensinar línguas através dos diversos tipos de gêneros, muitos aspectos da língua poderão ser trabalhados: a compreensão do discurso oral e escrito, bem como as questões gramaticais.

### **1.3 O PNLD e o livro didático *Upgrade***

Por meio dos gêneros, professores de inglês podem ter uma visão mais crítica perante o livro didático, no sentido de o professor reconhecer que o texto literário é também uma forma de uso da língua, para fins didáticos. Isso quer dizer que o texto literário pode servir



para o desenvolvimento de atividades, oportunizando o uso criativo com a Língua Estrangeira, extrapolando, por exemplo, o foco somente na habilidade de leitura ou em itens gramaticais.

Sendo assim, a proposta do PNLD de Língua Estrangeira 2012, que visa atender a LDB 9394/96 para o ensino na educação básica, por meio da coleção selecionada destinada para o Ensino Médio *Upgrade* tem como proposta tratar de temas, que abrangem e remetem a questões relevantes, discutidas no cenário político e econômico mundial, relacionando-se, por vezes, a diversidade cultural e étnica do Brasil. Devido a isso, identificamos no livro que existem muito temas tratando de culturas de outros países. O PNLD apresenta esses temas como um estimulador a reflexão crítica do aluno. Entretanto na coleção há uma proposta de integrar a produção e a compreensão escrita e oral ao longo das atividades. Acreditamos que seria interessante se o livro oferecesse oportunidades para que o aluno obtivesse informações de diferentes gêneros e contextos durante seu processo de aprendizagem.

Observamos no livro didático *Upgrade*, uma relação de poder no discurso das três unidades: o poder da *internet* e o poder de estar conectado a ela, o que leva a uma democratização do conhecimento e ao acesso a diferentes discursos, muitos deles em inglês e poucas unidades relacionadas ao gênero literário e as suas manifestações culturais. Nos três livros da coleção encontramos muitas atividades emolduradas por telas de computador, retiradas da rede de computadores, pois, assim, chamam a atenção dos alunos, com assuntos atuais.

O projeto gráfico da obra é adequado, principalmente no que se refere à qualidade da impressão e a pertinência pedagógica das ilustrações utilizadas. A coleção apresenta textos extraídos de sítios, predominantemente americanos, pertencentes a diferentes esferas de atividade social: jornalística, literatura, entre outros. No livro, há também, uma variedade de tipos textuais, narração, argumentação e descrição, como também de gêneros, notícias, resenhas, poemas, sendo que o mais frequente é o texto informativo, retirados da *internet*, deixando a desejar nos quesitos literários, onde seriam importantes aliados no processo de ensino da Língua Estrangeira.

No livro, as atividades de produção escrita encontram-se nas seções *Writing* e *Cross Curricular Activities*. Essas atividades visa, de um modo geral, a um processo de interação, de forma a considerar: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte – impresso, digital, virtual.

O Guia de livros didáticos do PNLD 2012 de Língua Estrangeira moderna ressalta que o professor ao trabalhar os volumes da coleção, deve utilizar as atividades presentes na seção

de pós-leitura (*After reading*), e estar sempre atento para o fato de que são elas que encaminham a abordagem dada a compreensão escrita, de modo que os temas abordados possam, ser direcionados para uma discussão crítica.

Com isso, os professores ao realizarem as atividades nos livros devem ficar atentos, para que possam ativar as habilidades de reflexão crítica do aluno e, assim ajudar na produção de diferentes gêneros textuais, mas especificamente, os literários.

#### **1.4 Habilidade de leitura e as estratégias de leitura**

A presente seção visa apresentar a habilidade de leitura e suas estratégias de como entender um texto em inglês.

Nogari (2011) ressalta que existem algumas técnicas que auxiliam na compreensão de textos, seja de Língua Inglesa ou de qualquer outro idioma. Dessa maneira, apresenta algumas estratégias de uma leitura.

Taglieber (1998), Citado por Nogari (2011) se refere à habilidade de leitura como a mais importante a ser desenvolvida nas aulas de Língua Estrangeira, pois é fundamental para o aperfeiçoamento das outras habilidades de língua e para expansão do conhecimento do indivíduo. Dessa maneira, o professor deve estar devidamente atualizado em relação às estratégias de leitura para assim ensinar a seus aprendizes.

Já Grellet (1981) citado por Nogari (2011), nos diz que existem níveis de leitura de textos escritos em Língua Estrangeira, que são capazes de contribuir para o seu entendimento e compreensão. Esses níveis são chamados de estratégias de leitura. Assim, seguem algumas das principais estratégias de leitura difundidas pelos principais teóricos que tratam desse tema. O *Skimming* consiste na leitura rápida do texto, com a intenção de captar o seu sentido geral. O *Scanning* busca através da leitura somente a informação específica detalhada. O *Extensive Reading* realiza a leitura de textos longos, que seja do interesse do leitor. O *Intensive Reading* consiste na técnica aplicada através de textos curtos, a fim de buscar a compreensão rápida do leitor. O *Plain Sense Reading Skill* consiste na leitura do texto completo e o seu entendimento. O *Deductive Reading Skill* consiste na dedução do leitor, extraíndo o significado do texto através do contexto. O *Projective Reading Skill* visa à compreensão da leitura.

A importância da leitura no ensino de Línguas Estrangeiras é evidente, mas não existem muitos profissionais que sejam aptos ou desconhecem as estratégias de leitura. No mundo moderno, cheio de novas tecnologias de comunicação é importante que saibamos

utilizar as estratégias, pois nos auxiliam no entendimento das variadas atividades comunicativas realizadas pelo homem.

Entretanto, Nogari (2011 p.733) define como principal técnica de leitura, a identificação de cognatos e de palavras repetidas inseridas no texto. Assim, a idéia principal é apurar a idéia geral do texto. Além do mais temos que estar atentos aos falsos cognatos, pois são palavras parecidas com a do português, mas com significados diferentes.

Outro recurso utilizado na compreensão de textos em Língua Inglesa são as pistas tipográficas que consistem em elementos visuais que auxiliam o aluno na leitura e compreensão do texto. São diversas as pistas tipográficas tais como: datas, números, tabelas gráficas figuras etc. Essas estratégias, quando usadas corretamente no aprendizado, ajudam na percepção sobre o texto e, assim, a leitura em inglês se desenvolve de forma mais eficaz.

O papel da compreensão leitora em Língua Estrangeira é fundamental para o Ensino Médio, pois os livros tratam com maior frequência por diversos tipos de textos, pois é nessa época que os alunos passam por avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular. Os textos nesses exames visam que os alunos dominem as estratégias de leitura, pois tem poucos minutos para se dedicar a cada uma delas.

Para tanto a compreensão leitora é umas das quatro habilidades da língua e deve estar na prática de ensinar do professor. Portanto a compreensão de textos escritos é vista como parte da competência comunicativa e está vinculada, não somente as situações de ensino-aprendizagem, mas porem na função que ela desempenha na vida cotidiana do aprendiz. Além do mais a compreensão leitora visa à interação entre sujeitos e elementos integrantes da comunicação. Nesse caso o conhecimento prévio do assunto tratado.

Sendo assim, as situações de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira em gêneros textuais buscam atividades voltadas para o desenvolvimento da compreensão leitora, que podem ocorrer de diferentes maneiras, por meio de exercícios variados, com diferentes lacunas, imagens, entre outras funções, ativando assim, a compreensão do texto lido pelos alunos que ocorrerá por meio das estratégias de leitura.

Segundo os PCNs-LE (1998), o domínio de uma Língua Estrangeira deve colaborar para a integração do aprendiz no mundo globalizado. No entanto, para que isso de ocorra, as antigas aulas de repetição e exploração de conteúdo comunicativa devem dar lugar ao desenvolvimento das quatro habilidades da língua ( ler, escrever, ouvir e falar), assim como o desenvolvimento da competência comunicativa. Portanto, o papel dos novos livros didáticos de Línguas Estrangeiras devem incentivar o aprendizado no Ensino Médio da compreensão de

textos verbais orais e escritos, porém não se esquecendo de inserí-los dentro de um contexto, como o gênero literário, por exemplo.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesse capítulo, falaremos sobre a metodologia adotada nessa pesquisa, assim como do Plano Nacional de Livro Didático, sua seleção, seus critérios e do livro didático *UPGRADE*, adotado por nós para a realização desse estudo.

#### 2.1. A pesquisa descritivo-interpretativa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter descritivo-interpretativa, pois visa valorizar a interpretação, a descoberta e o processo de indução dos dados (ANDRÉ, 1995). Queremos dizer que os dados da realidade não podem ser conhecidos de forma objetiva, pela sua simples descrição dos dados, porém devemos procurar entendê-los, explicá-los e significá-los, por um olhar que atravesse o descritivo. Por essa razão, analisaremos a coleção do livro didático *UPGRADE*, da Richmond, cuja intenção é descrever e interpretar os gêneros literários, as manifestações culturais e a estrutura didático-pedagógico contidos nele, de forma descritivo-interpretativa.

Para selecionar os gêneros literários as manifestações culturais e a estrutura didático-pedagógico, faremos os seguintes passos: Analisaremos as três coleções didáticas do *UPGRADE*, que ao todo possui 7 gêneros literários e manifestações culturais, distribuídos da seguinte forma: no volume 1, há duas manifestações culturais identificadas como a biografia e a pintura. No volume 2, encontramos dois gêneros literários, tais como trechos de músicas e um poema. O volume 3 volume é o que mais apresenta os gêneros literários com 2 fábulas, um soneto e duas manifestações culturais, que são resumos de filmes nacionais.

#### 2.2 O Plano Nacional do Livro Didático e sua seleção

Como já dissemos anteriormente, visando atender a Lei de Diretrizes Básicas 9394/96, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incluiu, neste ano de 2012, na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, o livro de Língua Estrangeira Moderna, a fim de garantir que as Línguas Estrangeiras, quais sejam: Inglês e Espanhol, componham o conjunto de disciplinas que possa auxiliar na formação do aluno na etapa de educação básica, de modo

que seja trabalhado o seu pensamento crítico, bem como incentivar os valores éticos e humanos.

Segundo o Programa Nacional do Livro Didático, 32 coleções de Línguas Estrangeiras foram inscritas para o processo de avaliação, sendo 12 de Língua Espanhola e 20 de Língua Inglesa. Contudo, devido a um processo avaliativo severo e crítico, apenas 10 coleções foram aprovadas: 3 de espanhol e 7 de inglês. Dentre as selecionadas está a coleção *UPGRADE*. A avaliação das obras foi constituída através de um longo e criterioso processo de trabalho avaliativo feita por professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Entretanto, acreditamos que o índice de aprovação possa ser maior nos próximos anos, tendo em vista que é a primeira vez que livros didáticos voltados ao ensino de Línguas Estrangeiras, no Ensino Médio, são submetidos aos critérios avaliativos pelo edital do Programa.

Ainda de acordo com o PNLD, as coleções selecionadas pelo guia de livros respeitam a legislação, os preceitos éticos relativos ao Ensino Médio e os objetivos estabelecidos em relação à proposta didático-pedagógica. Também foram observadas a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra. Nas obras, não constaram problemas de correção e atualização de conceitos informações e procedimentos.

O edital do PNLD 2012 do Ensino Médio registra um conjunto de proposta de avaliação dos livros didáticos da área. Para tanto, a visão de linguagem deve ser vista como uma atividade social, política, que envolve concepções, valores, ideologias, práticas discursivas, que se expressam por manifestações verbais e culturais. Os critérios específicos para seleção ocorreram de forma a levar em consideração a diversidade de tipos e gêneros de texto, de forma a garantir a diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes de Língua Estrangeira, bem como a valorização do estudo da intertextualidade e do uso estético da linguagem. Também busca a formação do leitor autônomo e a preocupação com a escrita e a oralidade. Esses critérios podem possibilitar para que o professor construa com seu trabalho, mecanismos que levem o ensino de Língua Estrangeira no Ensino Médio a fazer parte da formação do cidadão.

### **2.3 Os critérios de avaliação da comissão do PNLD: a compreensão leitora**

A ficha de avaliação apresentada no guia tem como objetivo reunir critérios gerais e específicos referentes a diversos aspectos, tais como: o projeto gráfico-editorial, seleção de

textos, compreensão oral, elementos linguísticos, atividades, questões metodológicas, manual do professor e a coleção e o seu conjunto.

A compreensão leitora do livro didático propõe atividades de: pré-leitura, que ajuda o aluno a ter uma ideia prévia do assunto a ser tratado. Após ela, há a leitura propriamente dita, em que o aluno é exposto ao texto por meio de seus diversos gêneros ou manifestações culturais. Por fim, há a pós-leitura, que auxilia o aprendiz na construção do conhecimento na língua-alvo por meio de uma estrutura didático representada por exercícios. Tais exercícios trabalham as estratégias de leitura. Essa estrutura baseada na pré-leitura e pós-leitura, por sua vez, atende às orientações dos PCNs, de Língua Estrangeira, quando se trata da habilidade de leitura.

No que diz respeito à produção escrita, as atividades propõem um processo de interação, de modo a considerar as perguntas feitas em inglês antes da leitura do texto como: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve, ativando a habilidade escrita do aluno e proporcionando o conhecimento de novas palavras ou expressões em inglês. As atividades propostas são de textos escritos inseridos em diversos contextos e gêneros textuais, que envolvem diferentes assuntos e culturas. Além disso, as atividades promovem um constante processo de reelaboração de textos, para melhor aquisição da língua estudada em relação à produção escrita. Dessa maneira, a habilidade leitora e a produção escrita não podem ser ensinadas de forma isolada, pois essas habilidades devem ser integradas.

Falaremos da habilidade de escrita porque ela parece ser trabalhada juntamente com a habilidade de leitura, quando visualizamos a estrutura didático-pedagógica contida após a apresentação dos gêneros literários e as manifestações culturais, ou seja, a habilidade de escrita está integrada a de leitura.

## CAPÍTULO III

### **Análise dos dados**

Este capítulo visa analisar as três unidades da coleção de livros didáticos de Língua Inglesa, *UPGRADE*. Para isso, faremos uma análise descritivo-interpretativa desses volumes, a fim de identificarmos os gêneros literários, bem como as diversas manifestações culturais que estão inseridas nas unidades como: trechos letras de músicas, biografias, capas de livros, e pinturas, dentre outras, que podem auxiliar o aprendiz no processo de construção do conhecimento de Língua Inglesa.

### **3.1 Análise descritivo- interpretativa do volume 1 do *UPGRADE* referente ao gênero literário e as suas diversas manifestações culturais**

Segundo Souza (2009, p.340), com a implantação dos PCNs-LE, “a língua passou a ser estudada no sentido de aproximação e interação dos alunos com diferentes culturas, permitindo o contato com diferentes formas de pensar, sentir, com diferentes concepções de realidade e de mundo”. Isso quer dizer que o material didático pensado à luz dos PCNs-LE devem mostrar uma visão de língua (gem), de ensinar, aprender com vistas a práticas sociais. Em relação a habilidade de leitura ou compreensão leitora, tal documento reconhece que seja apresentada ao aluno, por meio dos gêneros textuais e manifestações culturais que se encontram em circulação no âmbito social.

Os PCN+ - LE (2002) quando trata do aspecto investigação e compreensão, revela que o aluno deve identificar as manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura. Já no quesito contextualização sociocultural revela a necessidade de se identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva diacrônica e sincrônica, bem como do aluno usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional.

Seguindo esse raciocínio, observamos que tais perspectivas são tratadas no volume 1 do *UPGRADE*, pelo viés das manifestações culturais: a biografia e a pintura da modernista brasileira Tarsila do Amaral, bem como a biografia do escritor espanhol Miguel de Cervantes .

Assim, a unidade intitulada, *Different Eras, Different Idols* apresenta uma foto da artista com um de seus quadros. Nesse sentido, acreditamos que os autores do livro didático visam a explorar o conhecimento de mundo dos alunos privilegiando a presença de aspectos gráficos, nesse caso, a foto da pintora diante de um dos seus principais quadros:



# 4

## Different Eras, Different Idols

### PRE-READING

Look at the text. Where is it taken from? What kind of text is it? How do you know?

# Tarsila do Amaral



[Born in Capivari, São Paulo, 1886; died in São Paulo, 1973.]  
Painter, draftsman

1916	Studied sculpture in São Paulo.
1917	Took painting and drawing classes with Pedro Alexandrino; met Anita Malfatti.
1920	Went to Paris.
1922	Returned to São Paulo and formed the <i>Grupo dos Cinco</i> (Group of Five) with Anita Malfatti, Mário de Andrade, Menotti del Picchia, and Oswald de Andrade.
1924	Accompanied the poet Blaise Cendrars on a journey to the historic cities of Minas Gerais with Mário de Andrade, Oswald de Andrade, and others.
1924/1925	Initiated the Pau-Brasil phase, in which she painted national themes.
1925	Illustrated a book of poems, <i>Pau-Brasil</i> , by Oswald de Andrade.
1928	Painted her most famous canvas <i>Abaporu</i> , which inspired the Movimento Antropofágico (Anthropophagy Movement), launched by Oswald de Andrade and Raul Bopp.
1933	Traveled to the Soviet Union and began a phase on social themes, with the works <i>Operários</i> (Workers) and <i>Segunda Classe</i> (Second Class).
1936	Started to write an art column for <i>Diário de São Paulo</i> newspaper.
1954	Painted the panel <i>Procissão do Santíssimo</i> (Procession of the Most Holy).
1956	Delivered <i>O Batizado de Macunaíma</i> [The Baptism of Macunaíma] to a publisher. This painting is about the work of Mário de Andrade.

Based on <[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=artistas\\_biografia&cd\\_verbete=3386](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=3386)>  
Accessed on November 3, 2009

62

**began:** começou      **met:** conheceu  
**drawing:** desenho      **publisher:** editora  
**launched:** lançado

A ambição da unidade é trabalhar a habilidade de leitura e de acordo com os preceitos dos PCNs-LE, na qual essa habilidade deve ser trabalhada, levando-se em consideração em três fases: *Pre-Reading*, *Reading* e *Post-Reading*. Os autores do livro didático, como podemos notar acima denominam essa parte primeira parte de *Pre-Reading*, cuja principal missão é

extrair dos alunos o conhecimento de mundo, a respeito do gênero biografia. Para isso, antes de os alunos lerem a biografia da autora terão que responder, talvez oralmente, as seguintes questões: de onde o texto foi retirado? Que tipo de texto é? Como você sabe?

Após o *Pre-reading*, se encontra a fase leitura ou compreensão leitora. Juntamente a essa fase, podemos observar as manifestações culturais: biografia e as telas da pintora. Em se tratando da biografia, os alunos serão capazes de verificar as datas mais marcantes da vida profissional de Tarsila do Amaral, por meio de uma tabela. Tais datas vão de 1916, que revela sua formação artística, ano em que iniciou seus estudos de escultura em São Paulo, até 1956, quando realizou um painel, batizado de Macunaíma sobre a obra de Mário de Andrade. Porém, outras datas são relevantes: como no ano de 1917, que iniciou seus estudos de desenhos e pinturas, 1920 quando viajou para Paris, retornando no ano de 1922 integrando-se ao grupo modernista de São Paulo, junto com Anita Malfatti, Menotti Del Picchia, Mario de Andrade e Oswald de Andrade. Em 1925, quando ilustrou o livro de poemas "*Pau-Brasil*" de Oswald de Andrade. Já no ano de 1928, inaugurou a chamada fase antropofágica com sua famosa obra "O Abapuru". Em 1933, viajou para a ex- União Soviética e dessa viagem, talvez influenciada pelo movimento comunista, iniciou sua fase com temas sociais, retratando em suas obras trabalhadores. Em 1936, inicia a publicação de artigos no Diário de São Paulo, e no ano de 1954, pinta o painel procissão do Santíssimo. Por fim, em 1956 entregou o Batizado de Macunaíma. Esta pintura é sobre a obra de Mario de Andrade.

Depois da biografia da pintora, há um pequeno vocabulário, para que os alunos possam procurar as palavras que não dominam, as quais estão na biografia de Tarsila do Amaral. Acreditamos que a inclusão desse pequeno glossário se encontra no fato de que os alunos não se prendam a traduzir palavra por palavra, porém utilizem as estratégias de leitura, as quais foram, provavelmente, ensinadas no Ensino Fundamental, uma vez que os PCNs-LE do Ensino Fundamental prevêem tal aprendizagem nessa fase escolar.

Na página seguinte a habilidade de leitura, podemos encontrar três exercícios. O primeiro deles tem como proposta fazer com que os alunos combinem as principais datas e fatos relacionados à biografia de Tarsila do Amaral, conforme mostramos a seguir:

## After Reading

1 Match the columns according to the text.

- |   |   |
|---|---|
| a Tarsila do Amaral was born...             | ( ) France.                             |
| b Anita Malfatti met...                     | ( ) Grupo dos Cinco.                    |
| c In 1920, Tarsila traveled to...           | ( ) in a small town in São Paulo state. |
| d Mário de Andrade was part of the...       | ( ) Tarsila in 1917.                    |
| e In 1933, Tarsila do Amaral...             | ( ) illustrated by Tarsila do Amaral.   |
| f Oswald de Andrade had one of his books... | ( ) began a phase on social themes.     |

Nesse primeiro exercício, os alunos poderão ativar algumas estratégias de leitura, as quais foram trabalhadas no Ensino Fundamental. Nesse caso, a estratégia que poderão usar para chegar a interpretação do texto é a *intensive reading*, cuja proposta é o aluno extrair a informação detalhada ou específica de textos curtos.

O segundo exercício proposto solicita que o aluno descubra a sentença falsa da vida e obra da artista, conforme consta abaixo:

2 Find the statement that is not true.

Tarsila do Amaral...

- a ( ) was in Europe in 1921.
- b ( ) participated in the Grupo dos Cinco.
- c ( ) painted her most famous canvas in 1928.
- d ( ) had a newspaper column in the Diário de São Paulo in 1936.
- e ( ) wrote a book called Pau-Brasil with Oswald de Andrade.

A estratégia de leitura que o aluno deve colocar em prática nessa atividade a fim de assinalar a sentença falsa é o *scanning*. Nela, os alunos terão que realizar uma leitura rápida na biografia de Tarsila do Amaral, no sentido de buscar informações mais específicas.

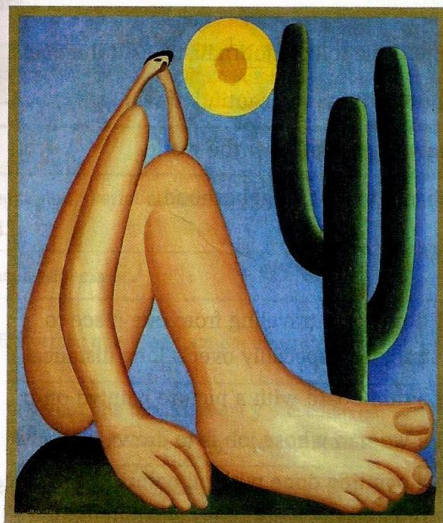
Por fim, no terceiro exercício, o aluno é estimulado a olhar para duas das principais obras de Tarsila do Amaral, que são o “Abaporu” de 1928 e a “Antropofagia” de 1929.



3 Look at two of Tarsila's most important paintings and answer the questions in Portuguese.

TIP

As imagens transmitem informações sociais e culturais que permitem uma reflexão sobre o tema abordado, bem como uma ampliação de conhecimento. Trata-se de um gênero que não dá respostas diretas, mas que provoca uma reflexão e uma formação de opinião.



ROMULO FALDINI - TARSILA DO AMARAL, EDUCAÇÃO, COLEÇÃO EDUARDO CONSTANTINI, BUENOS AIRES, ARGENTINA

Abaporu, 1928, óleo sobre tela, 85 x 73 cm



ROMULO FALDINI - TARSILA DO AMARAL, EDUCAÇÃO, COLEÇÃO PAULINA NEMROVSKY, SÃO PAULO, BRASIL

Antropofagia, 1929, óleo sobre tela, 126 x 142 cm

63

De acordo com a proposta do exercício acima, cada pessoa faz uma leitura diferente em relação a manifestação cultural pintura. Isso quer dizer que tal manifestação não nos dá uma resposta única e objetiva, tendo em vista que cada pessoa pode olhar para telas e interpretá-las de modos diversos, em função da história de vida de cada um. Na realidade, esse é o papel do exercício, isto é, mostrar que as imagens de uma pintura possibilitam uma pluralidade de interpretações. Além do mais, as telas não se perdem com o passar dos tempos. Pelo contrário, dependendo do contexto sócio-histórico são bem atuais. Porém, essa questão dependerá da leitura de mundo que cada pessoa vê e interpreta a realidade.

Essa atividade aborda a estratégia de leitura chamada *projective reading skill*, que possibilita o aprendiz a ir além das linhas de um texto. Nesse caso, além do que as imagens que a autora queria mostrar ao seu público. Enfim, do nosso ponto de vista, esse exercício de leitura é relevante porque mostra ao aprendiz a importância das pinturas como manifestações culturais e tal como uma poesia, um livro, uma fábula, o que prevalecem nessas obras são que nos levam a ver o mundo, a realidade, a vida de forma subjetiva.

Na pagina 70 do volume 1, há três exercícios, vinculadas a parte chamada de *After Reading*. Desses três exercícios, apenas o último está ligado a manifestação cultural biografia. Essa atividade aborda a habilidade escrita, em que o aluno é convidado a retornar à página 62, onde se encontra a biografia de Tarsila do Amaral, a fim de confirmar como é uma biografia:

## After Reading

1 Read the text about Zac Efron on page 69. Check True, False, or Not Mentioned for each item.

	True	False	Not Mentioned
a Zac Efron helps a lot of non-profit organizations.	( )	( )	( )
b The Fresh Air Fund sends kids to sophisticated summer camps.	( )	( )	( )
c The kids waited for Zac calmly.	( )	( )	( )
d The kids danced with their idol.	( )	( )	( )
e Zac didn't give autographs to all the kids.	( )	( )	( )
f Zac thinks some anonymity is important.	( )	( )	( )

2 In the text you can find the expression **non-profit**. The prefix *non-* gives a negative or an opposite idea. Translate the expressions listed below.

- a a non-alcoholic drink \_\_\_\_\_
- b a non-existent wildlife \_\_\_\_\_
- c a *non-resident* \_\_\_\_\_
- d a non-smoking area \_\_\_\_\_
- e non-verbal communication \_\_\_\_\_
- f non-conformist attitudes \_\_\_\_\_

3 You read a short biography about Tarsila do Amaral on page 62. Read the dictionary entry below and do the activity.

The screenshot shows a web browser window with the address bar containing the URL: <http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=7562&dict=CALD&topic=kinds-of-books>. The page title is "Definition" and the main content is for the word "biography".

**biography** *noun*  
 /baɪˈɒɡ.rə.fi/ or /-ˈɑː.grə-/ n [C or U]  
 the life story of a person written by someone else

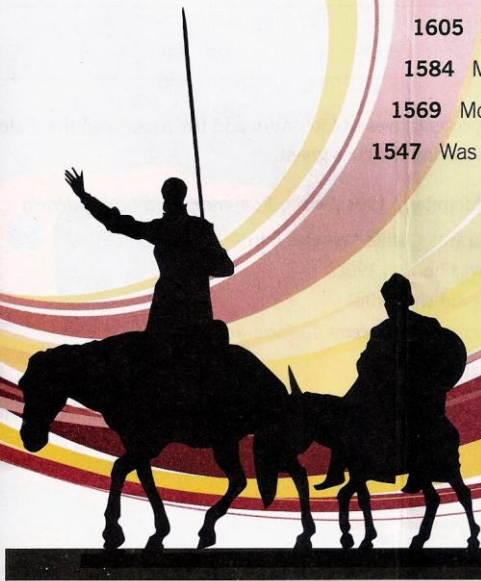
At the bottom of the browser window, there is a "Start" button and a small text area that says "Extracted from <a href='\"#\"'>http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=7562&dict=CALD&topic=kinds-of-books</a> Accessed on November 3, 2009."

O exercício em questão traz uma definição de biografia, assim como sua representação fonética, a fim de que o aluno saiba pronunciar corretamente tal termo. O intuito dessa atividade é o aluno entender o significado do gênero biografia, a fim de que, na página seguinte, escreva uma biografia do escritor espanhol Miguel de Cervantes, como podemos observar:



Look at the lifeline of the Spanish writer Miguel de Cervantes. Write a paragraph about him.

- 1616 Died
- 1615 Published *Don Quixote* (Part 2)
- 1605 Published *Don Quixote* (Part 1)
- 1584 Married (Catalina)
- 1569 Moved (Italy)
- 1547 Was born (Spain)




---



---



---

Baseado na biografia de Tarsila do Amaral, o exercício traz seis datas marcantes da vida de Cervantes, a fim de que o aluno escreva um parágrafo sobre o autor espanhol. As datas da biografia de Cervantes se referem a importantes acontecimentos na vida profissional e pessoal deste autor, por exemplo, seu nascimento em 1547; sua ida para a Itália em 1569; o ano de seu casamento com Catalina em 1584; a publicação da primeira parte de Dom Quixote,

em 1605; a publicação da segunda parte de Dom Quixote em 1615; e o ano de 1616 que data a sua morte. Essa biografia, por sua vez, deve ser escrita em inglês.

No aspecto gráfico, observamos a imagem de dois cavaleiros onde um está empunhando uma espada e o outro se encontra atrás em um pequeno cavalo que são Dom Quixote e Sancho Pança.

Percebemos que, conforme mostram o PNDL (2012) e os PCNs-LE, há uma preocupação dos autores do livro didático em integrar as habilidades da língua. Nesse caso, são as habilidade de leitura e escrita. Além do mais, observamos que o foco principal dessa produção escrita é o uso do passado simples em inglês e a voz passiva do *to be* no passado. O interessante que tais tópicos gramaticais tratados são tratados implicitamente e não explicitamente como a maioria dos livros didáticos abordava antes da publicação do PNDL, assim como dos PCNs-LE.

### **3.3 Análise descritivo-interpretativa do volume 2 do *UPGRADE* referente ao gênero literário e as diversas manifestações culturais**

Os gêneros literários nesse volume estão inseridos na unidade 5, cujo título é *Voices of África*. Esse tema traz o poema do romancista contemporâneo americano Langston Hughes. Ele foi um dos primeiros inovadores da arte literária na forma de poesia *jazz*.

Observamos que qualquer texto que o livro aborda, independentemente do gênero textual tratado, parece existir um ritual, pois sempre se inicia com o termo *Pre-Reading*. Analisando isso de mais de perto, podemos inferir que o livro analisado, embora seja destinado a alunos do Ensino Médio, ele possui as mesmas características dos livros destinados aos alunos do Ensino Fundamental no que tange à habilidade de compreensão leitora, ou seja, pré-leitura, leitura e pós-leitura (PCN-LE, 1998:92).

Na fase *Pre-reading*, da unidade em questão, há as seguintes questões: Que tipo de texto é? É sobre o que? Por meio dessas questões, o aprendiz poderá se interessar pelo conteúdo, pesquisando sobre o autor e o porquê do autor fazer um poema tão marcante sobre o negro. Percebemos, assim, que o foco principal da unidade é trabalhar a habilidade da leitura através do gênero literário poema.

**5** **Voices of Africa**

**PRE-READING**  
 What kind of text is this? Who wrote this text?  
 What is it about?

**Negro**

(Langston Hughes)

I am a Negro:  
 Black as the night is black,  
 Black like the depths of my Africa.

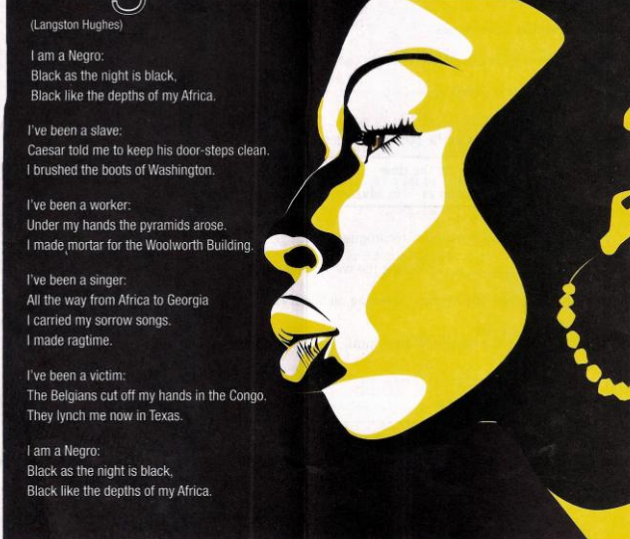
I've been a slave:  
 Caesar told me to keep his door-steps clean,  
 I brushed the boots of Washington.

I've been a worker:  
 Under my hands the pyramids arose.  
 I made mortar for the Woolworth Building.

I've been a singer:  
 All the way from Africa to Georgia  
 I carried my sorrow songs,  
 I made ragtime.

I've been a victim:  
 The Belgians cut off my hands in the Congo,  
 They lynch me now in Texas.

I am a Negro:  
 Black as the night is black,  
 Black like the depths of my Africa.



Extracted from <[http://www.pabook.libraries.psu.edu/palitmap/bios/Hughes\\_Langston.html](http://www.pabook.libraries.psu.edu/palitmap/bios/Hughes_Langston.html)>.  
 Accessed on December 6, 2009.

80

arose: surgiram  
 depths: profundezas  
 lynch: lincham  
 mortar: argamassa

ragtime: gênero musical afro-americano do séc. XIX  
 slave: escravo  
 sorrow: tristeza

De acordo com os PCNs-LE, essa fase *Pre-Reading* tem como objetivo sensibilizar o aluno, no sentido dele ativar seu conhecimento de mundo, por meio da exploração de gráficos, mapas, títulos, subtítulos; da organização textual, por meio da observação da distribuição gráfica. Por exemplo, a uma receita tem uma estrutura diferente de um texto jornalístico; e da identificação do texto, por exemplo, autor, data da publicação, dentre outros.

Assim, no que tange ao conhecimento do aluno, a unidade apresenta uma figura de um negro que pode levar o aluno a inferir que o texto tem por fundo temático algo relacionado ao tema negro. Além do mais, o próprio título do poema é de fácil compreensão ao aluno, pois se chama Negro, palavra comum em Língua Portuguesa e, portanto, fácil de o aluno inferir do que o poema trata.

Quanto à organização textual, contida na primeira fase, *Pre-reading*, tem por meta verificar se o aluno é capaz de identificar o gênero textual o qual pertence o texto apresentado. A primeira pergunta da fase chamada *Pre-reading* busca investigar se o aluno é capaz de descobrir: que tipo de texto é? Imaginamos que cabe ao professor, caso o aluno não reconheça o gênero poema, revelar ao aluno, pois uma das metas dos PCN+ (2002, p. 94) é apresentar



aos alunos as diversas manifestações culturais que se encontram em circulação, cujo intuito é proporcionar ao aluno a emitir juízo crítico sobre elas. Nesse caso, o gênero poema é uma dessas manifestações.

Após a fase de *Pre-reading*, há a fase de *Reading*, ou seja, fase de leitura propriamente dita. Para os PCNs-LE (1998, p. 92), nessa fase “o aluno tem de projetar o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto”. Em outras palavras, nessa fase, os alunos devem usar na prática as estratégias de leitura, no sentido de evitar a tradução na íntegra de todos os itens lexicais. Para isso, pressupõe que tenham já construído conhecimento sobre as estratégias de inferência no Ensino Fundamental.

Seguindo esse raciocínio, o poema, em questão, foi apresentado pelo autor com a intenção de mostrar que em todo momento ele tem orgulho de sua raça, ou seja, com a leitura do poema, podemos refletir sobre a história dos africanos, que foi cheia de atribulações, onde no passado e ainda hoje sofrem discriminações por diversas partes do mundo.

Enfim, retornando aos pressupostos dos PCNs-LE para o Ensino Médio, podemos afirmar que o texto analisado nessa unidade visa proporcionar aos alunos a terem acesso a informações a outras culturas e grupos sociais. Porém, vemos que os autores do livro didático perderam a oportunidade de tratar essa temática em nível de Brasil, pois historicamente os negros em nosso país também sofreram e sofrem preconceitos. Por isso, os autores poderiam ter trazido um poema de Castro Alves, por exemplo, a fim de realizar uma intertextualidade. Em outras palavras, do modo como foi apresentada a temática e o seu gênero, parece que os autores se preocupam apenas em nível global, sendo que em nível local ocorreram barbáries contra os nossos negros. Assim, o que faltou no livro didático, em especial, a essa unidade foi a junção do *glocal*, termo tão difundido pelos linguistas aplicados internacionais como Canagarajah, Kumaradivelu e Pennycook. Em suma, podemos perceber através da leitura que o poeta manifesta sua indignação perante a sociedade sobre o preconceito e a condição negra, principalmente, nos Estados Unidos.

No que se refere à identificação do texto, observamos logo abaixo a apresentação do poema de Langston Hughes. Os autores apresentam a fonte de onde o poema foi extraído: [http://www.pabook.libraries.psu.edu/palitmap/bios/Hughes\\_Langston](http://www.pabook.libraries.psu.edu/palitmap/bios/Hughes_Langston). O gênero foi acessado no dia 06 de dezembro de 2009. Podemos dizer que as autoras fazem uso da *internet*, aparentemente tão comum aos alunos que cursam o Ensino Médio.

Na página seguinte as fases de *Pre-reading* e *Reading*, encontra-se o *After-reading*. Nessa fase, os alunos devem avaliar de forma crítica as idéias do autor, cuja proposta recai no

fato de que o aluno deve pensar e refletir sobre o texto, a fim de que ocorra uma interação entre o seu mundo e as idéias do autor. Nesse caso, Langston Hughes.

Isso quer dizer que nessa fase, o livro didático traz três exercícios referentes ao poema. O exercício 1, por exemplo, contém cinco imagens, assim como cinco versos retirados do poema Negro. A proposta da atividade é fazer com que os alunos leiam os versos e combinem os versos do poema a figuras que elas representam. No entanto, percebemos que nesse exercício, se encontra a estratégia de leitura chamada de *deductive reading skill*, cuja missão é o aluno deduzir, procurando entender o significado do texto por meio do contexto:

**After Reading**

1 Match the verses of the poem to the pictures they represent.

- a "I brushed the boots of Washington."
- b "Black as the night is black."
- c "The Belgians cut off my hands in the Congo."
- d "I made mortar for the Woolworth Building."
- e "I carried my sorrow songs."

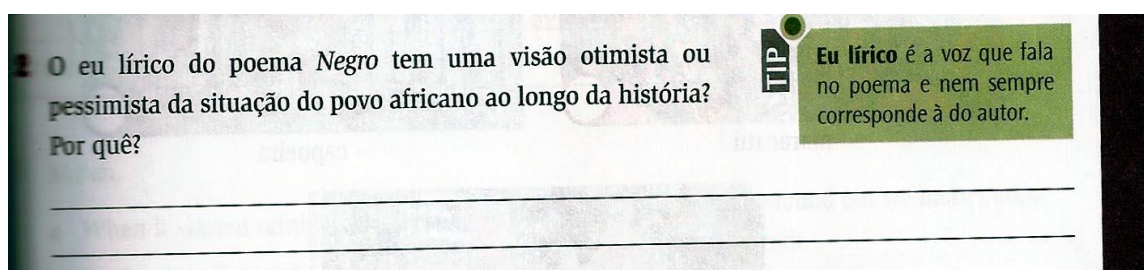
ILLUSTRATIONS: MILTON RODRIGUES ALVES

Appendix 5  
page 166

UNIT 5

Já no exercício 2 a seguir, o enunciado está todo em português, diferentemente do anterior, facilitando, assim, a leitura dos alunos. Subentende-se que por meio desse enunciado que a resposta dos alunos deverá ser em português. A proposta do exercício é fazer com que o aluno investigue, por meio de uma leitura completa do poema, se o **Eu lírico** tem uma visão otimista ou pessimista da situação do povo africano ao longo da história. Acreditamos que a intenção dos autores é fazer com que o aluno reflita sobre o sofrimento dos negros no passado e no presente, pois é um tema que atual, principalmente, em relação a discriminação racial.

No que se refere à atividade, há uma pequena explicação do significado de **Eu lírico**, para que o aluno compreenda melhor a atividade proposta. De acordo com os autores do livro didático, o **Eu lírico** “é a voz que fala no poema e nem sempre corresponde a do autor.”, conforme consta abaixo:

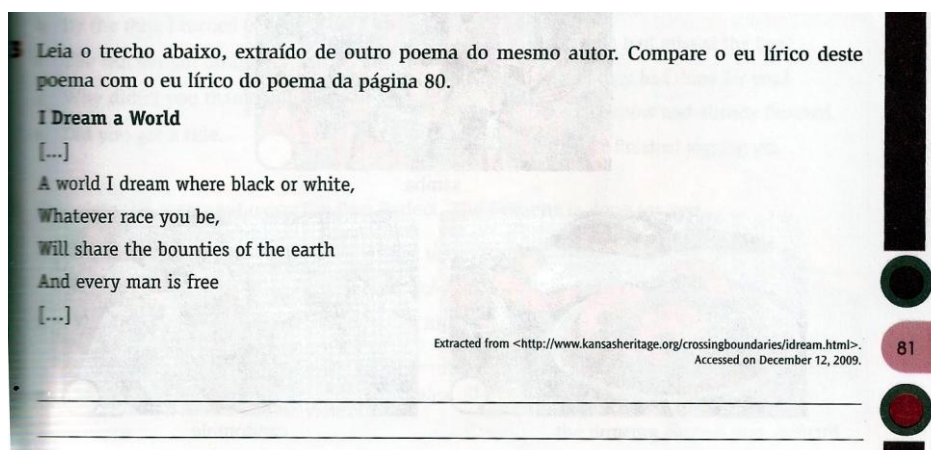


O eu lírico do poema *Negro* tem uma visão otimista ou pessimista da situação do povo africano ao longo da história? Por quê?

**TIP** **Eu lírico** é a voz que fala no poema e nem sempre corresponde à do autor.

Podemos perceber que esse exercício exige um entendimento completo do texto por parte do aluno. Assim, diferentemente do exercício anterior é possível determinar uma estratégia de leitura, nesse caso vemos que não seja tão fácil assim, pois o enunciado exige do aluno, do Ensino Médio, que reconheça o termo muito usado na análise de gêneros literários, mais especificamente, do literário, que é o “**Eu lírico**”. Na realidade, vemos que tal exercício está relacionado ao que o PCN+ (2002, p. 94) sugere, quando aborda na perspectiva representação e comunicação, a seguinte competência do aluno: “colocar-se como protagonista na produção e recepção do texto”. Isso significa que o aluno deve ler e interpretar o poema, por meio do que o “Eu lírico” quer revelar ao leitor.

O terceiro exercício apresenta um trecho de outro poema do autor Langston Hughes, como apresenta o seguinte enunciado:



Leia o trecho abaixo, extraído de outro poema do mesmo autor. Compare o eu lírico deste poema com o eu lírico do poema da página 80.

**I Dream a World**  
[...]  
A world I dream where black or white,  
Whatever race you be,  
Will share the bounties of the earth  
And every man is free  
[...]

Extracted from <<http://www.kansasheritage.org/crossingboundaries/idream.html>>. Accessed on December 12, 2009.

81

A intenção da atividade é fazer com que o aluno faça comparações do “**Eu lírico**” do poema “Negro”, apresentado na unidade, com o “**Eu lírico**” do poema “*I Dream a world*”. Percebemos que ambos os poemas possuem a mesma temática, ou seja, a condição do negro nos Estados Unidos.

Novamente, podemos revelar que tal atividade não procura extrair uma estratégia de leitura específica, porém atinge as competências e habilidades que vão além de ler e interpretar, porém permitindo os alunos a serem capazes de “entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza” (PCN+, 2002, P. 94), por exemplo, os diversos textos estão em circulação de outro(s) ou do mesmo autor, que abordam a mesma temática, a fim de que o aluno seja capaz de fazer relações entre eles.

Outra competência e habilidade presente nesse exercício, diz respeito de o aluno ser capaz de “identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica”, ou seja, de desvelar a crença de que um poema escrito há 50, 60 anos atrás não apresenta traços com a realidade atual. Pelo contrário, ao “analisar metalinguisticamente as diversas linguagens” (PCN+, 2002, 94), os alunos serão capazes de inferir que o passado está no presente e o presente está no passado.

Segundo os PCNs – LE (1999, p. 148) e o PCN+ (2002, p. 94), o material a ser usado pelo professor em sala de aula deve ser diversificado com apresentação de notícias, histórias em quadrinhos, letras de música, filmes, diálogos, dentre outros. Subentendemos que esses materiais diversificados sejam os gêneros textuais, tendo em vista que à época, estudos referentes a essas esferas de comunicação ainda se engatinhavam no Brasil. Por isso, os autores desse documento não expressaram tal termo de forma categórica. Porém, por esse documento ser inovador, não apenas em mostrar uma visão de língua-(gem) moderna, ele apresenta em suas diversas competências e habilidades, propostas que os códigos estéticos que circulam no mundo complexo possam ser usados nos livros didáticos, quiçá nas salas de aula de Língua Estrangeira. Assim, os dois documentos sugerem que nas aulas se: 1) identifique as manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura.

Frente ao que dissemos, na unidade 6 do volume 2, identificamos como manifestações culturais, trechos de músicas, extraídos da *internet*, de três cantores americanos contemporâneos, que agradam o público-alvo do Ensino Médio: Beyoncé, Selena Gomez e Keane. As canções são: *Ego, Naturally and Pretend that you're alone*.



2 Read the extracts of the lyrics below. Fill in the gaps with the appropriate reflexive pronouns.

### Ego

(Beyoncé)

[...]

It's on baby, let's get lost

You don't need to call into work 'cause you're the boss

For real, want you to show me how you feel

I consider myself lucky, that's a big deal

[...]

Extracted from <<http://www.elyrics.net/read/b/beyonce-lyrics/ego-lyrics.html>>.  
Accessed on February 3, 2010.

### Naturally

(Selena Gomez)

How you choose to express yourself

It's all your own and I can tell

It comes naturally, it comes naturally

[...]

Extracted from <<http://www.elyrics.net/read/s/selena-gomez-lyrics/naturally-lyrics.html>>.  
Accessed on February 3, 2010.

### Pretend That You're Alone

(Keane)

[...]

And love is just our way of looking out for ourselves

When we don't want to live alone

So step into the vacuum

Tear off your clothes and be born again

[...]

Extracted from <<http://www.metrolyrics.com/pretend-that-youre-alone-lyrics-keane.html>>.  
Accessed on February 3, 2010.

Como podemos notar, a atividade solicita que os alunos leiam os trechos das canções acima e preencha as lacunas com os pronomes reflexivos adequados. Cada trecho das canções vem em quadros com cores diferentes, tendo os espaços em branco para que cada aluno possa responder: “*myself*” “*yourself*” e “*ourselves*”. Essa atividade tem como objetivo melhorar os conhecimentos dos alunos em relação ao item gramatical que trata dos pronomes reflexivos. Assim, a unidade traz a manifestação cultural trechos de músicas, a fim de contextualizar o ensino da gramática. Isso significa que o livro didático objetiva, trabalhar o item gramatical pronomes reflexivos de forma contextualizada, dentro de um contexto específico.

Alem disso observamos que a interdisciplinaridade emerge nesse exercício, quando o professor trabalha Língua Inglesa e a Música, ou seja, duas áreas distintas se encontram,

estabelecem relações para que um conteúdo gramatical seja reforçado e construído dentro de um contexto, diferentemente dos métodos tradicionais em que tal item gramatical era ensinado fora de um contexto.

Por isso, acreditamos que a habilidade de leitura ou compreensão leitora, dentro da perspectiva comunicativa da língua (gem) não pode ser ensinada de forma isolada como muitos linguistas aplicados pensam e defendem que os PCNs –LE pregam. Pelo contrário, a compreensão leitora é um dos principais elementos para a comunicação e, portanto, deve ser abordada, a partir de contextos comunicativos reais, porém com propósitos bem definidos, sem perder, no entanto, a integração dessa habilidade com as demais (ouvir, falar e escrever) e com a competência comunicativa em sentido amplo. Além dessas habilidades, acrescentamos as subhabilidades da gramática e do vocabulário como elementos que podem ser ensinados por meio da compreensão leitora, como foi apresentado nessa unidade.

### **3.3 Análise descritivo-interpretativa do volume 3 do *UPGRADE* referente ao gênero literário e as diversas manifestações culturais**

No terceiro livro da coleção *Upgrade*, identificamos na primeira unidade definida como “*Ethical decision-Making*”, duas fábulas importantes, cuja finalidade é transmitir uma lição de moral aos leitores. Como a unidade trabalha com a ética, é interessante que o aluno faça esse tipo de transposição, no sentido de saber que o gênero literário fábula tem essa premissa de, como mostrar um fundo ético ao que acontece a nossa volta.

Nada diferente dos demais gêneros ou manifestações culturais, esse gênero visa a desenvolver no aluno a habilidade de leitura. Assim, na página 16, logo acima está escrito *Reading*. No entanto, não há nenhuma questão, a fim de investigar o conhecimento de mundo a respeito de tal gênero. O texto apresenta a fábula “*The hare and the Tortoise*”, porém cabe ao leitor realizar uma leitura visual, a fim de tentar inferir do que trata a leitura. Nesse desenho, parece ser uma corrida em que a tartaruga vence a corrida. Ela disputa a corrida com uma lebre.

A fábula nos apresenta a história de uma lebre que vivia se gabando por nunca alguém ter superado sua velocidade, e estava perguntando se alguém aceitava o desafio de apostar uma corrida. Por fim, a tartaruga toda calma e lenta aceita a aposta, fazendo com que a lebre não acredite que possa perder para um animal lento como a tartaruga. Desafio aceito, foi dado à largada. A lebre correu tanto que sumiu de vista e, com isso, imaginando que a vitória era

certa e desprezando seu adversário, resolveu tirar um cochilo. Nesse deslize, a tartaruga ganha a corrida, deixando a lebre para trás. No final, a tartaruga disse: “O esforço vence a corrida”. Essa fábula tem como moral que devagar se vai muito longe.

Logo em seguida à fábula, encontra-se um pequeno vocabulário para auxiliar o aluno na leitura do texto, a fim de que ele não traduza palavra por palavra. Na realidade, os autores do livro didático acreditam que os alunos já possuem um cabedal de vocabulário que foi construído durante o processo de ensino-aprendizagem de inglês ao longo dos três anos da série. Outra questão importante desse texto está no fato de que os autores se preocupam em trazer a fonte de onde o texto foi extraído. Nesse caso, da *internet*.

Na próxima página, deparamos com outra fábula: “*The Lion and the Mouse*.” Em termos de visualização gráfica, há um leão preso numa rede e, do outro lado, há um rato, comemorando tal feito. A fábula nos conta a história de um rato que passeava perto de um leão adormecido. Então, o leão pegou o rato em sua grande pata e ameaçou-o engoli-lo, porém o rato esperto pediu perdão e disse que se deixasse ir embora, pois algum podia ajudá-lo. O leão ficou interessado e deixou o rato livre. Algum tempo depois, o leão foi capturado em uma armadilha por caçadores. Enquanto os caçadores foram procurar uma maneira de transportá-lo até o rei, o rato passando por perto viu o leão naquela situação e começou a roer as cordas que o amarrava. Como toda fábula tem sua moral, podemos interpretar o seguinte: “Pequenos amigos podem se revelar grandes amigos”. Essas duas fábulas, portanto, nos mostram que a ética é fundamental em nossas vidas e, portanto, está de acordo com a proposta da unidade em se trabalhar questões éticas.

## Reading

## The Hare and the Tortoise

The hare was once boasting of his speed before the other animals. "I have never yet been beaten," said he, "when I put forth my full speed. I challenge any one here to race with me."

The tortoise said quietly, "I accept your challenge."

"That is a good joke," said the hare. "I could dance round you all the way."

"Keep your boasting till you've beaten me," answered the tortoise. "Shall we race?"

So a course was fixed and a start was made. The hare darted almost out of sight at once, but soon stopped and, to show his contempt for the tortoise, lay down to have a nap. The tortoise plodded on and plodded on, and when the hare awoke from his nap, he saw the tortoise just near the winning-post and could not run up in time to save the race.

Then said the tortoise, "Plodding wins the race."

*Moral: "Slow and steady progress wins the race."*



Extracted from <<http://www.aesops-fables.org.uk/aesop-fable-the-hare-and-the-tortoise.htm>>.  
Accessed on February 12, 2010.

**challenge:** desafio

**contempt:** desprezo

**darted:** correu rapidamente

**hare:** lebre

**lay down:** deitou-se

**nap:** soneca, cochilo

**put forth:** mostrar por completo

**steady:** constante

Tal como uma receita prescritiva, todo texto, há um mini glossário, em que se encontra as palavras difíceis ou expressões da Língua Inglesa, a fim de ajudar o aluno na leitura do texto, tendo em vista que tais textos contêm palavras herméticas.



**The Lion and the Mouse**

Once when a lion was asleep, a little mouse began running up and down upon him. This soon wakened the lion, who placed his huge paw upon the mouse, and opened his big jaws to swallow him.

"Pardon, O King," cried the little mouse. "Forgive me this time, and I shall never forget it. Who knows what I may be able to do for you in turn one of these days?"

The lion was so tickled at the idea of the mouse being able to help him that he lifted up his paw and let him go.

Sometime later the lion was caught in a trap and the hunters who desired to carry him alive to the king tied him to a tree while they went in search of a wagon to carry him on. Just then the little mouse happened to pass by, and seeing the sad plight of the lion he went up to him and soon gnawed away the ropes that bound the king of the beasts.

"Was I not right?" said the little mouse.

*Moral: "Small friends may prove to be great friends."*




ILLUSTRATION: MILTON RODRIGUES ALVES. ART: RAFAEL GENTILE

Extracted from <<http://www.aesops-fables.org.uk/aesop-fable-the-lion-and-the-mouse.htm>>. Accessed on February 12, 2010.

<b>gnawed away:</b> roeu	<b>paw:</b> pata	<b>swallow:</b> engolir	<b>wagon:</b> carroça
<b>jaws:</b> mandíbulas	<b>ropes:</b> cordas	<b>trap:</b> armadilha	

Assim, depois da fase de *Reading*, há o *After Reading*, com atividades relacionadas às duas fábulas. No primeiro exercício, da página 17, os alunos deverão ler as sentenças e colocar falso, verdadeiro ou NM (não mencionado), referente às duas fábulas. Nessa atividade, o aluno deverá ativar a estratégia de leitura chamada *Extensive reading*, ou seja, por meio de textos longos deverá realizar uma leitura minuciosa dos textos, a fim de encontrar o que o enunciado propõe.

Na segunda atividade, o enunciado diz que os alunos deverão ler trechos extraídos das fábulas e escolher o melhor sinônimo para as palavras em negrito. São quatro enunciados com sinônimos para o aluno marcar um **x** na resposta correta. Nessa atividade, percebemos que visa a ampliar o vocabulário dos alunos, pois as alternativas estão em português. Assim, não vemos nenhuma estratégia latente que o aluno poderá usar, porém cremos que o objetivo do exercício é o aluno recorrer ao dicionário, a fim de buscar tais palavras, bem como saber manuseá-lo.

## After Reading

1 The sentences below refer to the fables. Write T (true), F (false), or NM (not mentioned).

- a ( ) The hare was not used to winning races.
- b ( ) The tortoise had tried to beat the hare before.
- c ( ) The hare was defeated by his own excessive confidence.
- d ( ) The mouse asked the lion for a second chance when the lion wanted to kill him.
- e ( ) The moral of *The Lion and the Mouse* is that real friends always help each other.

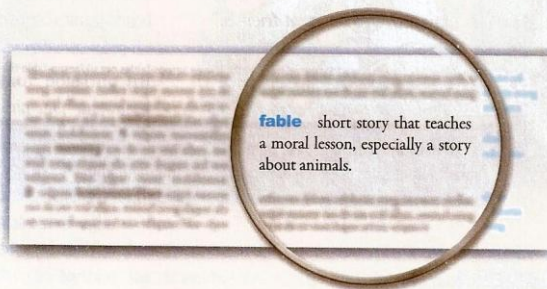
2 Read the sentences below. They are extracted from the fables. Choose the best synonym for the words in bold.

2.1 "The hare was once **boasting** of his speed before the other animals."

- |                       |                    |
|-----------------------|--------------------|
| a ( ) lastimando      | c ( ) queixando-se |
| b ( ) vangloriando-se | d ( ) chorando     |

No terceiro exercício da página 18, há uma entrada do dicionário com a definição da palavra *fable* em inglês. Abaixo a essa definição, há um enunciado o qual informa que nas fábulas, os personagens são quase sempre animais e agem, pensam e sentem como os seres humanos, ou seja, são personificações do ser humano. Dessa forma, o enunciado solicita que os alunos retornem às páginas 16 e 17, onde estão as duas fábulas e busquem qual animal melhor representa cada uma das características apresentadas. Essas palavras, por sua vez, estão em inglês. O diferencial dessa atividade, de acordo com as características de cada, está no fato de que as características apresentadas não estão explícitas nos textos. Por isso, os alunos terão que realizar inferências, de acordo com as características dos personagens. Novamente, pensamos que esse exercício procura aumentar o vocabulário do aluno.

3 Read the dictionary entry and do the activity.



Longman Dictionary of Contemporary English. 4. ed. London: Longman, 2003. p. 558.

Nas fábulas, os personagens são quase sempre animais. São personagens simbólicos que pensam, sentem e agem como homens; são verdadeiras personificações do ser humano.

Leia novamente as fábulas nas páginas 16 e 17 e verifique qual animal melhor representa cada uma das características abaixo.

- |                 |       |               |       |
|-----------------|-------|---------------|-------|
| a vanity        | _____ | d contempt    | _____ |
| b determination | _____ | e persistence | _____ |
| c thankfulness  | _____ | f courage     | _____ |

18

Consultando outras fontes

filmes: *Uma segunda chance* (EUA, 1991; direção: Mike Nichols)  
*O preço de uma verdade* (EUA, 2003; direção: Billy Ray)

livro: *Aprendiz do futuro – Cidadania hoje e amanhã* (Ática; autor: Gilberto Dimenstein)

Na página 68, cuja unidade se intitula “*The Pleasure of Reading*”, encontramos duas das principais obras literárias de Jorge Amado, a saber: *Capitães de Areia* e *Gabriela, cravo e canela*. Porém, antes de se discutir tais obras, há a fase de *Pre-reading*, cuja ideia é averiguar o conhecimento de mundo dos alunos, pois tal conhecimento auxilia no processo de *reading*. Assim, há duas questões: você conhece os livros abaixo? Quem os escreveu?

Para conhecer tais obras, os alunos poderão recorrer às capas de tais obras, as quais estão escritas os nomes das obras em Língua Portuguesa. Ao lado dessas capas, nos deparamos com três trechos em inglês. O primeiro trecho fala sobre Jorge Amado, no sentido de o aluno se familiarizar com o autor. No segundo, estão alguns fragmentos da obra *Capitães de Areia* e no terceiro estão alguns trechos de *Gabriela, cravo e canela*. Como de costume, abaixo aos trechos, estão a fonte de onde foram retirados, assim como um mini dicionário com palavras difíceis ou expressões da Língua Inglesa.



# 5

## The Pleasure of Reading

### PRE-READING

Do you know the books below? Who wrote them?

### Jorge Amado

[...]

Amado's literary works have been adapted to the screen, stage, and television countless times, and are even the theme of Carnival parades throughout Brazil. His books have been translated into 49 languages and published in 55 countries. There are also copies available in Braille and on tape for the blind.

The Jorge Amado House Foundation officially opened in Salvador's Largo do Pelourinho in 1987. Since then, it has housed his library and made it available to researchers. The foundation also aims to develop cultural activities in Bahia. [...]

Extracted from <[http://www.jorgeamado.org.br/ing/jorge\\_biografia.htm](http://www.jorgeamado.org.br/ing/jorge_biografia.htm)>. Accessed on February 10, 2010.

#### JORGE AMADO Captains of the Sands

It tells the story of Bahia street children in the 30s. A love story about Dora and Pedro Bala. The exploits of a band of youths who rove the dangerous streets and docklands of Salvador, a "black and religious" city, in which *Ialorixá* Aninha, high priestess of the Candomblé temple Ilê Axé Opô Afonjá, is a powerful presence. Dora falls ill and dies in the moonlit warehouse. Pedro Bala is arrested, escapes, and gets involved in dock workers' strikes, eventually becoming a "proletarian militant, comrade Pedro Bala."

[...]

Extracted from <[http://www.fundacaojorgeamado.com.br/ing/obras\\_jorge/capitães2.htm](http://www.fundacaojorgeamado.com.br/ing/obras_jorge/capitães2.htm)>. Accessed on February 10, 2010.

#### JORGE AMADO Gabriela, Clove, and Cinnamon

The beloved Brazilian classic from the acclaimed author of *Dona Flor and Her Two Husbands*. One spring day in 1925, a disheveled Gabriela arrives in the seaside port of Ilhéus and takes a job as cook in a local establishment in desperate need. Soon, the proprietor finds that he has the best business in town and that he employs the most sought-after woman.

Extracted from <[http://www.goodreads.com/book/show/91659.Gabriela\\_Clove\\_and\\_Cinnamon](http://www.goodreads.com/book/show/91659.Gabriela_Clove_and_Cinnamon)>. Accessed on February 10, 2010.

beloved: amado	rove: perambulavam
countless: inúmeras	sought-after: muito
disheveled: desalinhada, de cabelos soltos	procurada, em grande demanda
docklands: cais do porto	warehouse: armazém
exploits: façanhas, proezas	

Na página seguinte as fases de *Pre-Reading* e *Reading*, encontra-se o *After-Reading*. Nessa fase, percebemos que o objetivo da primeira atividade é trabalhar os cognatos e os falsos cognatos. Por exemplo, vemos dois quadros: o primeiro visa a que o alunos encontrem as palavras transparentes, ou seja, aquelas palavras parecidas com o nosso idioma. A outra metade do quadro está os falsos cognatos. Na realidade, o exercício solicita que os alunos olhem para os textos literários e encontrem oito palavras transparentes ou cognatas e um falso cognato.

## After Reading

- 1 Take a look at the text. Find eight transparent words and one false cognate.

Transparent words

False cognate

RAFAEL GENTILE

O exercício 2, a seguir sugere que os alunos leiam os textos literários novamente e encontrem as palavras que correspondem às definições abaixo. Nesse exercício, vemos que seu objetivo é ampliar o repertório de vocabulário dos alunos com palavras novas.

O exercício 3 solicita aos alunos que leiam os textos literários e a biografia de Jorge Amado e façam inferências. Ao fazê-las, de certo modo, os alunos estão desenvolvendo seus aspectos cognitivos. Portanto, é uma estratégia de leitura.

- 2 Read the text again and find the words that correspond to the definitions below.

- a a temporary stoppage of activities in protest against an act or condition \_\_\_\_\_
- b a woman authorized to perform the sacred rites of a religion \_\_\_\_\_
- c a continual passing by, as of people, objects, or events \_\_\_\_\_
- d the plan or main story, as of a movie or literary work \_\_\_\_\_
- e unable to see \_\_\_\_\_
- f a fictitious narrative portraying characters and presenting a sequential organization of action and scenes \_\_\_\_\_

- 3 According to the text, we can infer that:

- a ( ) the social situation of Bahia has always been of richness and abundance.
- b ( ) *Captains of the Sands* also tells the story of Gabriella.
- c ( ) Jorge Amado's literary works are of the greatest importance to literature in worldwide.
- d ( ) Carnival parades have never celebrated Jorge Amado's work.



A atividade chamada de *Vocabulary in Use* há a definição do termo *literatura* em inglês. A proposta da atividade é que os alunos leiam tal definição e façam a atividade seguinte:

**Vocabulary in Use**

1 Read the dictionary entry and do the activity.

**literature** writings in which expression and form, in connection with ideas of permanent and universal interest, are characteristic or essential features, as poetry, novels, history, biography, and essays.

Extracted from <<http://dictionary.reference.com/browse/literature>>. Accessed on March 1, 2010.

70

Conscientes da definição de os alunos serão expostos não somente ao gênero literário romance como o apresentado, a partir das principais obras literárias de Jorge Amado. No exercício abaixo, há um rol de outros gêneros literários e a missão dos alunos é escolher o gênero que se encaixa na definição apresentada abaixo:

Here are some genres of literary works. Choose the best word from the box for the definitions below. You can use the glossary if necessary. Some words will not be used.

autobiography

drama

epistle

essay

fable

fairy tale

horror

limerick

memoir

romance

saga

satire

sonnet

tragedy

- a** a kind of humorous verse of five lines, in which the first, second, and fifth lines rhyme with each other, and the third and fourth lines, which are shorter, form a rhymed couplet \_\_\_\_\_
- b** a letter, especially a formal or didactic one; written communication \_\_\_\_\_
- c** a record of events written by a person having intimate knowledge of them and based on personal observation \_\_\_\_\_
- d** any narrative or legend of heroic exploits \_\_\_\_\_
- e** a short tale to teach a moral lesson, often with animals or inanimate objects as characters \_\_\_\_\_
- f** a story, usually for children, about elves, hobgoblins, dragons, fairies, or other magical creatures \_\_\_\_\_
- g** any situation or series of events having vivid, emotional, conflicting, or striking interest or results \_\_\_\_\_
- h** a history of a person's life written or told by that person \_\_\_\_\_
- i** a dramatic composition, often in verse, dealing with a serious or somber theme, typically that of a great person destined through a flaw of character or conflict with some overpowering force, as fate or society, to downfall or destruction \_\_\_\_\_
- j** a literary composition, in verse or prose, in which human folly and vice are held up to scorn, derision, or ridicule \_\_\_\_\_

Extracted from <<http://dictionary.reference.com>>.  
Accessed on February 10, 2010.

Podemos inferir que o objetivo desse exercício é como já dissemos mostrar aos alunos que circulam nas esferas sociais, outros gêneros literários, tais como: soneto, sátira, saga, drama, fábula, dentre outros, que muitos desconhecem.



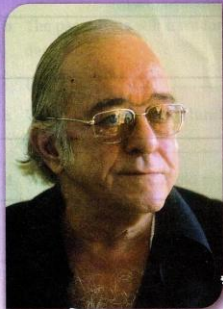
Na página 76, dessa mesma unidade, encontramos na fase “*Reading*”, uma pequena biografia do poeta Vinicius de Moraes, informando ao leitor que era conhecido como o *poetinha*. Como poeta, ele escreveu letras para diversas canções que se tornaram clássicos da música brasileira. Também atuou como compositor, dramaturgo e diplomata. Como intérprete de suas próprias músicas, deixou vários álbuns de grande importância.

Na mesma página, há um famoso poema do autor, o Soneto da Fidelidade, cuja proposta é apresentar o gênero literário soneto. Abaixo ao soneto, observamos a fonte de onde foi retirado, bem como um mini glossário, contendo as palavras mais difíceis.

Retornando aos pressupostos dos PCNs-LE para o Ensino Médio, podemos afirmar que o soneto visa proporcionar aos alunos o acesso à informação de autores brasileiros, no sentido de proporcionar aos alunos, a cultura, assim como ao incentivo a leitura de gêneros literários diferentes daqueles que estão acostumados a ler. Assim, acreditamos que a proposta é estimular o hábito da leitura em seus diversos gêneros literários.

**UNIT 5**

**Reading**



**Vinicius de Moraes, o poetinha**  
(the little poet) (October 19, 1913 – July 9, 1980), born Marcus Vinicius da Cruz de Melo Moraes in Rio de Janeiro, Brazil, was a seminal figure in contemporary Brazilian music. As a poet, he wrote lyrics for a great number of songs that became all-time classics. He was also a composer, a playwright, a diplomat, and as an interpreter of his own songs, he left several important albums.  
[...]

Extracted from <<http://youmix.co.uk/bio/11215>>  
Accessed on February 15, 2010.

**Sonnet of Fidelity**  
Vinicius de Moraes

Above all, to my love I'll be attentive  
First and always, with care and so much  
That even when facing the greatest enchantment  
By love be more enchanted my thoughts.

I want to live it through in each vain moment  
And in its honor I'll spread my song  
And laugh my laughter and cry my tears  
When you are sad or when you are content.

And thus, when later comes looking for me  
Who knows, the death, anxiety of the living  
Who knows, the loneliness, end of all lovers.

I'll be able to say to myself of the love (I had):  
Be not immortal, since it is flame  
But be infinite while it lasts.

Extracted from <<http://oldpoetry.com/opoem/119640-Vinicius-de-Moraes-Sonnet-of-Fidelity>>  
Accessed on February 15, 2010.

76



Na mesma página, encontra-se a fase do *After Reading*, com apenas um exercício proposto. Essa atividade propõe a leitura e a compreensão de três citações de pessoas falando sobre seus relacionamentos, a fim de os alunos identificarem quais dos três se referem à estrofe do soneto. Na realidade, essa atividade se mostra interessante, tendo em vista que há uma mistura do gênero escrito soneto e o gênero oral.

**UNIT 5**

<b>enchantment:</b> encantamento	<b>seminal:</b> original
<b>flame:</b> chama	<b>tears:</b> pranto
<b>loneliness:</b> solidão	<b>thus:</b> deste modo
<b>playwright:</b> dramaturgo, autor de peças teatrais	<b>vain:</b> vão, fútil

**After Reading**

1 Read these quotes from people talking about relationships. Which of them matches the last stanza of the poem?

**a** ( ) I did like him a lot. For a long time I thought of him all the time and thought I would marry him one day. But then it ended.  
Louise (21)

**b** ( ) I don't want to get involved. If I feel the other person is getting too attached I stop seeing him or her.  
Marcus (28)

**c** ( ) Love never dies. It changes, takes on another pace and format, but lasts forever.  
Hugh (35)

77

Appendix F  
page 156

Ainda no volume 3, na parte *Cross-curricular activities*, algumas manifestações culturais, cuja função é, além de ativar a habilidade de leitura e compreensão dos alunos, e contribuir para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos.

No *Reading 4*, localizado nas páginas 139 e 140, há resumos de dois filmes brasileiros, conhecidos internacionalmente. O primeiro é o “Auto da Compadecida”, filme baseado no romance homônimo de Ariano Suassuna.

## Reading 4

### BRAZILIAN MOVIES, FAMOUS INTERNATIONALLY!

O AUTO DA COMPADECIDA (A DOG'S WILL)



RAFAEL GENTILE

This fanciful fantasy from Brazil (which was adapted from a play that previously inspired a top-rated Brazilian TV series) follows two poor but resourceful young men, Jack the Cricket (Matheus Nachtergaele) and Chico (Selton Mello), on their adventures. Looking for work, Jack and Chico get a job at a bakery, where the mean-spirited owner feeds them food so awful that when they give it to a dog; it kills the poor animal, leading the boys to fast-talk a priest into giving the dog a funeral mass. Later on down the road, shy Chico falls in love with beautiful Rosinha, whose father is the town's wealthiest citizen. While Chico is too timid to approach her, Jack is able to fool Rosinha's boyfriend into leaving town, leaving the field open for his friend. And finally, a gang of ruthless criminals invades the town and goes on a murder spree, with Jack gunned down along many of the town's most prominent citizens.

As Chico buries his friend, Jack matches wits in the next world with the Devil (Luis Melo), persuading the Virgin Mary (Fernanda Montenegro) to put in a good word for him and his friends to Jesus. *O Auto da Compadecida* proved to be a box-office sensation in Brazil, where it has become the nation's topgrossing homegrown feature.

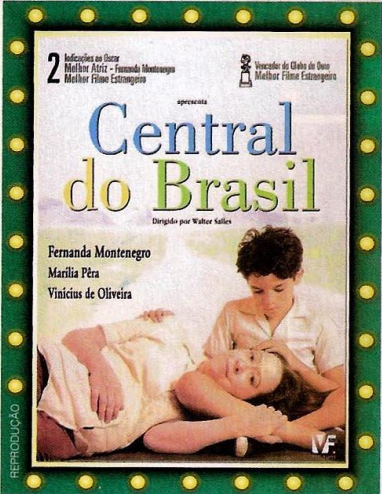
Extracted from <[http://www.spout.com/films/O\\_Auto\\_Da\\_Compadecida/195225/default.aspx](http://www.spout.com/films/O_Auto_Da_Compadecida/195225/default.aspx)>. Accessed on January 11, 2010.

139



O outro resumo é do filme “Central do Brasil”, que foi indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro e teve a atriz Fernanda Montenegro, indicada como melhor atriz. Em ambos os filmes, há os seus cartazes.

**CENTRAL DO BRASIL (CENTRAL STATION)**



Heralded by critics and film fans – and rightly so – *Central Station* is the story of an unlikely friendship between the 67-year-old Dora (Fernanda Montenegro) and a 10-year-old boy Josué (Vinicius de Oliveira). Dora works as a letter writer (employed by the illiterate) in the busy Rio de Janeiro train station. Josué’s mother pays Dora to write a letter to Josué’s long-missing father, only to be run over by a bus moments later. Out of guilt (namely since she rarely mails the letters people pay her to write – instead laughing over them with her roommate), she takes Josué into her home and eventually on a difficult journey to a remote part of Brazil to find Josué’s father.

It’s a fascinating, small tale, held together by lush photography (and sadly, substantially weakened by a sorry, repetitious score). Montenegro owns the picture, her emotions fully riding the surface of the film. Worth a look, even if you don’t care for foreign fare.

Extracted from <<http://www.filmcritic.com/misc/emporium.nsf/reviews/Central-Station>>. Accessed on January 23, 2010.

<b>fanciful:</b> extravagante	<b>mass:</b> missa	<b>ruthless:</b> impiedoso
<b>fool:</b> enganar	<b>namely:</b> a saber	<b>spree:</b> farrá
<b>heralded:</b> anunciado	<b>run over:</b> atropelada	

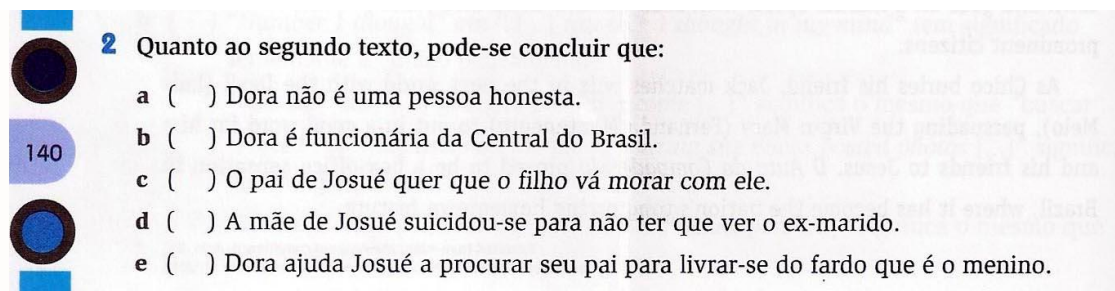
Após os resumos dos filmes encontram-se seis atividades de interpretação dos textos. O primeiro exercício, escrito em português, solicita que o aluno recorra ao primeiro texto, qual seja o “Auto da compadecida” e tente marcar um X a respeito de Jack e Chico. abaixo o exercício proposto:

**1** Ao ler o primeiro texto, pode-se concluir que Jack e Chico:

- a ( ) chegam juntos ao inferno.
- b ( ) não levam sua religião muito a sério.
- c ( ) não têm dinheiro nem recursos.
- d ( ) sentem-se culpados pela morte do cão.
- e ( ) trabalham para um patrão espirituoso.

Compreendemos que essa atividade busca extrair do aluno a interpretação a respeito desses personagens. Em razão disso, acreditamos que os alunos deverão ativar a estratégia de leitura *Scanning*.

O segundo exercício, também parecido com o primeiro, visa extrair o sentido de interpretação do filme *Central do Brasil*.

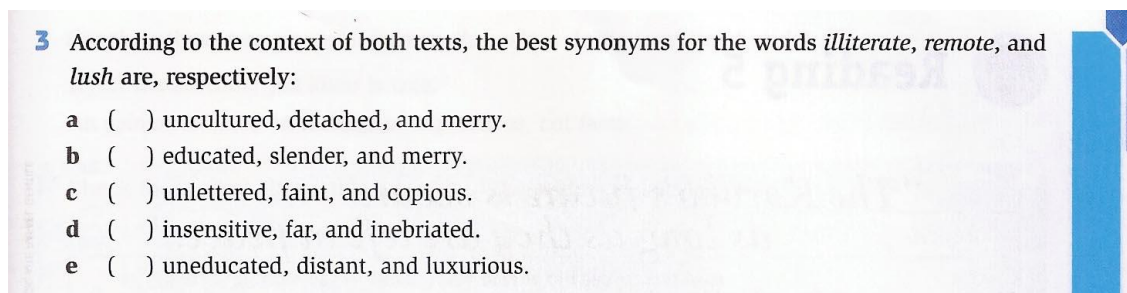


2 Quanto ao segundo texto, pode-se concluir que:

- a ( ) Dora não é uma pessoa honesta.
- b ( ) Dora é funcionária da Central do Brasil.
- c ( ) O pai de Josué quer que o filho vá morar com ele.
- d ( ) A mãe de Josué suicidou-se para não ter que ver o ex-marido.
- e ( ) Dora ajuda Josué a procurar seu pai para livrar-se do fardo que é o menino.

Considerando o que foi dito, pensamos que os alunos deverão ativar também a estratégia de leitura *Scanning*, tendo em vista que a questão pede a interpretação geral da manifestação cultural. Tal questão está escrita em português.

O terceiro exercício, escrito em inglês, solicita que os alunos busquem nos dois textos, os sinônimos para as palavras *illiterate*, *remote* e *lush*.



3 According to the context of both texts, the best synonyms for the words *illiterate*, *remote*, and *lush* are, respectively:

- a ( ) uncultured, detached, and merry.
- b ( ) educated, slender, and merry.
- c ( ) unlettered, faint, and copious.
- d ( ) insensitive, far, and inebriated.
- e ( ) uneducated, distant, and luxurious.

Essa atividade, em nosso ponto de vista, visa a ampliação do vocabulário por parte do aluno, pois de acordo com o PNLD (2012), além de os alunos ativarem as estratégias de leitura, deverão ser incentivados a enriquecer o seu vocabulário.

As atividades 4, mais especificamente, a 4.1 e 4.2 resgatam um velho exercício praticado em muitos contextos de ensino no Brasil, a saber: a tradução. Porém, não é uma tradução literal, é uma tradução interpretativa de algumas expressões contidas nos textos.



**4** De acordo com o contexto dos textos-referência, qual a melhor tradução das palavras e/ou expressões sublinhadas?

**4.1** “As Chico buries his friend, Jack matches wits in the next world with the Devil [...]”

- a ( ) inicia uma competição intelectual
- b ( ) propõe acordo com seu oponente
- c ( ) confronta-se [com o diabo] em disputa pelo mundo.
- d ( ) encontra paz
- e ( ) pede que [o diabo] o tire deste mundo

**4.2** “[...] Virgin Mary (Fernanda Montenegro) to put in a good word for him and his friends to Jesus.”

- a ( ) profere uma palavra boa
- b ( ) falar bem dele e dos dois amigos
- c ( ) fala sobre as qualidades dos dois amigos
- d ( ) indica as palavras certas a serem usadas
- e ( ) é carinhosa com os dois amigos

O exercício 5 solicita em português que os aprendizes marquem a alternativa correta, uma semelhança e uma diferença entre os dois filmes.

**5** Marque a alternativa que aponta corretamente uma semelhança e uma diferença entre os filmes citados nos textos.

- a ( ) Ambos fizeram muito sucesso no exterior, porém só um deles trata de amizade.
- b ( ) Ambos estrelam a atriz Fernanda Montenegro, mas só um deles tem como assunto principal a criminalidade no Brasil.
- c ( ) Ambos tratam de protagonistas muito pobres, porém só um fala sobre amizade.
- d ( ) Ambos fizeram muito sucesso no exterior, mas só um tem protagonistas pobres.
- e ( ) Todas as alternativas estão erradas.

Para executarem tal tarefa, os alunos, além de lerem os resumos, acreditamos que deveriam assistir aos filmes, pois, assim, teriam maiores chances de acertos nas alternativas. As frases das alternativas, do nosso ponto de vista, requerem uma leitura aprofundada dos filmes.

No último exercício, também escrito em português, solicita que os alunos olhem para as expressões *fast-talk* e *gun down*, no primeiro texto, e *e-mail*, no segundo texto e busquem os seus respectivos significados.

6 As expressões *fast-talk* e *gun down*, no primeiro texto, e *mail*, no segundo; significam, respectivamente:

- a ( ) falar rápido, baleiar, corresponder
- b ( ) persuadir, rebaixar, enviar
- c ( ) falar rápido, assassinar, enviar
- d ( ) baleiar, enviar, persuadir
- e ( ) persuadir, baleiar, enviar

141

Novamente, é uma atividade que visa como as demais a ampliação de vocabulário, por parte dos alunos.

De acordo com o PNLD 2012 de Língua Estrangeira, a existência de gêneros literários e as suas manifestações culturais é de grande valia para jovens, pois se espera que, ao final do Ensino Médio, os alunos sejam aptos para prestar exames nacionais, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio ou vestibulares em diversas universidades e conhecendo os diversos gêneros literários e as suas manifestações culturais os alunos terão grandes chances de aprovação, uma vez que tais exames exigem os gêneros literários e as manifestações culturais. Além do mais, reconhecerem tais gêneros e suas manifestações culturais também auxiliarão a ser cidadãos pertencentes a um mundo cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer comentários a respeito das considerações finais, retomaremos a pergunta de pesquisa: Como o gênero literário e as manifestações culturais são abordados no livro didático *UPGRADE* de Língua Inglesa para o Ensino Médio? Por meio da análise dos três livros da coleção constatamos que os textos possibilitam aos alunos o acesso a informação de diferentes autores, por meio da leitura de gêneros literários e as manifestações culturais nos quais estão ou não habituados a ler.

Os exercícios apresentados após as leituras, e em sua grande maioria, visam à formação da habilidade de compreensão leitora, por meio das estratégias de leitura, as quais, provavelmente, trabalhadas no Ensino Fundamental. Também apresentou exercícios de vocabulário, a fim de que pudessem ampliá-lo. Além da habilidade de leitura, o aluno é incentivado a desenvolver a habilidade de escrita, fundamentado no gênero ou manifestação cultural apresentada.

Em suma, a análise dos livros revelou que através dos gêneros literários ou manifestações culturais inseridos em um contexto, é possível ensinar inglês, tornando, assim, fundamental a prática da leitura da escrita

Este trabalho representou para mim um novo aprendizado que me levou a refletir sobre como é possível ensinar Língua Inglesa através da leitura. Foi uma maneira também para repensar sobre os objetivos do ensino dessa língua na escola levando em consideração a importância que o livro didático exerce em sala de aula, pois conduz o aluno para um mundo heterogêneo, em termos sociais, políticos e culturais.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

**BAKHTIN**, Mikhail. Estética da Criação Verbal/ os gêneros do discurso.

**BRASIL**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Médio e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC 1999.

**Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. – Brasileira: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2011.

**MOITA LOPES**, Luiz Paulo da. Oficina de lingüística aplica: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de Línguas/ Luis Paulo da Moita Lopes – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1966.

**NOGARI**, Arnaldo Junior. Compreendendo textos em Língua Inglesa: estratégias de leitura. In: XI Congresso de Educação do Norte Pioneiro. Jacarezinho. 2011.

**PAIVA**, Vera Lucia Menezes Oliveira e. Linguagem gênero e aprendizagem de Língua Inglesa/ apresentação na II SIGET ( Seminário Internacional de Estudos de Gêneros Textuais) em Agosto de 2005, Santa Maria.

**SILVA**, Renato Caixeta da. O uso de textos literários em livros didáticos de Inglês: CEFET-MG ,2007.

**SANTOS**, Lucas Moreira dos Anjos, **CRISTOVÃO**, Vera Lucia Lopes. Ensino de Língua Inglesa, gêneros textuais e inclusão social: algumas contribuições para a educação 2006.

**TILIO**, Rogério. The Specialist: A representação do mundo no livro didático de Inglês: Uma abordagem sócio-discursiva/ Rogério Tilio – universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

**UPGRADE**/ obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação: Editora Gisele Aga. – São Paulo: Richimond Educação, 2010. “Componente Curricular: Língua Estrangeira Moderna. Inglês”. Obra em 3 v.