

Universidade de Taubaté

Claudete de Oliveira

Orientação Didática de Leitura em Inglês:

Análise de uma Unidade Didática

Taubaté-SP

2008

Universidade de Taubaté

Claudete de Oliveira

**Orientação Didática de Leitura em Inglês:
Análise de uma Unidade Didática**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do
Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, sob
a orientação da Profa. Dra. Tânia Regina de
Souza Romero, na Universidade de Taubaté.

Taubaté-SP

2008

O48o Oliveira,Claudete

**Orientação Didática de leitura em Inglês: Análise de uma
Unidade Didática./Claudete Oliveira.- 2008.**

140f.

**Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2008.**

**Orientação: Prof^a. Dr^a.Tânia Regina de Souza Romero,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.**

**1.Leitura. 2. Língua Inglesa. 3. PCN-LE. 4. Unidade
Didática.**

I.Título

Claudete de Oliveira

Orientação Didática de Leitura em Inglês: Análise de uma Unidade Didática

Data: _____

Resultado: _____

COMISSÃO JULGADORA

Prof^ª. Dr^ª. _____

Universidade _____

Assinatura _____

Prof^ª. Dr^ª. _____

Universidade _____

Assinatura _____

Prof^ª. Dr^ª. _____

Universidade _____

Assinatura _____

*“Ler significa reler e compreender, interpretar”.
Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam.
Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
Para entender como alguém lê,
é necessário saber como são seus olhos
e qual é sua visão de mundo.
Isso faz da leitura sempre uma releitura.
A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.
Para compreender é essencial conhecer
o lugar social de quem olha.
Vale dizer: como alguém vive,
com quem convive,
que experiência tem, em que trabalha,
que desejos alimenta, como assume
os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam.
Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.
Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor.
Porque cada um lê e relê com os olhos que tem.
Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita”*

Leonardo Boff

Dedico este trabalho ao meu pai Antônio (*in memoriam*)
e à minha irmã Solange (*in memoriam*), que me amaram
de maneira tão especial.

Agradecimento Especial

À querida Prof^a Dr^a Tânia Regina de Souza Romero, pela satisfação com que acolheu minha pesquisa, pela seriedade com que a orientou, pela confiança que depositou em minha capacidade, pela sabedoria que empregou ao lapidar minhas palavras e, acima de tudo, pela capacidade de tornar a nossa relação, orientador e orientanda, a mais carinhosa, amiga possível.

A minha mãe, Angelina , pelas horas de oração dedicadas a mim.

Aos meus irmãos, Maria Aparecida, Rosália e Benedito Carlos, que sempre cuidaram de mim como filha.

To Steve for being always by my side even from a distance.

Agradecimentos

À Secretaria do Estado de São Paulo, por me proporcionar a Bolsa Mestrado.

À Dirigente Regional de Ensino de Pindamonhangaba, Prof^a Gisele de Paiva Giúdice, por incentivar o aperfeiçoamento dos profissionais da Educação.

À Prof^a Dr^a Solange Terezinha Ricardo de Castro, pela competência com que coordena o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

À Prof^a Dr^a Maria Cristina Damianovic, pela delicadeza e prudência com que me orientou no início desta pesquisa.

Às queridas amigas de Mestrado e que agora se tornaram minhas amigas do coração, Luciana, Hilda, Márcia, Rosana, pela constante ajuda e companheirismo, pela paciência e conselhos dados nos meus momentos de angústia.

À amiga Anna Renata, pela colaboração com referências para minha pesquisa.

Aos meus tios, Mário, Elza, Vicentina, Hilda, e primos por estarem sempre torcendo por mim.

Aos meus sobrinhos Carlo Iago, por me ajudar nas correções e Danilo, por me ajudar na diagramação do trabalho.

A todos os meus alunos, que souberam entender minha ausência e muitas vezes, impaciência.

A todos os meus demais amigos, que injustamente não foram citados, por compreenderem minha ausência em suas vidas neste período de estudo e, mesmo assim, continuarem sendo meus amigos.

A Deus por me abençoar, mantendo-me saudável e em condições de realizar este Curso de Mestrado.

Oliveira, C. **Orientação Didática para o Ensino de Leitura em Inglês: Análise de uma Unidade Didática**. 2007. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Departamento de Pós-Graduação. Universidade de Taubaté, Taubaté.

Com o intuito de contribuir como parâmetro de avaliação de material didático para demais profissionais que trabalham com a língua inglesa, este trabalho, inserido na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira e no projeto Ensino-Crítico Reflexivo de Língua Estrangeira, tem como objetivo discutir a orientação didática para o ensino de leitura em inglês, proposto na unidade “*The Natural World*” do livro didático *Great 2*. A discussão ancora-se, principalmente, nos Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), pois as autoras do livro afirmam desenvolver um trabalho de acordo com esse documento. As perguntas de pesquisa que norteiam esse trabalho, baseados nos pressupostos teóricos dos PCN-LE (Brasil, 1998), Solé (1998), Nuttall (1985), Lousada (2005), Dias (2006), entre outros são: Como se caracterizam os textos para o desenvolvimento de leitura na unidade? De que forma a compreensão escrita é trabalhada na unidade? Qual a relação da proposta de leitura da unidade com a proposta dos PCN-LE (Brasil, 1998)? Para respondê-las, foram criadas categorias para análise relacionadas a cada uma delas. As conclusões demonstram que a unidade analisada apresenta relações com a proposta dos PCN-LE (Brasil, 1998) no tocante à leitura, no entanto, revelam inconsistência quanto às suas orientações didáticas, como a exploração do conhecimento de mundo, textual e sistêmico, pré-leitura, leitura e pós-leitura, além dos problemas na escolha dos textos.

Palavras-chaves: leitura, língua inglesa, PCN-LE (BRASIL, 1998), unidade didática.

ABSTRACT

In order to contribute as a parameter of evaluation for didactic materials for others professionals that work with English language, this paper, following the foreign language teaching-learning and the foreign language self critical project line of research, has the objective of discussing the didactic orientation to teaching reading in English, as proposed in the unit “ The natural World” from the didactic book Great 2. The discussion is based mainly on Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) as the authors of the book claim to develop their work according to it. The questions of research that guide this paper, based on the theoretical suppositions of PCN-LE (BRASIL, 1998), Solé (1998), Nuttall (1985), Lousada (2005), Dias (2006) among others are: How are the reading development texts in the unit characterized? How is writing comprehension treated in the unit? What is the relationship between purpose of the unit reading and the purposed by PCN-LE (BRASIL, 1998)? To answer these analytical categories related to each question were created. The conclusions show that the unit analyzed relates well to the proposal of the PCN-LE (BRASIL, 1998) with respect to reading, however, they reveal inconsistency in relation to the didactic orientations such as, exploring knowledge of world, textual and systemic , pre-reading, reading and post-reading, other then problems in the choice of texts.

Key words: reading, English language, PCN-LE (BRASIL, 1998), didactic unit.

Lista de Quadros

Quadro 1- Caracterização do LD <i>Great 2</i>	71
Quadro 2- Primeira pergunta de pesquisa.....	72
Quadro 3- Segunda pergunta de pesquisa.....	73
Quadro 4- Seção de <i>reading</i> na UD.....	79
Quadro 5- Conteúdo da UD.....	80
Quadro 6- Categorias e análise.....	82
Quadro 7- Resposta à primeira pergunta de pesquisa.....	96
Quadro 8 - Conhecimento textual e sistêmico.....	105
Quadro 9- Conhecimento de mundo e sistêmico.....	106
Quadro 10- Conhecimento de mundo.....	108
Quadro 11- Conhecimento de mundo, textual e sistêmico.....	109
Quadro 12- pré-leitura, leitura e pós-leitura.....	112

Lista de Figuras

Figura 1- Seqüência de exercícios- Williams e Burden (1997).....	53
Figura 2- Resumo das unidades didáticas da UD.....	64
Figura 3-Conteúdo da review unit.....	65
Figura 4-Conteúdo da unit 1.....	66
Figura 5-Conteúdo da unit 2.....	67
Figura 6-Conteúdo da unit 3.....	67
Figura 7-Conteúdo da unit 4.....	68
Figura 8-Introdução do guia do professor.....	69
Figura 9-Estratégia de leitura.....	70
Figura 10- Estratégia de leitura –texto 1.....	75
Figura 11-Atividades texto 1.....	75
Figura 12-Estratégia de leitura –texto 2.....	76
Figura 13-Atividades texto 2.....	76
Figura 14- Estratégia de leitura –texto 3.....	76
Figura 15-Atividades texto 3.....	77
Figura 16- Estratégia de leitura –texto 4.....	77
Figura 17-Atividades texto 4.....	77
Figura 18- Estratégia de leitura –texto 5.....	77
Figura 19-Atividades texto 5.....	78
Figura 20- Estratégia de leitura –texto 6.....	78
Figura 21-Atividades texto 6.....	78
Figura 22- Estratégia de leitura –texto 7.....	79
Figura 23-Atividades texto 7.....	79
Figura 24-texto 1.....	83

Figura 25-texto 2.....	84
Figura 26-texto 3.....	86
Figura 27-texto 4.....	87
Figura 28-texto 5.....	88
Figura 29-texto 6.....	89
Figura 30-texto 7.....	90
Figura 31-Teorias de ensino-aprendizagem- atividades –texto 1.....	98
Figura 32-Teorias de ensino-aprendizagem- atividades –texto 2.....	98
Figura 33-Teorias de ensino-aprendizagem- atividade 1 –texto 3.....	99
Figura 34-Teorias de ensino-aprendizagem- atividades 2 e 3 –texto 3.....	99
Figura 35-Teorias de ensino-aprendizagem- atividade 4 –texto 3.....	100
Figura 36-Teorias de ensino-aprendizagem- atividades –texto 4.....	101
Figura 37-Teorias de ensino-aprendizagem- atividades –texto 5.....	102
Figura 38-Teorias de ensino-aprendizagem- atividades –texto 6.....	102
Figura 39-Teorias de ensino-aprendizagem- atividades –texto 7.....	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Capítulo 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	24
1.1. A Importância da Língua Inglesa.....	24
1.2. O Livro Didático e seu Uso no Ensino de Língua Estrangeira.....	28
1.3. Os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira.....	33
1.4. As Diferentes Concepções de Leitura.....	40
1.5. Estratégias de Leitura	42
1.6. Caracterização dos Textos para o Ensino de Inglês.....	45
1.7- Teorias de Ensino- Aprendizagem.....	50
Capítulo 2. METODOLOGIA	56
2.1. A pesquisadora: a trilha profissional de uma pesquisadora à luz dos saberes necessários à prática docente de Paulo Freire.....	57
2.2. A escola	61
2.3. O público alvo	62

2.4. Caracterização do livro didático <i>Great 2</i>	62
2.5. Procedimento de análise	71
2.5.1. Categorias que visam responder a primeira pergunta de pesquisa.....	71
2.5.2. Categorias que visam responder à segunda pergunta de pesquisa.....	72
2.5.3. Terceira pergunta de pesquisa	73
2.6. A escolha da unidade didática.....	73

Capítulo 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....81

3.1. Os textos da unidade didática.....	82
3.1.1. Descrição dos textos.....	82
3.1.2. Legibilidade, adequação ao conteúdo, <i>exploitability</i>	91
3.1.3. Texto autêntico ou simplificado.....	92
3.1.4. Como se caracterizam os textos presentes na unidade didática.....	93
3.2. Como a compreensão escrita é trabalhada na unidade didática.....	97
3.2.1. Teorias de Ensino-Aprendizagem.....	97
3.2.2. Conhecimento de mundo, textual e sistêmico.....	104
3.2.3. Pré-leitura, leitura e pós-leitura.....	109
3.3. Qual é a relação da proposta de leitura da unidade didática com a proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998)?.....	112

Considerações Finais115

Referências.....118

Anexos.....122

INTRODUÇÃO

*O mundo é um belo livro,
mas pouco útil para quem não sabe ler.*
Carlo Goldini

Meu interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa surgiu em virtude da minha atração por materiais didáticos diversos, em especial livros didáticos, ao longo da minha experiência como professora de língua inglesa na rede pública do Estado de São Paulo. Por considerar que essa atração ocorre com a maioria dos professores de línguas e demais áreas, decidi desenvolver uma pesquisa que contemplasse material didático, de maneira mais específica, o desenvolvimento de leitura no livro didático. O livro *Great 2* foi escolhido porque sempre o usei em minha prática, por conter textos diversos e, conforme mencionado no prefácio, por estar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, doravante PCN-LE (BRASIL,1998). Essa associação do livro didático com os PCN-LE (BRASIL, 1998) fez com que eu optasse por ele, da mesma maneira que pode ocorrer com vários colegas que trabalham com línguas e se deparam com livros como esse. Escolhi a habilidade de leitura por ser, entre as quatro habilidades relacionadas ao processo de aprendizagem de inglês (escrever, ler, ouvir e falar) a que, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), merece maior ênfase, como será discutido no corpo deste trabalho.

Julgo importante ressaltar que, com o propósito de tornar minhas aulas interessantes aos alunos, sempre procurei utilizar materiais diversificados, a saber, gráficos, músicas, diálogos, entrevistas, reportagens, etc em livros didáticos. Nunca adotei um livro específico para a minha prática em sala de aula, mas sempre tive o hábito de utilizar vários, entre nacionais e importados, a fim de integrar um material didático que motivasse os alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Segundo minha experiência -

tanto como professora como, anteriormente, aluna - essa parece ser prática comum entre professores de inglês.

Tendo em vista que essa pesquisa se realiza dentro de um Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, especificamente na linha de pesquisa Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira no projeto Ensino - Crítico Reflexivo de Língua Estrangeira, creio ser essencial dizer de que forma ela está inserida nesta área. A Lingüística Aplicada, doravante LA, segundo Liberali (2006), estuda a ação humana em contextos distintos, por meio de diferentes áreas do conhecimento, para se observar como a linguagem realiza/medeia tais ações. Com base nesse pressuposto, tenciono, por meio da análise de uma unidade didática, contribuir para que o corpo docente das escolas públicas e privadas busque caminhos para uma ação de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mais embasada em relação ao processo de reconhecer se um livro didático é fiel ou não aos objetivos que eles pretendem alcançar. No caso desta pesquisa, verificarei se a unidade didática trata a leitura de acordo com a proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998), pois o livro se diz de acordo com o referido documento.

Na opinião de Pennycook (2004), o ensino de línguas tem sido a principal área de interesse da Lingüística Aplicada. O mesmo autor sugere um trabalho crítico em relação a esse ensino, ou seja, uma visão crítica do processo de ensino de línguas inserida à Lingüística Aplicada.

...critical applied linguistics can be seen as an attempt to make applied linguistic matter, to remake the connections between discourse, language learning, language use, and the social and political context in which these occur. (PENNYCOOK, 2004, p.796) ¹

Pennycook (1998) ainda ressalva que, como lingüistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, que, em sua opinião, são os dois aspectos

¹ A lingüística aplicada crítica pode ser vista como uma tentativa de dar sentido a LA, para refazer a conexão entre discurso, aprendizagem de línguas, uso da linguagem e o contexto social e político onde eles ocorrem (tradução minha).

essenciais na vida política de um indivíduo, pois, por meio do aprendizado de uma língua, é possível mudar a desigualdade da estrutura da sociedade que é dominada por culturas ideológicas. Tais culturas, acrescenta, por serem hegemônicas, limitam as possibilidades de o sujeito refletir sobre o mundo e sobre as possíveis mudanças. Assim, para o autor, “é dever da Lingüística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos”(PENNYCOOK,1998, p.24).

Objetivando agir como uma lingüista aplicada crítica, pretendo auxiliar professores a discernirem sobre qual o melhor material didático para sua prática pedagógica. Por meio de um estudo crítico de uma unidade didática, proponho aos leitores que busquem investigar o material que utilizam, que conheçam seu discurso e o que realmente pode ser desenvolvido em conjunto com os alunos. Creio que tal atitude gerará benefício não só ao professor, mas diretamente ao educando que poderá contar com um material didático relevante em seu processo educativo.

Visto que o Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU) conta com uma linha de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, esta pesquisa colaborará, ainda, para o acervo universitário local e nacional, adicionando-lhe um trabalho de análise de uma unidade didática de inglês, que poderá servir à pesquisa de alunos e professores interessados. Já em relação à língua inglesa, o trabalho será enriquecedor, pois contribuirá diretamente com a escolha do material a ser utilizado no ensino-aprendizagem: o livro didático. No momento em que o professor refletir acerca de seu material, poderá repensar também sobre a própria prática, o que para Freire (1996), é o momento fundamental e ato imprescindível na formação contínua do professor. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.36). Tal escolha significa, como destaca Romero (1998), que o pensar crítico é um processo por meio do qual se

reorganizam e se reconstróem experiências-problemas com a finalidade de compreendê-las de diferentes formas. Portanto, neste trabalho, procuro fazer o que Romero (1998) propõe: pensar criticamente sobre o material didático que tenho utilizado em sala de aula.

Orientando a análise e discussão da unidade didática, em relação especificamente à leitura, tentarei responder às seguintes perguntas:

1-Como se caracterizam os textos para o desenvolvimento de leitura na unidade didática?

2-De que forma a compreensão escrita é tratada nessa unidade?

3-Qual a relação da proposta de leitura da unidade didática com a proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998)?

As perguntas de pesquisa são respondidas com base na análise da unidade didática 3 -*The Natural World*- do livro *Great 2*. As duas primeiras perguntas auxiliam a elaboração da terceira. A primeira, de caráter predominantemente descritivo, visa caracterizar os textos em foco, indicados para desenvolver leitura. A segunda pretende analisar, com base na discussão teórica sobre ensino de leitura em LE, a proposta sugerida nos exercícios para trabalho com a compreensão escrita desses textos. A terceira pergunta, apoiando-se nas duas que a antecedem, reflete se a proposta da unidade didática está realmente de acordo com a proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998).

A fim de situar meu trabalho, elenco algumas dissertações escolhidas entre as várias que abordam o tema leitura em língua inglesa, com base em pesquisa que realizei em endereços específicos na Internet. Não tenho a pretensão de demonstrar todas as dissertações desenvolvidas na área, apenas apresentar um resumo de algumas, conforme o que segue:

Lorenzatto (2002) investiga, em sua dissertação de mestrado na Universidade de Passo Fundo, em que medida certas estratégias de leitura permitem uma melhor compreensão de

textos em inglês como língua estrangeira num processo de ensino sócio-interativo e voltado para o aluno. Como embasamento teórico, a autora tem as proposições de Vygotsky e de alguns autores contemporâneos que tratam sobre o tema. O estudo envolve alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Passo Fundo-RS. Os instrumentos de pesquisa foram questionários, observação e textos. A análise dos dados centrou-se em cinco categorias: mediação da professora-pesquisadora, conhecimento prévio, leitura significativa, inferência como estratégia de leitura e tipos de questão. Os dados indicam que a mediação da professora foi elemento-chave durante todo o trabalho, principalmente por oportunizar aos alunos refazerem o que haviam errado e levá-los a inferir o significado do vocabulário desconhecido. A utilização do conhecimento prévio ficou clara em todas as sessões, especialmente nos exercícios de pré-leitura, com o propósito principal de ativar o conhecimento de mundo do grupo pesquisado e de antecipar o assunto que os alunos passariam a ler em inglês. A leitura parece ter sido significativa, pois os textos se basearam no interesse da faixa etária dos alunos adolescentes, mantendo-os, desse modo, motivados pelos temas desenvolvidos. Os alunos utilizaram estratégias de raciocínio inferencial, sobretudo a inferência lexical, para compreender o vocabulário dos textos, tendo sido, para isso, fundamental a mediação da professora. Por fim, os tipos de questão utilizados mostraram que a questão de referência direta obteve maior índice de acertos por não envolver raciocínio elaborado de parte dos aprendizes. No entanto, observou-se que as questões de interpretação obrigaram os alunos a dependerem mais da leitura; e as questões de inferência lexical, embora mais difíceis, levaram-nos à aquisição do vocabulário e a se sentirem gratificados.

Nogueira (2005), em sua dissertação de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, analisa quais são as concepções de leitura em língua estrangeira de graduandos de Letras e mostra uma prática leitora alternativa em uma perspectiva discursiva do ato de ler. A relevância de tal pesquisa se justifica pelo fato de que é possível refletir sobre outros

paradigmas leitores durante a formação do futuro professor. Para atingir os objetivos propostos, a autora recorreu ao referencial teórico da Análise do Discurso da escola francesa, discutindo mais especificamente os conceitos de interdiscurso, formação discursiva e formação imaginária. Foi necessário refletir sobre as concepções de leitura que estavam explícitas ou implícitas nas metodologias de ensino de língua estrangeira. A pesquisa de campo foi realizada com terceiranistas de um curso de Letras, em uma universidade particular situada no Vale do Paraíba paulistano. A pesquisadora traçou o perfil desses sujeitos mediante um questionário que visava coletar dados pessoais, escolares e profissionais desses graduandos. Além disso, foi pedido a eles que preparassem uma atividade de leitura em inglês para alunos da educação básica em uma das disciplinas do curso, denominada leitura em língua inglesa. A análise dos dados revelou que um número significativo de licenciandos se baseia na visão de leitura adotada nos livros didáticos, que se refere à prática leitora de um texto sob a perspectiva de responder às perguntas de interpretação textual. Apenas quatro alunos, de um total de sessenta e quatro, desenvolveram atividades mais relacionadas a uma visão discursiva de leitura.

Lazarotto (2006) investiga, em sua dissertação de mestrado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como as aulas de leitura em inglês se relacionam com o trabalho de leitura desenvolvido numa escola pública de ensino. A geração de dados implicou na observação participante das aulas de inglês e nas demais aulas de leitura que aconteciam na escola nas aulas de inglês seguindo um esquema rotativo semanal. A triangulação dos dados foi feita com base na análise das anotações nos diários, na coleta de documentos, nos questionários, nas entrevistas com professores e alunos, nas gravações em áudio e vídeo e no conselho de classe participativo. Considerando que a leitura em inglês e a leitura na escola de modo geral precisam ser significativas e co-construídas pelos participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, os resultados da pesquisa indicam que há uma distância entre o

discurso normativo e as ações sociais, tanto por parte dos professores das várias disciplinas da Matriz Curricular, quanto por parte dos alunos que também co-constroem tais práticas.

Embora todas as pesquisas referidas acima abordem leitura em língua inglesa, a minha pesquisa se difere delas, por apresentar uma proposta de análise de leitura inserida em uma unidade didática de um livro didático para o ensino de inglês, averiguando se sua proposta para o desenvolvimento da leitura está de acordo com as propostas sugeridas pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) para esse fim.

A pesquisa está organizada da seguinte forma:

No Capítulo I, apresento a fundamentação teórica na qual a pesquisa está embasada. Discuto nesse capítulo a importância da língua inglesa no aspecto socioeconômico e social do indivíduo nos dias de hoje; o livro didático e o ensino de línguas; a habilidade de leitura, suas diferentes concepções, as estratégias de leitura, as características de textos para o ensino de inglês e algumas teorias de ensino-aprendizagem, destacando as visões contempladas nos PCN-LE (BRASIL, 1998): visão behaviorista, cognitivista e sociointeracional.

No Capítulo II, seguindo a sugestão dos PCN-LE (BRASIL, 1998) de expor textos orais e escritos a sete perguntas para melhor compreendê-los, submeti a pesquisa às mencionadas: sete perguntas: quem escreveu (caracterizo a pesquisadora à luz da obra: Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire), onde (caracterizo a escola onde atuo), para quem (descrevo a clientela da escola), o que (caracterizo o LD e a unidade didática), para que (justifico a escolha da UD), de que forma (esclareço o procedimento de análise) e quando (contextualizo a pesquisa). Com o intuito de esclarecer cada uma, explanei-as em seções distintas.

No Capítulo III, discuto dados com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, fundamentando-me nos pressupostos teóricos que amparam esse estudo.

Para concluir, teço considerações finais, salientando as contribuições desta pesquisa para o trabalho de professores de língua inglesa, alunos e profissionais da área que buscam o crescimento profissional e pessoal por meio de uma postura crítica e reflexiva.

Capítulo 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento considerações sobre a literatura que embasa essa pesquisa. Início com uma seção sobre a importância de se aprender a língua inglesa em decorrência de um mundo globalizado. Em seguida, considerando meu foco de investigação, traço um panorama sobre o uso do livro didático no ensino dessa língua, para discorrer especificamente como a habilidade de leitura é abordada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e pelos autores: Grigoletto (1992), Moita-Lopes (2005, 2006), Dias (2006), Liberali (2006). Retomo, também, as diferentes concepções em relação à leitura, às estratégias de leitura que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, às principais características que os textos destinados ao ensino devem ter, de acordo com Nuttall (1985), PCN-LE (BRASIL, 1998), Day (2004). Por fim, discorro acerca de algumas teorias de ensino-aprendizagem que podem subjazer a essa aprendizagem para que seja verificada, posteriormente, na análise de dados, em qual visão e em que teoria está fundamentada a unidade didática em relação ao processo de leitura.

1.1. A Importância da Língua Inglesa

De acordo com Celani (2003), os professores de língua inglesa em todos os tipos de escola se sentem abandonados, mas este fato parece ser ainda mais relevante na escola pública. Desse modo, o ensino de inglês está à deriva, o que leva pais, alunos e até professores a se perguntarem: O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de se ensinar e aprender uma outra língua? Assim, a formação do professor de inglês parece não estar à altura dos desafios e necessidades sociais de nossos dias.

Entretanto, por causa da posição que a língua inglesa assume nas relações internacionais, pontua Celani (2003), ela tem sido amplamente discutida nos meios acadêmicos e educacionais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), por exemplo, destacam que o ensino da LI:

Foi também objeto de manifestos de profissionais da área em reuniões científicas e de representações ao Congresso Nacional. Até bem pouco tempo atrás, a discussão era para se garantir a permanência dessa disciplina no currículo. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, que prevê Língua Estrangeira como disciplina obrigatória no ensino fundamental a partir da quinta série, a discussão não necessita mais ser defensiva. (BRASIL, 1998, p.37).

Considerando que as mudanças no mundo são realizadas por meio da linguagem, a qual, segundo Castro e Romero (2006), não só veicula mensagens e informações, mas provoca, desperta, constitui e transforma pensamentos, ações e identidades, é relevante refletir sobre a língua inglesa como o meio principal de comunicação no mundo globalizado.

Segundo Lacoste e Rajagopalan (2005) a difusão planetária da língua inglesa é sua primeira característica geopolítica. Não há categoria humana que não esteja afetada por sua universalidade, por isso não se pode permanecer insensível a esse fato. Se partirmos do pressuposto de que estamos inseridos em um mundo globalizado, devemos falar a língua desse mundo, que é o inglês. Se um indivíduo não tiver o mínimo de conhecimento nesse aspecto, pode ser comparado a um estrangeiro em seu próprio planeta.

Romero (2004), citando Pecequillo (2000), realça que, por um lado, a globalização pode promover a elevação de padrões de vida, acesso e democratização das tecnologias, porém, por outro lado, pode levar a um processo de subordinação, ao concentrar poder e renda nas elites, em contraposição ao empobrecimento dos países emergentes, o que, certamente, agrava as disparidades sociais. Além disso, pode gerar a perda de identidade e capacidade de expressão autônoma motivada pela supremacia da cultura e ideologia dominantes. Portanto,

Romero (2004) aponta para a responsabilidade do professor de inglês como profissional da linguagem, em conscientizar seu educando de sua posição diante desse mundo globalizado, fomentando sua criticidade perante a realidade.

Assim, o professor deve canalizar seus esforços, produtivamente, para despertar a consciência discursiva do aluno e contribuir para que suas habilidades de pensamento crítico e de argumentação se desenvolvam.

Contribuindo para ilustração do contexto da globalização, Moita Lopes (2005) lembra que, atualmente, mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo aprendem inglês, dos quais 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões usam o inglês como segunda língua. Continuando a discussão, Damianovic (2006) ressalta que o número de pessoas que usam inglês como segunda língua é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma, o que evidencia sua importância mundial.

Depois da Guerra Fria vivenciamos uma série de mudanças vertiginosas no bojo do fenômeno da globalização, as quais atravessam os limites nacionais, o que, de acordo com Moita Lopes (2003), podemos chamar de capitalismo globalizado. Portanto, se o inglês é a língua da globalização, a importância de se ter acesso a ele está indissociável ao conhecimento da própria realidade.

No mundo dito globalizado, pois, o inglês atinge novas fronteiras. Segundo Lacoste e Rajagopalan (2005), a língua inglesa consolidou os avanços políticos e econômicos, de início, na Inglaterra, e atualmente nos Estados Unidos.

O inglês teve uma geopolítica relativamente simples, para todos os efeitos, comparável à do francês. De língua nacional, ele se tornou imperial. Ele tende a tornar-se universal, e não apenas por uma sugestão de geografia. Ele aspira manifestamente a se tornar a língua do progresso, da ciência, da pesquisa; a língua da inovação, da conquista material; a língua da riqueza; a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelos, sem deixar de ser a língua do não-conformismo e da liberdade de espírito. Essa é a nova fase da progressão do inglês. (LACOSTE e RAJAGOPALAN, 2005, p.21)

Os dois autores esclarecem maravilhosamente bem, no trecho acima, a argumentação política, hegemônica e imperialista que subjaz à escolha por esse idioma.

Contribuindo com a idéia do avanço da LI, Paiva (2005) relata que ela vem servindo a uma série de propósitos na comunicação internacional e destaca que o inglês já detém muitos requisitos para ser uma verdadeira língua franca, pois é a língua da diplomacia, a língua predominante nas correspondências, a língua principal na aviação e nas transmissões radiofônicas, além de ser a segunda língua de tantos ou mais falantes que os nativos.

Tudo acontece se pressupormos que pensar em inglês é necessário para entender o mundo, conforme resumem Lacoste e Rajagopalan (2005). Tomando por base essa afirmação reafirma-se a necessidade de introduzir o ensino de LI tanto no nível Fundamental (EF) quanto no Médio (EM), mas, para que o ensino tenha relevância social, precisa ser instrumento de inserção. Por isso mesmo, Moita Lopes (2003), Damianovic (2005), Lousada (2005), Liberali (2006) admitem que aprender inglês deve ser muito mais do que aprender uma nova língua. Note-se que essa aprendizagem nos permite aprendermos a senha que nos dá acesso a agir no mundo em que vivemos.

Acrescente-se que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira (BRASIL,1998), o ensino de inglês deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso.

Romero (2004) lembra que os PCN-LE (BRASIL, 1998) atribuem à língua estrangeira a parte da educação que subjaz a uma força libertadora, em referência à perspectiva de Freire (1970), isto é, aprender inglês é essencial para a formação de cidadãos, porque para ser um agente atuante e agir no mundo social para transformá-lo, o sujeito precisa ser capaz de comunicar, e, sabendo fazer uso da LI, ele terá maiores oportunidades e possibilidades de ação.

Na seção seguinte abordarei a respeito do ensino de inglês e sobre o livro didático, visto que esse material didático é um dos principais meios de ensino entre os utilizados pelo professor de línguas.

1.2. O Livro Didático e seu Uso no Ensino de Língua Estrangeira

O material didático, segundo Tomlinson (2001), é um instrumento útil por facilitar a aprendizagem de uma língua e pode ser lingüístico, visual, áudio ou sinestésico e estar impresso, em cassete, em CD-ROOM, DVD ou na internet. O livro didático, doravante LD, usado pelos professores, é o material didático focado nesta pesquisa.

De acordo com Cunningsworth (1984), reforçando minha percepção, muitos professores de inglês utilizam livros didáticos. Alguns usam somente um livro do começo ao fim do curso. Já outros são mais flexíveis e criam maneiras mais criativas de ensinar por meio deles, ou seja, utilizam textos de diferentes livros didáticos, adaptando-os quando necessário e introduzindo-os ao seu material de trabalho. O referido autor declara que alguns professores podem ser considerados servos dos LD, isto é, seus objetivos são gerenciados pelo LD. Dito de outro modo, se resumem em, por exemplo, terminar a unidade 8, alcançar a página 16, etc.. No entanto, há outros profissionais que são mestres dos LD, ou seja, estabelecem e definem suas metas, provavelmente, de acordo com a necessidade de seus alunos, e os utilizam para dar suporte a esses objetivos.

Sobre a necessidade do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, Tomlinson (2001) explica que eles ajudam consistente e continuamente nessa tarefa, sistematizando a aprendizagem com coesão e senso de progresso. Em contrapartida, o livro didático é inevitavelmente superficial e reducionista em sua cobertura de pontos de linguagem

e em sua provisão de experiências de linguagem, impondo uniformidade de programas e abordagens, anulando a iniciativa e o poder dos que ensinam.

Segundo Richards (2002), muito do ensino de língua que ocorre pelo mundo hoje, não aconteceria sem a comercialização em massa dos LD. Aprender a usá-los, portanto, é a parte essencial do conhecimento profissional do professor.

Esse autor destaca que o livro didático apresenta certas vantagens e desvantagens. Como vantagens ele cita: a) os LD garantem uma estrutura e um programa de estudo. Ou seja, sem um LD, um programa pode não ter um núcleo central e os alunos podem receber um programa que não tenha sido planejado; b) os LD padronizam as instruções de ensino, tornando possível que alunos de classes diferentes recebam conceitos iguais; c) os LD mantêm qualidade de ensino, pois se forem bem desenvolvidos, os alunos serão capazes de serem apresentados a diferentes materiais e acompanhá-los apropriadamente; d) garantem uma variedade de recursos para professores e alunos, pois geralmente são acompanhados por CDs, cassetes, vídeos, CD-ROOM e guias para professores; e) são eficientes, pois otimizam o tempo do professor, propiciando que eles dediquem mais tempo para a aprendizagem do que para produzir materiais; f) podem servir como modelo para o ensino efetivo de linguagem, dando suporte ao professor que não é nativo da língua inglesa; g) treinam professores inexperientes por meio dos guias para os professores, que os acompanham; h) têm um visual muito atraente, muito bem cuidado no que se refere à estética e produção, pois, por serem comercializados, visam atrair consumidores.

Por outro lado, as desvantagens são: a) conter textos, diálogos e outros aspectos de conteúdo alterados e não-autênticos, visto que são especialmente escritos para incorporar pontos de aprendizagem que não são, geralmente, compatíveis ao uso real da língua; b) distorcer conteúdos, pois apresentam uma visão do mundo idealizada e falha na sua

representação real, pelo fato de serem comercializados em diversos países. Dessa maneira, eles podem ser aceitos em contextos totalmente diferentes; c) não refletem as necessidades dos alunos, pois, por serem escritos para um mercado geral, requerem adaptações; d) podem esconder o trabalho dos professores, se estes fizerem do LD o principal instrumento de decisões que nortearão a aprendizagem; e) eles são caros, portanto inacessíveis a muitos estudantes, como percebo ser o caso de muitos alunos das escolas públicas no Brasil.

Graves (2000) já apresentava, em publicação anterior, algumas vantagens e desvantagens citadas por Richards (2002). Entre as vantagens estão: a) garantir um programa organizado para o curso, porque o autor tem que tomar decisões sobre o que será ensinado e em que ordem; b) dar segurança para os alunos, pois apresenta uma seqüência no curso (os alunos sabem o que esperam e o que é esperado deles); c) assegurar uma sessão visual, atividades, leituras, etc, e economizar tempo do professor em procurá-los para desenvolver o próprio material; d) proporcionar ao professor uma base para avaliar a aprendizagem dos alunos; e) incluir suporte de materiais (vídeos, cassetes, CDS, etc); f) garantir consistência no programa para o aluno atingir um outro nível, se todos os professores usarem o mesmo livro em diferentes níveis.

Como desvantagens a autora cita: a) os conteúdos ou exemplos podem não ser relevantes ou apropriados aos alunos; b) os conteúdos podem não estar no nível correto; c) haver muito foco em um aspecto da linguagem, deixando a desejar em outros; d) não conter atividades variadas; e) ser uma seqüência fechada; f) as atividades, leituras, visual desinteressantes, g) o material pode estar desatualizado, h) o tempo previsto para cumprir seu programa pode não estar de acordo com o conteúdo.

Acrescentando à discussão e voltando-se especificamente para o cenário brasileiro, Tílio (2004, p.1) assegura que “o discurso do livro didático é um dos discursos que compõem

o discurso da educação”. Isto quer dizer que muitas instituições de ensino não se preocupam em elaborar um currículo para o ensino, pois o conteúdo do LD é considerado o próprio currículo. Desse modo, o curso perde sua identidade e assume a identidade do material didático utilizado. Ele ainda ressalta que:

Tido em inúmeras instituições de ensino como muito mais que uma ferramenta ou andaime que auxilie no ensino, ele é muitas vezes considerado o próprio currículo. Isto significa que diversos programas de ensino não se preocupam em elaborar um currículo que deva ser cumprido; a mera adoção do livro didático passa a desempenhar esse papel. Dessa forma, o curso perde sua identidade e adota, juntamente com o livro didático, a identidade deste. Ao mudar o livro, muda-se automaticamente o currículo e a identidade do curso. (TILIO, 2004, p.1)

Relata também que muitos professores idolatram o livro didático, o que pode ser responsável pela anulação da voz do professor, pois professor e alunos permanecem sob a sua ditadura.

A crença na sabedoria suprema do material publicado coloca professores e alunos sob a ditadura do livro didático. Essa ditadura é forte ao ponto de se abandonar-se o currículo e seguir-se o livro didático ao pé-da-letra. A situação pode ser ainda pior: muitas vezes não há currículo; o currículo passa a ser o próprio livro didático. A função do livro didático é servir como uma ferramenta que auxilie o ensino dos conteúdos do currículo, e não atuar como o currículo em si, ditando tudo aquilo que deve ser ou não ensinado. (TÍLIO, 2004 p.3)

Kramsch (1988, apud TILIO, 2004) acrescenta que o livro didático de língua estrangeira apresenta quatro características: 1- são orientados por princípios; 2- são metódicos; o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é sequencial e cumulativa; 3- são autoritários, pois o que o livro contém é sempre verdade; 4- devem ser seguidos literalmente, possuem formas e significados literais.

O mesmo autor (1988 apud TILIO, 2004) afirma que a voz do livro didático é formada pelas vozes de seus autores e da editora que o publica. Essas duas vozes podem até tirar a voz do professor, ou seja, o que o professor diz pode não ser a sua voz real, mas sim a voz do livro

didático que usa, já que, na maioria das vezes, esse material é escolhido pela instituição e não por ele próprio. Nas palavras do autor: “A razão da voz do professor muitas vezes refletir a voz do livro demonstra a autoridade que o livro didático possui na educação” (TÍLIO, 2004, p. 3).

Ainda sob a ótica de Tílio (2004), “os livros didáticos se propõem a transmitir, de acordo com suas apresentações, instruções e manuais do professor, aquilo que chamam de conhecimento cultural relevante” (TÍLIO, 2004, p.5). No entanto, não tratam a cultura seriamente, ou seja, de forma a levar os alunos a pensar criticamente. Essas questões culturais, na maioria dos livros, significam apenas mencionar o estereótipo, nada mais do que falar dos hábitos, costumes e alimentação do grupo da língua estrangeira ensinada, às vezes, até perpetuando certos preconceitos. Isso ocorre porque escrever livros didáticos se tornou uma tarefa lucrativa, pois o principal compromisso é com as vendas e não com a consciência social.

Para a aprendizagem ser eficaz é necessário que ela seja contextualizada, sugere Kramsch (1988, apud TÍLIO, 2004), embora, declara Tílio (2004), nem sempre os livros didáticos sirvam a esse propósito.

Graves (2000) compara o livro didático a um instrumento musical. Um piano, por exemplo, garante ao artista o meio de produzir a música, mas não é capaz de produzir a música por si mesmo. A música é produzida somente quando ele o toca. Tocar bem requer prática e familiaridade com o instrumento. Quanto mais habilidoso o artista for, mais bonita é a música. Assim como o piano não toca a música, um livro didático não ensina a linguagem.

Explorando a metáfora acima, o livro didático pode ser considerado um meio para se ensinar língua inglesa, assim como o piano é o meio para se produzir uma música. Contudo, sem o artista não há música, assim como sem o professor não acontece o processo de ensino-

aprendizagem. A qualidade da música gerada pelo artista dependerá do seu talento para combinar as notas e produzir belas melodias. Dessa mesma maneira acontecerá com o processo de ensino-aprendizagem. A competência do professor de combinar e adaptar seu material didático à sua clientela e diversas estratégias é que vai gerar o que na metáfora é chamada de música, ou seja, a aprendizagem.

Do mesmo modo que Tílio (2004) e Graves (2000), também considero o professor imprescindível, mas o foco dessa pesquisa volta-se para um passo aquém: o de orientar a escolha do material didático, especificamente aquele que serve ao trabalho com leitura.

Considerando que essa pesquisa verificará o trabalho de leitura de uma unidade didática de inglês em relação aos PCN-LE (BRASIL, 1998), a próxima seção discorrerá sobre esse documento nos pontos específicos concernentes aos objetivos da pesquisa.

1.3-Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

Minha pesquisa está relacionada aos Parâmetros Nacionais de Língua Estrangeira, na medida em que pretende verificar se a unidade didática “*The Natural World*” do livro *Great 2* de inglês segue suas propostas. Por isso, farei uma breve alusão ao documento que tem por objetivo reger o ensino de língua estrangeira no sistema de educação do Brasil.

O referido documento foi elaborado com “a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governo e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 1998, p.5). Como exposto anteriormente, Moita-Lopes (2003), Lousada (2005), Liberali (2006) se posicionaram a favor de uma mudança na educação, considerando a aprendizagem de uma língua como um meio de acesso para agir no mundo em que vivemos.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998) indicam como objetivos para o ensino de língua estrangeira nos quatro anos do Ensino Fundamental que o aluno seja capaz de:

a- identificar as línguas estrangeiras que cooperam entre si no sistema de comunicação, no universo que vive, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;

b- vivenciar uma experiência de comunicação humana por meio da língua estrangeira, reconhecendo e refletindo sobre novas maneiras de ver o mundo, de se expressar, agir e interagir nesse mundo;

c- reconhecer a que aquisição do conhecimento de uma nova língua pode lhe proporcionar o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;

d- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, baseando-se nos conhecimentos da língua materna;

e- construir consciência lingüística e consciência crítica do uso da língua que está aprendendo;

f- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo de trabalho e dos estudos avançados;

g- utilizar outras habilidades comunicativas a fim de atuar em situações diversas.

Esses objetivos são gerais e foram explicitados pelos PCN-LE (BRASIL, 1998), considerando-se o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais, interesses e desejos dos alunos. Ressalta também esse documento,

em relação aos objetivos, que é necessário refletir sobre as condições das escolas públicas, levando-se em conta alguns aspectos, como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua, itens relevantes no nível de competência a ser desenvolvido e no tempo em que as metas serão atingidas.

Por isso, sem deixar de lado o contexto em que atuo, julgo imprescindível o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Escolhi a capacidade de leitura para focar minha pesquisa e análise de que modo uma unidade do livro didático *Great 2*, cujos autores afirmam desenvolverem um trabalho em conformidade com os PCN-LE (BRASIL, 1998), trabalha a leitura.

Nos Parâmetros Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), ao se apresentar a justificativa social para a inclusão da língua estrangeira no Ensino Fundamental, deparamos com esta afirmativa:

(...) o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (...) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (BRASIL, 1998, p.20)

Cunha (2007) corrobora com os PCN-LE (BRASIL, 1998), ao declarar que a leitura é a habilidade lingüística em língua estrangeira mais útil em nosso país, partindo do pressuposto de que a maior parte dos brasileiros utiliza o inglês para a compreensão escrita.

Mesmo criticando a insistência na priorização do ensino de leitura no ensino da língua inglesa, Paiva (2000) reconhece que

não há a menor dúvida de que a leitura é um dos componentes mais relevantes no ensino de uma LE. Além disso, a leitura é a maior fonte de exposição ao idioma em contextos como o nosso, onde há pouco contato com falantes nativos. (PAIVA, 2000, p.3)

Além disso, devemos observar que nos PCN-LE (BRASIL, 1998), prioriza-se o desenvolvimento da habilidade de leitura no processo de ensino- aprendizagem, pois

(...) as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p.20)

Podemos perceber que as propostas de Paiva (2000) e as contidas nos PCN-LE (BRASIL, 1998) são concordes, ao salientarem como justificativas: a grade curricular que destina apenas duas horas, na maioria das escolas, ao ensino de LE; despreparo dos professores e escassez de material didático para um ensino eficiente nas demais habilidades que envolvem ouvir, falar e escrever.

É relevante ainda lembrar que Lerner (2002) considera a escola um ambiente que deve ser propício à leitura, pois ela é antes de tudo um objeto de ensino. Segundo essa autora:

ler é adentrar-se outros mundos possíveis. É questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita. (LERNER, 2002, p.1).

Portanto, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), a habilidade de leitura deve ser a mais focada no Ensino Fundamental, justificada pela função social das línguas estrangeiras no país.

Ademais nos PCN-LE (BRASIL, 1998) salienta-se a importância de três conhecimentos que devem ser levados em consideração no processo de leitura: o conhecimento de mundo, o textual e o sistêmico.

No que se refere ao ensino da compreensão escrita em Língua Estrangeira, para facilitar o engajamento discursivo do leitor-aluno, cabe privilegiar o conhecimento

de mundo e textual que ele tem como usuário de sua língua materna, para se ir pouco a pouco introduzindo o conhecimento sistêmico. Desse modo, o foco no terceiro ciclo é em compreensão geral, enquanto no quarto ciclo é em compreensão geral e detalhada. (BRASIL, 1998, p.90)

E ainda se realça que são primordiais a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, o ensino do conhecimento sistêmico previamente definidos para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social no ensino de leitura. Outrossim, a leitura abarca elementos além do próprio texto escrito, quais sejam as ilustrações, os gráficos, as tabelas, entre outros, que colaboram na construção do significado, ao indicar o que o escritor considera esclarecedor ou principal na estrutura semântica do texto.

Esse documento se completa, se acrescentarmos que os conhecimentos de mundo, de organização textual e o sistêmico são fundamentais para que o aluno desenvolva uma leitura significativa de um texto

Abaixo, defino os conceitos desses três conhecimentos, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998).

O conhecimento de mundo refere-se ao conhecimento que os alunos constroem ao longo de sua vida em interação com outros, em diversos contextos de que participam. Esses conhecimentos são organizados na memória das pessoas, em blocos de informação e variam de pessoa para pessoa, pois revela a experiência que tiveram, os livros que leram, os países onde vivem, etc. Por meio do conhecimento de mundo, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), o aluno relaciona o que quer aprender com o conhecimento que já tem. Ao aprender uma língua estrangeira, ele se apoiará nos seus conhecimentos correspondentes e nos usos que faz deles como usuário da língua materna em textos orais e escritos.

O conhecimento de organização textual refere-se às convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas usam ao se envolverem na negociação do significado. Ele, também, é denominado conhecimento intertextual pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) e acionado por leitores e ouvintes na tarefa de compreensão.

O conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização lingüística que as pessoas têm: conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), ele permite que as pessoas façam escolhas gramaticais adequadas aos enunciados que produzem.

Destaca-se nos PCN-LE (BRASIL, 1998, p.33) que, por meio desse conhecimento, “o aluno vai encontrar pontos de convergências e divergências entre a língua materna e a língua estrangeira, nos vários níveis de organização lingüística.” A maneira de facilitar o uso do conhecimento sistêmico pelo aluno é lhe proporcionar textos orais e escritos que tratam de um conhecimento de mundo com o qual ele já esteja familiarizado.

Assim, nessa perspectiva, o conhecimento de mundo tem papel essencial na leitura, pois, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo, baseando-se em seu pré-conhecimento. O conhecimento de organização textual, por sua vez, facilita a leitura, ao indicar para o aluno como a informação está organizada no texto, o que também o ajudará a inferir significados. E, finalmente, o conhecimento sistêmico contribui para a ativação e a confirmação das hipóteses que o aluno está elaborando. No documento a consciência lingüística é definida como o fato de um aluno ter consciência desses três conhecimentos, ampliando seu entendimento sobre o fenômeno lingüístico.

Na qualidade de orientação didática para o ensino de compreensão escrita, nos PCN-LE (BRASIL, 1998) há a sugestão de que a leitura se desenvolva em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A pré-leitura restringe-se ao momento em que o aluno é sensibilizado em relação aos possíveis significados que ele consegue construir elaborando hipóteses ou reconhecendo pistas gráficas, desenhos, por exemplo.

Esse processo engloba:

ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo: explorar o título, subtítulos, figuras, gráficos, desenhos, autor, fonte;. ativar o pré-conhecimento do aluno em relação à organização textual: explorar itens lexicais (era uma vez.), cabeçalhos (de carta), a distribuição gráfica do texto (listagem de ingredientes), etc., reveladores da organização textual; situar o texto, identificando quem é o autor, o leitor virtual, quando e onde publicado e com que propósito (a quais interesses serve), de modo a evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional". (BRASIL, 1998, p.91,92)

Na fase da leitura, o aluno projeta o seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto. Nesse momento, o professor deve centrar nas estratégias de leitura que o aluno tem como leitor em sua língua materna e nos itens gramaticais semelhantes a essa língua e em outros itens sistêmicos diferentes.

Ressalta-se, também, ainda de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), que nessa fase é importante que o aluno aprenda a inferir significados de palavras desconhecidas, por meio de pistas contextuais e que desconsidere a necessidade de saber o significado de todas as palavras. O primordial é que o aluno saiba diferenciar na estrutura de um texto as informações centrais dos detalhes.

Na pós-leitura, conforme esse mesmo documento, deve-se desenvolver no aluno atividades destinadas a levá-lo a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar as idéias do autor de modo crítico. Neste momento, o foco essencial é relacionar o conhecimento de mundo do aluno com as idéias do autor, o que deve acontecer durante todo o processo de leitura.

Antes mesmo da publicação dos PCN-LE (BRASIL, 1998), a autora Grigoletto (1992) afirmou que tem havido grande progresso na área de leitura em língua estrangeira, como resultado da aplicação de teorias de leitura derivadas da psicolinguística e decorrentes pesquisas em ciência da cognição e análise textual à metodologia do ensino de línguas. A partir desse desenvolvimento, o texto deixou de ser visto como pretexto, o leitor deixou de ser apenas decodificador de mensagens, e o professor deixou de ser o detentor de todas as respostas. De acordo com esta mesma autora, o processo de leitura pode correr três riscos: 1- o de os profissionais se empolgarem demais com as novas técnicas e esquecerem de que o ato de ler é um ato de formação e, portanto, educativo em seu sentido amplo; 2- de o professor se instituir dono do saber e conduzir os alunos às respostas que desejam obter, não deixando que reflitam sobre o discurso do texto e dando-lhes respostas prontas; 3- limitar a atividade de leitura de um texto à busca de informações, ou seja, utilizá-lo apenas para que os alunos localizem tais informações.

Dias (2006) acrescenta que a leitura é um processo dinâmico e, por meio dela, o leitor se envolve, recriando o sentido do texto. Esse autor destaca que o propósito pelo qual se lê é um fator importante nesse processo. Pode-se ler para obter uma informação específica ou para ter uma idéia geral do texto, por prazer, etc. A estratégia de leitura utilizada pelo leitor dependerá do propósito que quer alcançar, ao ler o texto.

A seguir, discorro sobre algumas concepções acerca do processo de leitura.

1.4. Diferentes Concepções do Processo de Leitura

A autora Solé (1998) oferece a explanação de três modelos metafóricos de leitura: *bottom-up*, *top-down* e interativo.

De acordo com o modelo *bottom-up*, o leitor processa os elementos do texto num processo ascendente, isto é, das palavras às frases, seqüencial e hierárquico que o leva à compreensão do texto. A habilidade de decodificação é a principal nesse contexto. Por meio da decodificação dos elementos do texto, o leitor o compreende, por isso, a autora conclui que esse é um modelo centrado no texto. O modelo *top-down* é considerado o modelo descendente, pois o leitor recorre ao seu conhecimento prévio e recursos cognitivos para inferir informações sobre o conteúdo do texto. Dessa maneira, quanto mais conhecimento prévio o leitor tiver, menos precisará se fixar no texto para compreendê-lo. Neste caso, a leitura está centrada no leitor. Já o modelo interativo não é centrado no leitor nem no texto, apesar de conferir significativa importância ao conhecimento prévio do leitor, uma vez que, este usa, simultaneamente, o conhecimento de mundo, enfatizado no modelo *top-down*, e textual, no modelo *bottom-up*, para compreender o texto.

Em relação ao modelo interativo, Levy (1979 apud MASCIA, 2005) já considerava, em publicação anterior, que o processo interativo se dá entre leitor-texto-autor.

A leitura opera-se através do acionamento, por parte do leitor, de marcas formais deixadas no texto (como os elementos coesivos) que possibilitam acessar a opinião do autor, isto é, quais as razões que levaram o autor a dizer o que disse e da maneira que disse. Embora o aspecto social passe a ser cogitado, pois o leitor aciona o texto a partir de conhecimentos prévios, socialmente adquiridos, o texto é autoritário, pois só são aceitas as leituras que fazem parte de um "núcleo comum", tolhendo qualquer outra. (MASCIA, 2005, p.3).

Kato (1986 apud MASCIA, 2005), em consonância com a idéia citada, também ressalta que o ato de ler é interpretado como uma interação entre o leitor e o autor, em que o texto, por sua vez, forneceria as pegadas das intenções do autor.

Grabe e Stoller (2002) também discutem os modelos metafóricos de leitura. De acordo com esses autores, o modelo *bottom-up* apresenta uma leitura linear do texto. O leitor lê cada palavra, letra por letra, cada sentença, palavra por palavra, cada texto, sentença por sentença.

Esse tipo de leitura privilegia o processo mecânico de ler, pelo qual o leitor decodifica o texto passo a passo.

No modelo *Top-down*, Grabe e Stoller (2002) destacam que o leitor dirige sua leitura de acordo com suas expectativas e objetivos. Assim, direciona seu foco para os lugares em que deseja buscar as informações pretendidas. Seu conhecimento de mundo é decisivo na inferência dos significados das palavras, que é a principal característica desse modelo.

O'Malley e Pierce (1996), anteriormente, explicam que esse modelo se inicia com as predições e hipóteses sobre o texto lido e a tentativa de confirmá-las. Apoiando-se em Stanovich (1980 apud O'MALLEY e PIERCE, 1996), os autores esclarecem que os leitores que são fracos em determinada estratégia recorrem a outra, a fim de compensá-la.

No modelo interativo, os autores combinam elementos dos dois modelos explicados, ou seja, tratam da interação entre *bottom-up* e *top-down*, originando esse terceiro modelo.

Na próxima seção, teço uma breve explanação sobre as estratégias de leitura que podem ser ensinadas no desenvolvimento da leitura em LI.

1.5. Estratégias de Leitura

Brown (1999) define estratégias como métodos de abordagem de um problema ou tarefa; são maneiras de atuação para alcançar determinado objetivo, as quais variam de indivíduo para indivíduo, visto que cada um tem um modo particular para resolver seus entraves.

De acordo com Brown (1999), a maioria dos leitores em segunda língua utiliza as estratégias de leitura como principal apoio na compreensão de textos.

Considerando a importância das estratégias no processo de leitura, Solé (1998) acrescenta que elas devem ser ensinadas e “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (SOLÉ, 1998, p.72).

Brown (1999) apresenta dez estratégias de leitura que podem ser utilizadas em sala de aula, a saber:

- Identificar o propósito de leitura: deixar claro aos alunos o porquê da leitura tornar o ensino eficiente, pois dessa maneira eles focalizarão seu potencial leitor no seu propósito específico;

- Utilizar regras e padrões da grafia para auxiliar na decodificação *bottom up*: alunos iniciantes na língua inglesa, geralmente têm dificuldade em fazer a correspondência entre o inglês falado e escrito, por isso é conveniente que o professor esclareça algumas regras de grafia e fonética para auxiliá-los.

- Usar de técnicas de leitura silenciosa para uma rápida compreensão do texto: esta estratégia é destinada aos alunos de nível intermediário e avançado que já possuam vocabulário básico e o entendimento de regras gramaticais. A leitura silenciosa fará com que os alunos abstraíam o sentido geral do texto, mesmo não sabendo o significado de todas as palavras, pois poderão inferi-lo pelo contexto;

- Utilizar *Skimming*: esta estratégia é a mais utilizada entre todas. Consiste em passar os olhos sobre o texto, verificando seu título, capítulos, pontos principais, gravuras, etc. Através desses detalhes, o leitor é capaz de predizer o propósito do texto, sua principal mensagem e possibilita ao leitor desenvolver idéias que apóiam as idéias principais;

- Utilizar *Scanning*: é a segunda estratégia mais utilizada na leitura. Através do scanning, o leitor direciona sua leitura na procura de informações específicas. Atividades de

scanning consistem em pedir para que os alunos identifiquem títulos, nomes, datas e encontrem, informações específicas no texto;

- Utilizar o Mapeamento semântico ou agrupamentos de idéias: consiste em mapear e conectar as idéias principais de um texto. Essa atividade pode ser feita em grupo ou individualmente. Na fase inicial, esses mapas poderão parecer confusos e desorganizados, o que é perfeitamente aceitável.

- Utilizar de Adivinhação: é a mais ampla. Por meio dela, os leitores podem prever o significado de uma palavra, sua relação gramatical com outras palavras, o significado do discurso, inferir significados implícitos, adivinhar sobre referências culturais e conteúdos de mensagens. A leitura, na verdade, é um jogo de adivinhações em que o leitor deve utilizar suas habilidades para atingir seus objetivos. O sucesso de um bom leitor é usá-las da melhor forma possível;

- Analisar vocabulário: esta estratégia deve ser utilizada, quando o leitor não reconhece uma palavra. Então, ele deve analisá-la, investigando prefixos, sufixos, raiz da palavra, contexto gramatical que pode sinalizar informação e contexto semântico;

- Distinguir entre significados literais ou implícitos: esta estratégia requer a utilização de habilidades do processo *top-down*. Nem todo discurso pode ser interpretado literalmente por se constituir de mensagens implícitas, as quais, geralmente, derivam de informações pragmáticas.

- Analisar os marcadores de discursos: considerando a variedade de marcadores de discurso que sinalizam relação entre idéias, frases e sentenças, em inglês, a compreensão clara deles facilitará na leitura eficiente de um texto.

Creio que as estratégias de leituras são ferramentas singulares para leitores e que, por meio delas, extraem e inferem informações, compreendem e analisam textos. Seja qual for a estratégia utilizada pelo leitor, ela sempre visará alcançar um objetivo pessoal ou atenderá à necessidade que ele pretende satisfazer.

A próxima seção tratará das características essenciais de um texto destinado à leitura de acordo com Nuttall (1985) que servirá de aporte para a análise dos textos da unidade do livro *Great 2*.

1.6. Caracterização de Textos para a Leitura em Língua Inglesa

De acordo com Nuttall (1985), os textos inseridos em livros para cursos de inglês apresentam desvantagens que devem ser discutidas. Para ele, um texto para esse fim deve ser escolhido cuidadosamente, a fim desenvolver habilidades de leitura além de conter considerável variedade de exercícios/ além de apresentar vários exercícios.

Segundo a mesma autora, os textos destinados à leitura devem ser observados por três dimensões: legibilidade, adequação de conteúdo e “*exploitability*”.

Entende-se por “legibilidade” que o nível lingüístico do texto deve estar de acordo com o nível dos alunos. Esta dimensão se refere à combinação de dificuldades estruturais e lexicais da língua. Nuttall (1985) adverte que um texto não deve ser nem tão fácil, nem tão difícil aos alunos, e sim, ser compatível com seu nível, proporcionando-lhes uma leitura acessível.

A autora explica que a dificuldade lexical dos alunos pode ser facilmente conhecida pelo professor. Nuttall (1985) também esclarece que os textos selecionados não devem apresentar um grande número de palavras desconhecidas, para que, o ato de ler não seja

prejudicado. Já as dificuldades estruturais, segundo a mesma autora, são difíceis de detectar e podem afetar o entendimento. Geralmente, elas estão relacionadas às sentenças longas e complexas.

Para apresentar “adequação de conteúdo”, os textos devem abordar assuntos do interesse dos alunos, isto é, deve-se procurar saber do que os alunos gostam e selecionar textos que satisfaçam suas preferências, pois as pessoas aprendem melhor uma língua quando seu conhecimento de mundo, interesse e sentimentos estão envolvidos. Os textos devem conter diferentes assuntos e levar os estudantes a lerem não só pelo objetivo da aula de leitura, mas por interesse e prazer.

Completando, o item “*exploitability*” é considerado pela autora o mais importante. Ela explica que um texto que não permite a exploração de seu conteúdo de acordo com o propósito do professor, não é útil, mesmo que desperte o interesse dos alunos. Se, por exemplo, um dos objetivos do professor é fazer com que os alunos descubram o ponto de vista do autor, ele deve promover uma atividade que permita com que os alunos descubram a resposta no texto. Portanto, se o texto permitir que os alunos descubram o ponto de vista do autor, o objetivo do professor foi alcançado, porque o texto apresentou *exploitability* para isso.

Nuttall (1985) acrescenta que, ao explorar um texto, deve-se ter a intenção de desenvolver competência leitora, a qual, uma vez desenvolvida, capacitará o aluno a aplicá-la na leitura de outros textos.

A mesma autora faz uma menção ao uso de textos simplificados ou autênticos. Ela afirma que, se um texto não é acessível aos alunos, é recomendável que seja simplificado, mas com discrição. Ao simplificar um texto, explica Nutall (1985), não se devem remover palavras-chave que possam mudar o discurso original do texto. Devem-se conservar palavras

que, mesmo difíceis, desafiem os alunos a inferirem significados por meio do contexto, não introduzir conectivos explícitos, ou seja, de fácil dedução, e conservar o máximo da qualidade textual e a estrutura discursiva do texto original.

Posteriormente, Widdowson (1991) clarificou que a utilização de textos para o ensino de linguagem é uma prática firmemente estabelecida. Para ele, textos para esse fim são partes selecionadas de um sistema lingüístico, por isso se tornam vitrines de certas estruturas. Ressalta, ainda, que, ao tentar torná-los naturais, às vezes, neles são introduzidos traços lingüísticos, que acentuam sua anormalidade. Assim, declara que textos como esses podem ser úteis desde que se compreenda que tipo de linguagem eles realmente representam e, dessa maneira, o professor seja capaz de apreciar seus limites. Ou seja, para Widdowson (1991) é compreensível que textos artificiais sejam usados para o ensino de língua inglesa, mas deve ficar claro quando estes apresentam ilustrações para questões sistêmicas específicas, isto é, quando atendem às necessidades pedagógicas de exemplificação para itens léxicos.

Por isso, nos PCN-LE (BRASIL, 1998) adverte-se que, ao simplificar material para facilitar a aprendizagem, professores podem privar alunos de entrarem em contato com outras culturas e modos diferentes de interpretar a realidade.

(...) na tentativa de facilitar a aprendizagem, no entanto, há uma tendência a se organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição (BRASIL, 1998, p.54).

Já Ur (1996) justifica, anteriormente aos PCN-LE (BRASIL, 1998), que os textos simplificados podem ser utilizados com alunos menos proficientes com o objetivo de torná-los acessíveis, pois considera que pode ser frustrante e pouco produtivo o trabalho com material autêntico nesse estágio de aprendizagem.

Seguindo essa linha, Day (2004) não recomenda a utilização de textos simplificados para o ensino de línguas, especialmente em leitura, porque, conforme argumenta, eles são artificiais, irreais e antipedagógicos.

Sobre os textos autênticos, Day (2004) pondera que eles estão em evidência por serem divulgados pela mídia para promover o ensino de inglês. Então, professores de línguas sentem necessidade de utilizá-los, acreditando que estes preparam o aluno para o mundo real. Tal posicionamento, entretanto, gera confusão entre o objetivo do ensino de línguas e o que ele realmente significa, ou seja, o resultado desejado no processo de ensino-aprendizagem de línguas é confundido com o processo utilizado para adquirir esse resultado.

Day (2004) esclarece ainda que existem problemas no uso de materiais autênticos, pois eles não foram ainda bem definidos e são altamente difíceis para a maioria dos estudantes.

Contribuindo para a discussão, Lousada (2005) acrescenta que

a maioria dos materiais didáticos parece ainda não ter adotado o texto como unidade mínima do corpus a ser ensinado, ou se o fizeram, foi com finalidades ligadas à gramática, ao léxico ou ao tema, desconsiderando o texto como produto da ação social e meio de ação no mundo. Isso resulta em um trabalho totalmente artificial, com textos também artificiais, fabricados, que ignoram todas as condições de produção. (LOUSADA, 2005, p.116).

Assim como a autora, nos PCN-LE (BRASIL, 1998) já se ressaltava que os textos presentes em LD são, na maioria, elaborados ou selecionados com o propósito de ensinar um componente sistêmico, por isso, a sugestão de se trabalhar com textos autênticos diversos, que são capazes de fazer a conexão entre a sala de aula de LE e o mundo real.

Para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é necessário poder dispor de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc. Será importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos para se assegurar, por um lado, o interesse dos alunos, e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora

da escola onde a língua estrangeira é usada. Neste particular, os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, que na proposta destes parâmetros não é fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira pelo envolvimento no discurso. A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social. (BRASIL, 1998, p.92).

Pode-se concluir então que os PCN-LE (BRASIL, 1998) sugerem a utilização de textos autênticos no ensino de língua inglesa.

O benefício do uso de texto autêntico em sala de aula é oferecer oportunidades para professor e aluno “tomarem contato com o inglês de verdade, usado em comunicação real, por pessoas reais, no mundo real” (BERBER-SARDINHA, 2007, p.283). Berber-Sardinha (2007) afirma que o texto autêntico traz uma série de escolhas léxico-gramaticais idiomáticas, o que significa que ele “agrupa vozes que dão vida à língua”, BAKHTIN (1986 apud BERBER-SARDINHA, 2007, p.283) e por isso pode ser explorado de diversas formas, por ser naturalmente rico.

Considerando que Moita-Lopes (2003) destaca que a aprendizagem da LI deve ter como finalidade preparar o aluno para que ele compreenda os discursos vinculados pela mídia e estabeleça significados em relação ao mundo em que vive para engajá-lo no discurso mundial corrente, trabalhar com textos autênticos seria proporcionar ao aluno acesso ao discurso real contemporâneo.

Dias (2006) menciona alguns aspectos essenciais para o ensino de leitura em língua estrangeira: a utilização de textos autênticos, diversidade de gêneros textuais, atividades de compreensão escrita que desenvolvam os processos descendentes e ascendentes, exploração das estratégias de leitura. A autora recomenda ainda que a aula de leitura se componha de

cinco fases: pré-leitura, compreensão geral, *skimming* e *scanning*, pós-leitura. Na pré-leitura, os conhecimentos prévios são ativados. No momento da compreensão geral é feita a primeira leitura do texto para a qual são básicas as duas estratégias de leitura, *skimming* e *scanning*. Ao fazer um *skimming*, o leitor apreende pontos principais e compreensão detalhada, enquanto no *scanning* há uma exploração mais intensa dos elementos que compõem a superfície textual. Esta fase representa um nível mais aprofundado de compreensão. A pós-leitura promove reflexão sobre aspectos gramaticais do texto, reflexão sobre o gênero, discussão e sobre as características do texto e suas funções sociocomunicativas.

Pode-se notar que as fases de leitura propostas por Dias (2006) são semelhantes às etapas de leitura sugeridas pelos PCN-LE (1998). Ambos incluem o desenvolvimento de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

As categorias que serão analisadas para responder à primeira pergunta de pesquisa: como se caracterizam os textos para o desenvolvimento de leitura presentes na UD?- se basearão nos pressupostos teóricos referentes a essa seção, como será explicitado no capítulo de metodologia.

A seguir, discorro sobre algumas teorias de ensino-aprendizagem que, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), influenciaram o processo de ensino-aprendizagem que existe atualmente.

1.7. Teorias de Ensino-Aprendizagem

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), o ensino de língua estrangeira no Brasil foi influenciado principalmente por três concepções de ensino-aprendizagem: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional.

A visão behaviorista considera a aprendizagem de língua estrangeira o processo de adquirir novos hábitos lingüísticos, feito por meio da automatização de novas práticas às quais o aluno é exposto, a exemplo de exercícios de repetição e substituição. Nessa situação, os focos são o professor e o processo de ensino. Se a aprendizagem não acontece é porque o processo de ensino não está adequado. Nesse caso, o erro deve ser corrigido e eliminado para não afetar negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Romero (2007) ressalta que o behaviorismo foi uma abordagem da psicologia que alcançou ampla importância e conseguiu adeptos no meio educacional, em virtude de ser considerada uma forma prática de aprender e ensinar, embora tenha sido criticada por ser julgada mais como treinamento do que como educação.

Essa abordagem, de acordo com Williams e Burden (1997), foi uma tentativa de os teóricos da aprendizagem explicarem como o conhecimento poderia acontecer por uma forma de condicionamento, por entenderem que todo comportamento do ser humano poderia ser explicado pela conexão dos fatores estímulo e resposta. Daí decorre que a aprendizagem seria resultado do processo estímulo-resposta-reforço, ou seja, o resultado de um condicionamento, realizado por um estímulo, produziria determinada resposta aprovada por um reforço imediato. Procede desse processo a posição passiva do aprendiz, potencialmente controlável e manipulável por um poder superior previamente estabelecido, explica Romero (2007).

Williams e Burden (1997), apoiando-se em Skinner (1957), relatam que para uma aprendizagem estar baseada na teoria behaviorista, deve seguir quatro passos fundamentais: (a) o professor deve ser claro ao explicar o que está sendo ensinado; (b) as tarefas devem ser dadas em etapas, de forma seqüencial; (c) os estudantes devem ser estimulados a resolvê-las individualmente; (d) a aprendizagem deve gerar uma recompensa imediata ao aprendiz.

Os autores Williams e Burden (1997) abordam que a visão behaviorista de aprendizagem influenciou fortemente o desenvolvimento da abordagem audiolingual, na qual são pedidos aos alunos poucos exercícios seqüenciais. Uma parte deles é apresentada como modelo para os demais passos e funcionam como estímulo para as respostas dos alunos que, geralmente, surgirão por repetição ou substituição de termos.

Os mesmos autores apresentam um exemplo característico dessa visão, retirado de um LD para crianças, *Look, Listen and Learn* de L. G. Alexander's (1968) em que os alunos devem repetir uma seqüência de frases, como: *There is a plate on the table, There is some tea in the pot*. Verifica-se que há apenas a troca do objeto e do lugar onde ele se encontra, pois o importante é reforçar o uso do verbo *there to be*.

A visão cognitivista, explicam Williams e Burden (1997), surgiu em contrapartida à visão behaviorista, valorizando a forma pelo qual a mente humana pensa e aprende, ou seja, o processo mental envolvido na aprendizagem. O aluno é considerado, nessa concepção, um participante ativo no processo de aprender e utiliza diversas estratégias, a fim de atingir seu objeto de aprender.

A seqüência de exercícios de *Cobuild English Course, Book 1*, mostrado a seguir, foi citada por Williams e Burden (1997) para exemplificar o procedimento.

29

Language study

Words ending in s

Look at the transcripts below of David and Bridget talking about their families (sections 26b and 19).

How many words are there ending in **s** or '**s**?
Does the **s** or '**s** always mean the same?

Some words always end in **s**, for example, **his**.
What about this one?
I've got one brother and he's got two daughters.

Put the words ending in **s** or '**s** into 4 categories.

Bridget's family

DF: If we look at, erm, your mother Sheila. Has she got any brothers and sisters?
BG: Yes, she's got one sister.
DF: No brothers?
BG: No.
DF: Okay. What about your father?
BG: He's got three sisters.
DF: Oh, and no brothers?
BG: No.

David's family

BG: Now it's my turn. Your father's called John? and your mother's called Pat? –
DF: That's right.
BG: and your brother's married – to . . . Jane?
DF: Jane. Good.
BG: Jane. And they've got two daughters called . . . Emma and – Sarah.

Now look at the text in section 24. Find thirteen more words that end in **s** and put them into categories.

Figura 1- seqüência de exercícios- Williams e Burden (1997)

Note-se que os exercícios não apresentam frases para que os alunos repitam ou substituam palavras seguindo modelos prontos como na abordagem behaviorista, contudo, os alunos são levados a pensar, observar, categorizar e fazer hipóteses.

Pelos PCN-LE (BRASIL, 1998), nessa abordagem, os focos são o aluno e as estratégias que ele utiliza na construção de aprendizagem de uma nova língua. Então, são considerados os diferentes estilos individuais de aprendizagem. Nesse documento ainda se afirma que, quando o aluno é exposto à língua estrangeira, ele elabora hipóteses sobre essa nova língua e as utiliza nos atos comunicativos na sala de aula e fora dela. Os erros, nessa visão, passam a ser considerados tentativas de aprendizagem e atos constitutivos da língua em construção no processo de aprendizagem.

Ainda, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), a estratégia mais utilizada pelos alunos nessa perspectiva é a criação de hipóteses, baseadas no conhecimento que têm de sua língua materna. Outras estratégias usadas pelos alunos, nessa abordagem, são a supergeneralização e a hipercorreção. Na supergeneralização, o aluno tende a generalizar regras para contextos em que elas não são aplicadas. Na hipercorreção, o aluno corrige formas que estariam corretas. Romero (2007) expõe que, nessa visão cognitivista, são enfatizados os processos cognitivos, reputando o aprendiz como participante intelectual ativo do processo.

Na visão sociointeracional de aprendizagem, esclarecem Williams e Burden (1997), destacam-se quatro fatores: professores, aprendizes, o objeto a ser aprendido e os outros. A aprendizagem nunca acontece isoladamente, pois estará sempre conectada a estes quatro elementos, de modo que qualquer mudança em um deles afetará os outros. Sendo assim, o contexto no qual a aprendizagem acontece é um fator muito importante, pois envolve o meio emocional, como crenças e valores, o meio físico, o meio social e o meio político e cultural no qual se insere o aprendiz.

Esses mesmos autores identificam quatro elementos-chave, dependentes entre si, que interferem no processo de aprendizagem: o professor, os alunos, o conceito a ser aprendido ou a tarefa a ser feita e o contexto no qual se insere a aprendizagem.

A aprendizagem, nessa perspectiva, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.57), é considerada de natureza sociointeracional “pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional”. Desse modo, os processos cognitivos são construídos por meio da interação entre alunos e participantes de uma prática social, que pode ser um parceiro mais competente para ajudá-los no processo de aprender. Este pode ser o professor ou um outro colega.

Esses documentos ainda admitem que o processo de aprender pode ser julgado como uma forma de co-participação social, o que quer dizer que pode acontecer por meio da participação de outros sujeitos num contexto de ação.

Romero (2007) comenta que autores como Davis e Oliveira (1994) concebem Piaget e Vygotsky adeptos da abordagem interacionista, pois, para ambos o ser humano se desenvolve no decorrer de sua interação com o meio, embora essa interação seja encarada de modo diferente pelos referidos autores. Para Piaget, a interação é do indivíduo com o objeto e, para Vygotsky, é a do indivíduo com seu ambiente social. Na perspectiva piagetiana há uma ênfase no desenvolvimento biológico, enquanto na perspectiva vygotskiana o fator enfatizado é o social, ao qual atribui a responsabilidade pela aprendizagem do indivíduo.

O objetivo desse capítulo, Pressupostos Teóricos, foi discorrer sobre a literatura que embasa minha pesquisa, dando-me o suporte de que necessito para analisar e discutir a UD sob as categorias estabelecidas que visam responder perguntas de pesquisa.

Passo, a seguir, para o capítulo referente à Metodologia.

Capítulo 2- METODOLOGIA

*“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre”
Paulo Freire*

Para que o leitor possa entender melhor este estudo, organizei o capítulo referente à Metodologia, orientando-me por sete perguntas: quem? (a pesquisadora), onde? (a escola onde a pesquisadora atua), para quem? (o público com quem a pesquisadora trabalha), o quê? (o corpus a ser analisado), de que forma? (o procedimento de análise), para quê? (o motivo da escolha da unidade didática) e quando? (era da globalização).

Esta pesquisa, com base em Gil (1996), pode ser classificada como uma pesquisa bibliográfica, pois analisa um material já elaborado, no caso, uma unidade didática inserida a um livro didático.

Entretanto, é importante destacar que a análise somente tem sua razão de ser tendo em vista o contexto em que atuo- uma escola pública no interior do Estado de São Paulo- e também levando-se em conta as experiências que tive ao longo de minha trajetória profissional, pois elas contribuem nas escolhas que faço hoje.

Por esse motivo, inicio com uma breve narrativa bibliográfica sobre minha constituição como educadora (quem). A seguir, esclareço algumas características da escola onde trabalho (onde), do meu público alvo (para quem), do material a ser analisado (o quê), do procedimento de análise (de que forma) e o motivo da escolha da unidade didática (para quê).

No capítulo acerca dos Pressupostos Teóricos, na seção sobre “A importância da Língua Inglesa” foi explicitado com detalhes o “ quando”, momento de globalização no qual estamos inseridos.

2.1. A pesquisadora: a trilha profissional de uma pesquisadora à luz dos saberes necessários à prática docente, de acordo com Paulo Freire.

A obra de Freire (1996), Pedagogia da autonomia foi a base para que eu reconstituísse meus passos até atingir a fase de vida profissional em que me encontro hoje. Os saberes necessários à prática docente não só foram indispensáveis à minha profissão como também no decorrer dos anos, foram relevantes para eu adquirir experiências, afastar os medos, conquistar metas além de me ensinarem que sempre é momento de recomeçar. Nesta seção exporei minha experiência profissional à luz da referida obra de Paulo Freire e cada um dos saberes citados pelo educador servirá como epígrafe ao meu relato.

Saber: Ensinar exige apreensão da realidade

Meus pais, apesar de terem completado apenas a quarta série do primeiro grau, reconhecem o valor do estudo na vida do ser humano e, por isso, sempre me incentivaram a estudar. Meu pai, já ausente desde os meus 14 anos, e minha mãe, minha companheira e colaboradora, investiram o que puderam na minha formação e, hoje, compreendo o quanto isso foi essencial. Considero essa a herança mais valiosa que meu pai poderia me deixar. Minha mãe tem sido fundamental nessa jornada, pois sem ela seria muito difícil. Suas palavras, orações e apoio me fazem estar aqui em busca do título de Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU.

Meus pais, primeiros professores, não estudaram, no entanto não queriam que eu seguisse seu exemplo. Isso me remete a Freire (1996)

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do faça o que mando e não o que faço. (FREIRE,1996, p.34)

Esses meus primeiros professores me deram a primeira lição: faça o que digo: estude!
Seja melhor do que sou.

Saber: Ensinar exige estética e ética.

“Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorizar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 1996, p.33). Assim me reconheci quando iniciei o Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio. Aprendi com professores a querer ser mais e, para isso, aprendi a tomar decisões, intervir, romper e continuar.

Até a oitava série do Ensino Fundamental estudei em uma escola particular bem conceituada na cidade onde moro. Ao concluir o Ensino Fundamental, minha mãe me orientou a cursar o Magistério, posto que, concluindo um curso profissionalizante, poderia garantir um emprego para ingressar na faculdade. Seguindo sua orientação, fiz o curso de magistério em uma escola estadual, onde hoje sou professora efetiva. É muito gratificante trabalhar na mesma escola que me formou, agora como formadora, e, tendo, como amigos de trabalho aqueles que, um dia, foram meus professores.

Saber: Ensinar exige querer bem o educando

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu

compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1996, p.141)

Já no último ano de Magistério, recebi a proposta de trabalhar numa escola particular atuando na Educação Infantil. Foi o momento em que tive a certeza de que estava fazendo o que realmente queria. Lecionei nesta instituição por quatro anos. Atuei em sala de alfabetização e em salas de primeira a quarta série. Este emprego garantiu a minha formação universitária. Além disso, durante o curso de Magistério estudei inglês em escolas particulares.

Saber: Ensinar exige consciência do inacabado

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há o inacabamento. (FREIRE, 1996:50)

Seria mais simples continuar apenas trabalhando, mas sentia que podia mais, porque a faculdade era meu objetivo. Assim, a sensação do inacabado me fez continuar. Em 1995, iniciei meus estudos no curso de Letras da FATEA (Faculdades Integradas Tereza D`Ávila), em Lorena. Optei por esse curso por pretender lecionar inglês para o Ensino Médio. A distância tornou um obstáculo a vencer todos os dias. Concomitantemente, trabalhei em outra escola particular, apenas como professora de primeira a quarta série e durante os quatro anos de faculdade atuei também, como professora eventual, ou seja, entrava na sala de aula quando o professor oficial da matéria estava ausente.

Terminando em 1998 o Ensino Superior, conquistei minhas próprias classes e então pude concorrer com pontos suficientes. Era graduada para conseguir ser professora oficial e iniciei meu trabalho como professora de inglês no Ensino Médio da Rede Estadual. Em 2001, ingressei na rede particular SESI como professora efetiva e deixei a escola particular na qual lecionava para a quarta série, por incompatibilidade de horário. Trabalhei por essa instituição

em Campos do Jordão e depois consegui transferência para a cidade de Tremembé. Atuei também como professora de Português durante dois anos, porém, mais tarde, optei por deixar essa disciplina e me dedicar somente à língua inglesa.

Saber: Ensinar exige criticidade

“ Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE,1996,p.32).

Minha curiosidade não se satisfaz apenas com a graduação, portanto procurei ampliar meus conhecimentos. Ingressei no curso de pós-graduação em nível de Especialização em Língua Inglesa, na UNITAU, em 2001, onde desenvolvi trabalhos com destaque em leitura, pesquisa em sala de aula, produção oral, produção escrita e técnicas para o ensino de inglês.

Em 2002, fiz um curso de férias no exterior, na escola *Shane Global Village*, em Londres, que favoreceu não só a minha formação como professora mas, principalmente, minha formação como pessoa. O período em que estudei fora do país fez com que eu ampliasse a minha bagagem cultural, derrubasse a crença de que no primeiro mundo tudo é perfeito, além de ter me acrescentado uma visão de estilo de vida no qual as pessoas se preocupam mais com o ser do que com o ter, com a aquisição de cultura, principalmente através da leitura. Deu-me a oportunidade, ainda, de conhecer a praticidade da vida moderna dentro de um cenário medieval, de me sentir uma cidadã do mundo, cercada por pessoas de múltiplas nacionalidades, mantendo seus próprios estilos de vestuário, alimentação e se comunicando por uma mesma língua. Tal fato exemplifica o que afirmam Chouliaraki e Fairclough (1999 apud MOITA LOPES, 2003) “a linguagem na verdade se tornou uma parte mais significativa da vida social no decorrer da modernidade” e o que Moita Lopes (2003) considera sobre uma nova ordem mundial:

vivenciamos uma série de mudanças no bojo do fenômeno da globalização que atravessam os limites nacionais, constituindo o que muitos chamam de uma nova ordem mundial ou de capitalismo globalizado. (MOITA LOPES, 2003, p.31)

No futuro, pretendo viver uma nova experiência no exterior, por tempo determinado, para continuar minha meta, que é crescer culturalmente.

Saber: Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática

Dois anos depois, houve concurso na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Preparei-me, consegui uma boa classificação e tive o privilégio de escolher a escola que queria, a mesma onde estudei durante o Magistério e completei o Ensino Médio. Esse cargo também me propiciou a cursar o Mestrado, pois me foi concedida uma bolsa de estudo pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

...na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

A reflexão crítica sobre a minha prática me fez chegar onde estou, me fez querer ampliar minha visão como profissional e buscar maneiras diversas de ensinar, a fim de me tornar cada vez mais capaz no que faço, ensinar e ao mesmo tempo aprender, como diz Guimarães Rosa: "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende".

2.2. A Escola

A escola onde trabalho localiza-se na área central de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Por sua localização privilegiada e por facilitar o acesso a ônibus, é procurada por pessoas de toda a cidade.

Conta, atualmente, com 1.015 alunos e 64 professores distribuídos em 26 classes, sendo 7 classes do Ensino Fundamental e 19 do Ensino Médio, distribuídas em três turnos: manhã, tarde e noite.

Em 2006, foi implantado o programa de escola de tempo integral aos alunos do Ensino Fundamental. Suas atividades iniciam-se às 7 horas e terminam às 16h30. A escola também oferece educação para jovens e adultos (EJA) à noite.

Quanto à estrutura física, o prédio conta com 12 salas de aula que comportam, em média, 45 alunos. Como recurso pedagógico a escola possui dois televisores, dois DVDs, dois vídeos, dois aparelhos de som, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de informática com seis computadores funcionando, um laboratório de física, química e biologia integrados.

Os alunos têm acesso à Internet quando o professor se propõe a levá-los à sala de informática, o que geralmente não acontece, porque o número de alunos não é compatível com a quantidade de computadores.

2.3. O público alvo

A escola atende à comunidade do bairro e de diversas outras localidades, pois, em decorrência de sua privilegiada localização, é procurada por estudantes de todas as regiões.

O perfil dos alunos, em relação à situação socioeconômica e cultural, é muito variada. Há alunos de classe baixa, média, média- baixa- a maioria - e alta.

Eles são distribuídos em três períodos. De manhã, estudam os alunos que estão matriculados no Ensino Fundamental e nos segundo e terceiro anos do Ensino Médio. À tarde, a escola se destina aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio e aos alunos do Ensino Fundamental, que permanecem na escola período integral. Os alunos do EJA (Ensino para Jovens e Adultos) e os alunos do Ensino Médio de segundo e terceiro anos estudam à noite. Esse período é caracterizado por alunos que trabalham durante o dia e cuja maioria tem dezoito anos ou mais.

2.4. Caracterização do livro didático *Great 2*

A idéia de fazer um trabalho direcionado a uma unidade didática surgiu da minha atração por livros didáticos, especialmente pela diversidade de textos que neles podemos encontrar, pelos recursos visuais atrativos e pela minha experiência como aluna, que tinha o livro didático como referência para aprendizagem, visto que para todas as disciplinas do

Ensino Fundamental havia um livro que era seguido, metodicamente, da primeira à última página.

A fim de tornar minhas aulas interessantes e estimulantes aos alunos sempre busquei diversificar textos e selecionar materiais de diversos livros didáticos, tanto nacionais quanto importados o que parece ser uma prática de vários professores, principalmente os da rede estadual, por ser difícil a adoção de um livro, em virtude do alto custo que geraria aos alunos. A escolha da unidade 3 (*The Natural World*) do livro *Great 2* surgiu: (a) pelo meu interesse sobre o tema, tão requisitado atualmente por causa dos constantes debates sobre meio ambiente, além de ser um dos temas transversais discutidos nos PCN-LE (BRASIL,1998); (b) pelo número e variedade de textos presentes na unidade, sete textos, e, (c) pelo fato de no prefácio do livro ficar evidente que nele se desenvolve um trabalho que está de acordo com os PCN-LE (BRASIL,1998) , (d) pela minha participação, como ouvinte, na divulgação feita do livro pela editora na cidade em que vivo a todos os professores de inglês das escolas estaduais do Município e (e) pela sua proposta de trabalho em relação à leitura.

O livro didático *Great 2* é um livro nacional cujas autoras são Susan Holden e Renata Lúcia Cardoso. Foi divulgado pela editora Macmillan, tendo a primeira impressão em 2002. Está direcionado ao ciclo II, sexto ano.

Abaixo apresento o quadro que consta do guia do professor, página VII, que detalha os itens de língua e temas de cada unidade do livro. Posteriormente, descrevo resumidamente cada unidade.

CONTEÚDOS DESTE VOLUME							
DETALHAMENTO DOS ITENS DE LÍNGUA E TEMAS DAS UNIDADES DE GREAT! 2							
Tema	Função	Gramática	Vocabulário	Estratégia de leitura	Transversalidade	Interdisciplinaridade	Estratégia de estudo
Review Unit – People and Places A língua inglesa como meio de comunicação entre pessoas de diferentes países.	Fornecer dados pessoais e informações sobre países.	Revisão do verbo <i>to be</i> , <i>Wh- questions</i> e pronomes pessoais.	Revisão sobre membros da família; nacionalidades; profissões; descrição de lugares.	Reconhecer dados numéricos em tabelas sobre lugares.			
Unit 1 – Living Positively O desenvolvimento do ser humano e suas habilidades.	Falar sobre habilidades, permissões e proibições.	Verbo <i>can</i> ; <i>some/any</i> ; <i>how much/ how many</i> .	Verbos de ação; esportes; os cinco sentidos; termos relacionados a deficiências físicas; alimentos. Revisão: partes do corpo.	Trabalhar com dados estatísticos e tabelas.	Saúde (tabagismo) e Consumo; Ética (respeito ao diferente e aos deficientes físicos).	Ciências e Educação Física: habilidades pessoais, esportes e cuidados com a saúde.	Refletir sobre o trabalho em grupo.
Unit 2 - Time Marcando o tempo, celebrações e festividades.	Dizer as horas e as partes do ano; instruções e avisos.	Imperativo; <i>What time is it?</i> ; números ordinais; <i>When...?</i> ; preposições de tempo: <i>in/on/at</i> .	Horas; meses; estações do ano; dias da semana; datas comemorativas.	Perceber coerência textual, ordenar fatos e utilizar conhecimento de mundo.	Pluralidade Cultural: festividades nacionais e religiosas.	História, Geografia e Matemática: a contagem do tempo, marcas históricas e fatores geográficos.	Refletir sobre organização do caderno e como fazer anotações.
Unit 3 - The Natural World Ações de jovens para a preservação do meio ambiente.	Expressar ações que estão em desenvolvimento; dar sugestões.	Presente progressivo; participio presente (a forma <i>-ing</i>); <i>Why...?/ Because...; Let's...</i>	Animais; atividades de lazer; termos sobre meio ambiente. Revisão: profissões.	Identificar recursos não linguísticos.	Meio ambiente: parques nacionais e o Pantanal Mato-grossense.	Ciências: ecossistemas e animais em extinção.	Refletir sobre a importância dos recursos gráficos e linguísticos para a expressão escrita.
Unit 4 - Our Lives O dia-a-dia.	Referir-se a rotinas e hábitos, preferências e lazer.	Presente simples; advérbios de frequência; <i>How often...?</i>	Atividades diárias; matérias escolares. Revisão: alimentos.	Inferir termos pelo contexto.	Pluralidade Cultural: diferentes hábitos ligados a culturas locais.	História e Geografia: fatores histórico-geográficos marcando hábitos de comunidades.	Planejar o uso do próprio tempo (obrigações, lazer).

Figura 2- Resumo das unidades didáticas do LD

O tema da unidade, como mostra o quadro acima, aborda ações de jovens para a preservação do ambiente, objetivando ações que estão em desenvolvimento.. O item gramatical explorado na unidade é o presente progressivo, o participio presente e seu vocabulário está relacionado a animais, atividades de lazer, termos sobre meio-ambiente e, também, oferece uma revisão do vocabulário referente a profissões. Como estratégias de leitura, pretende que o aluno identifique recursos não-visuais. Em relação à transversalidade, aborda meio ambiente, citando parques nacionais e o Pantanal Mato-Grossense. Quanto à interdisciplinaridade: Ciências: ecossistemas e animais em extinção. Pretende como estratégia

de estudo promover reflexão sobre a importância dos recursos gráficos e lingüísticos para a expressão escrita.

O livro inicia-se com uma *review unit* com o tema: *people and places*, a fim de lembrar e praticar como pedir e fornecer informações sobre pessoas e lugares, e, a seguir, quatro unidades: 1- *Living positively*; 2- *Time*; 3, *The natural world*; 4- *Our lives*.

Cada unidade, conforme é possível verificar no guia do professor e no *table of contents*, pretende desenvolver itens gramaticais e vocabulário específico.

A *review unit* aborda o tema *different people, different places* e para isso apresenta texto sobre uma garota (Isobel) que escreve sobre si mesma, atividade de *listening* para preenchimento da *family tree* de Isobel, exercícios explorando nacionalidade, mapas para interpretação e outras atividades. O visual é atraente, pois apresenta gravuras e tabelas coloridas. A gramática é revisada na seção *Look!*, desenvolvida nos exercícios.

REVIEW UNIT PEOPLE AND PLACES	
Section	Page
Different people, different places	4
Different places	8
Facts and figures	9
Tematização: O inglês estreitando laços internacionais (história; pluralidade cultural).	
Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo: Perceber a possibilidade de novos contatos pessoais e também de adquirir mais conhecimentos através da língua da comunicação internacional. Retomar conteúdos de inglês estudados no ano anterior.	
Grammar/Function REVIEW: verb to be; possessive adjectives; genitive 's; describing places and people.	
Vocabulary REVIEW: family relationship; personal information; adjectives that describe places	

Figura 3 – Conteúdo da *review unit*

A unidade 1 inicia-se na página 11 e termina na página 28. Tem como objetivo, de acordo com o LD, ensinar como falar sobre habilidades, permissões e proibições com o verbo *can*; esclarecer o uso de *some, any, how many, how much*, substantivos contáveis e incontáveis; trabalhar leitura e interpretação de textos e dados apresentados em forma de tabelas e gráficos; levar o aluno a refletir sobre o significado do trabalho em grupo, a inter-relação entre desenvolvimento pessoal e vida saudável.

Apresenta gráficos, tabelas e jogos atraentes por serem coloridos nas seções em que pretende explorar as quatro habilidades.

UNIT 1 LIVING POSITIVELY	
Section	Page
Personal abilities and achievements	10
Sports abilities	13
Personal ability	18
Permission and prohibition	22
Health and you	23
Reading Development	27
Learning to Study	28
Tematização:	
<i>O desenvolvimento das capacidades físicas do ser humano, alimentos saudáveis e o vício do cigarro (educação física, ciências; saúde, consumo).</i>	
Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo:	
<i>Perceber a inter-relação entre desenvolvimento pessoal e vida saudável.</i>	
<i>Identificar habilidades físicas e intelectuais de acordo com a idade e condições físicas.</i>	
<i>Interpretar dados apresentados em forma de tabelas e gráficos.</i>	
<i>Refletir sobre trabalho em grupo.</i>	
Grammar/Function	
verb <i>can</i> (affirmative, negative, interrogative) for ability, permission and prohibition; plural of nouns ending in <i>-y</i> ; <i>how much/how many</i> REVIEW: <i>some/any</i> , countable and uncountable nouns	
Vocabulary	
action verbs; prefix <i>para-</i> ; human senses; food; sports. REVIEW: parts of the body	

Figura 4 – Conteúdo da *unit 1*

A unidade 2 apresenta os objetivos: ensinar como falar sobre horas, dias da semana, meses, estações do ano e datas especiais; levar o aluno a entender e fornecer instruções e avisos utilizando o imperativo; ordenar fatos e idéias empregando numerais ordinais e expressões que indicam seqüência; refletir sobre organização de estudo pessoal; identificar formas de contar o tempo em diferentes épocas e sociedades.

Apresenta um texto em português para explicar o meridiano de Greenwich, explora mapas por meio de exercícios, é bem ilustrado, contendo gravuras em todas as páginas. A unidade inicia-se na página 29 e segue até a 47.

UNIT 2		TIME	
Section	Page	Grammar/Function	
World time	29	telling the time; <i>What time...?</i> ; ordinal numbers;	
Measuring time	33	prepositions of time; <i>When...?</i> ; imperative: giving	
Months and seasons	34	instructions and advices.	
Celebrations and festivals	38	REVIEW: <i>How many...?</i> ; cardinal numbers	
The days of the week	40	Vocabulary	
Giving instructions	42	time words; seasons and months; celebrations; rules and	
Personal safety	44	instructions in public places; parts of a computer;	
Reading Development	46	instructions and advices for traveling	
Learning to Study	47		
Tematização:			
A contagem do tempo como fator histórico-cultural (geografia, matemática; pluralidade cultural).			
Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo:			
Refletir sobre a contagem do tempo em diferentes épocas e sociedades.			
Discutir sobre regras e atitudes.			
Identificar ordenação de fatos e sequências lógicas.			
Refletir sobre organização de estudo pessoal, em particular o uso do caderno.			

Figura 5 – Conteúdo da unit 2

A unidade 3, que optei por analisar nesta pesquisa, inicia-se na página 48 e termina na 65. Seu tema *The natural World* está presente em todos os textos e atividades de *reading* que são diversos e ilustrados. As demais seções, como *listening*, *writing* e *speaking* são ilustradas e abordam o tema. Por ser esta a unidade escolhida para análise, maiores detalhes são fornecidos adiante.

UNIT 3		THE NATURAL WORLD	
Section	Page	Grammar/Function	
National parks	48	Present Progressive (affirmative, negative and	
Doing things now	52	interrogative); <i>Why...?/Because...;</i> forming the Present	
Leisure time: Safari Park	54	Participle; making suggestions: <i>let's/let's not</i> ; object	
Leisure time: holidays	56	pronouns: <i>it, them</i>	
Working time	58	Vocabulary	
Making suggestions	62	action verbs; animals; environment words.	
Reading Development	64	REVIEW: jobs and occupations	
Learning to Study	65		
Tematização:			
O compromisso com a natureza e sua preservação.			
Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo:			
Discutir sobre ações possíveis para a preservação de ecossistemas.			
Identificar situações que expressam ações em desenvolvimento.			
Perceber que a apresentação do texto, as imagens e a organização das informações auxiliam na compreensão da mensagem.			
Refletir sobre a importância dos recursos gráficos e linguísticos como auxiliares para o entendimento de um texto.			

Figura 6 – Conteúdo da unit 3

A unidade 4 tem como objetivo fazer com que o aluno fale sobre atividades diárias de lazer, use advérbios de frequência, infira palavras e significados pelo contexto, organize atividades semanais e reflita sobre hábitos culturais e a influência de fatores histórico-geográficos. Inicia-se na página 66 e segue até a 83. Apresenta textos, atividades e gráficos diversos e ilustrados para o desenvolvimento das habilidades existentes em cada seção em que a unidade é dividida. Mais adiante será explicada cada seção presente no LD.

UNIT 4 OUR LIVES	
Section	Page
Daily routines	66
My school day	68
My weekend	70
Free time activities	71
Likes and dislikes	74
A famous person daily life	77
Different people, different lives	79
Reading Development	82
Learning to Study	83
Tematização: Hábitos, rotinas e lazer em diferentes grupos sociais (história, geografia; pluralidade cultural).	
Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo: Refletir sobre hábitos culturais e a influência de fatores histórico-geográficos. Identificar situações que descrevem hábitos e gostos. Inferir palavras e significados pelo contexto. Organizar atividades semanais, respeitando tempo para estudo, obrigações, atividades sociais e lazer.	
Grammar/Function Simple Present (affirmative, negative, interrogative); adverbs of frequency; like + infinitive to; REVIEW: wh- questions	
Vocabulary daily routine verbs; school subjects; free-time activities; adjectives that describe likes and dislikes REVIEW: food	

Figura 7 – Conteúdo da unit 4

Ao final da última unidade, *our lives*, há um resumo de toda a gramática abordada no livro. A seção é chamada *grammar reference and language extension*, da página 84 a 91. Da página 92 até a 95 há uma *word list*, ou seja, um vocabulário de palavras referentes às unidades. Além disso, há o guia do professor com 14 páginas; testes prontos para aplicar aos alunos ao final de cada unidade; respostas aos testes e as referências bibliográficas.

Na introdução do guia do professor, os autores apresentam uma breve explicação sobre o propósito do livro:

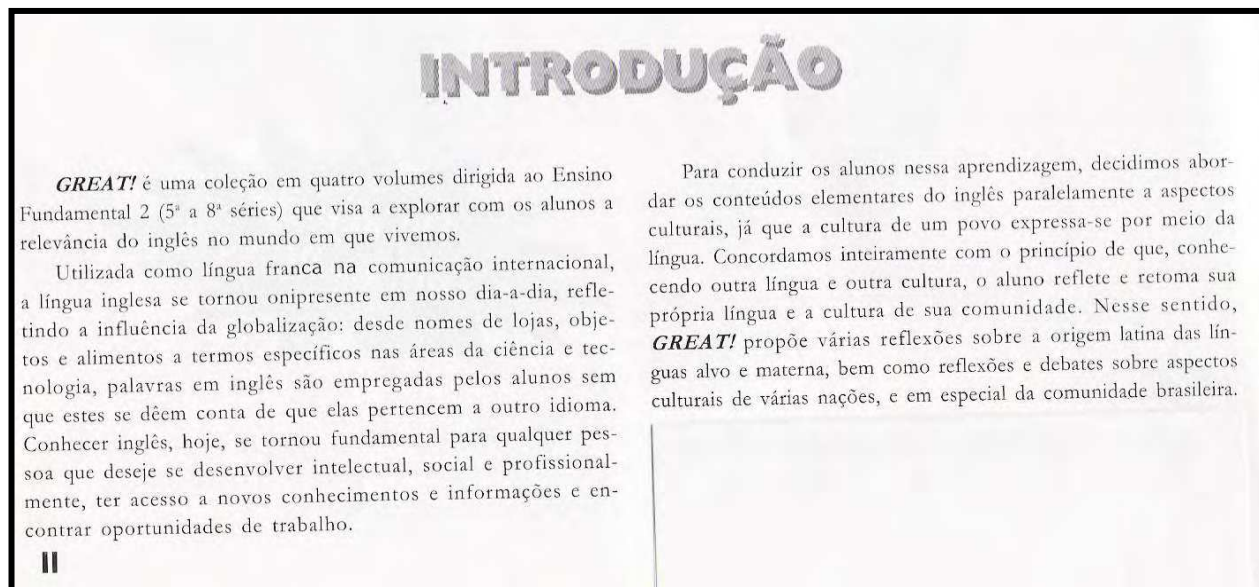


Figura 8 – Introdução do guia do professor

Pelos dizeres da introdução, pode-se concluir que há uma relação entre o propósito do livro e os dos PCN-LE (BRASIL, 1998) para o Ensino Fundamental, no que dizem respeito ao engajamento do aluno no mundo em que vive.

No livro *Great 2* afirma-se que há necessidade de se aprender inglês, por causa da globalização, considerando a LI o meio pelo qual o aluno terá acesso às informações e aos conhecimentos que lhe proporcionarão melhores oportunidades de trabalho. Essa visão em relação ao aprendizado de LI permite ao aluno engajamento discursivo que, de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998, p.19), deveria ser o propósito do ensino de LE. “A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso.” PCN-LE (BRASIL, 1998, p.19).

Em relação às atividades de *reading*, no guia do professor, os autores relatam que introduzem diferentes tipos e formatos de textos. Cada trabalho de *reading* enfatiza uma estratégia de leitura e traz novas informações sobre o tema da unidade. O tipo de texto e da estratégia de leitura em foco é indicado para o professor.

Exemplos:



Figura 9 – Estratégia de leitura

Ainda, de acordo com o guia do professor, a leitura de recursos tipográficos deve ser estimulada, bem como o reconhecimento de elementos lingüísticos e, após a realização da leitura, se alguma palavra causar curiosidade, o professor deve estimular o aluno a deduzir seu significado pelo contexto e, se necessário, recorrer ao dicionário.

É possível observar que no livro propõe-se o desenvolvimento da pré-leitura, leitura e pós-leitura, que são orientações sugeridas pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) para o desenvolvimento de leitura.

O quadro abaixo resume as características do LD *Great 2*.

Nome do livro e Ano	Great 2 – 2002
Autores	Susan Holden e Renata Lúcia Cardoso
Editora	Macmillan
Número de unidades	Quatro
Número de páginas	95
Temas transversais	Qualidade de vida e meio-ambiente.
Acompanha guia do professor	Sim
Nacional/Estrangeiro	Nacional
Acompanha material adicional	Não

Acompanha vocabulário para auxiliar os alunos	Sim
--	-----

Quadro 1- Caracterização do LD *Great 2*

2.5. Procedimento de análise

Conforme dito na introdução, com a análise e a discussão da unidade, e guiando-me pelas orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998), busco responder às seguintes perguntas:

- 1- Como se caracterizam os textos para desenvolver leitura presentes na unidade didática?
- 2- De que forma a compreensão escrita é trabalhada pela unidade?
- 3- Qual a relação da proposta de leitura da unidade didática com a proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998)?

Procedo, a seguir, à discussão e às considerações para responder a cada uma das perguntas.

2.5.1. Categorias que visam responder à primeira pergunta de pesquisa

A fim de responder à primeira pergunta de pesquisa: como se caracterizam os textos presentes na unidade didática?- descreverei cada texto, observando as características do *layout*, sua estrutura gramatical e fonte e os analisarei de acordo com os critérios de Nuttall (1985) para avaliação de um texto para o ensino de LE: legibilidade, adequação de conteúdo e “*exploitability*”.

Por meio da descrição do *layout*, considerarei o visual, as figuras, as cores de fundo, o tamanho de letra, enfim, as características gerais da apresentação dos textos e os classificarei em atraente ou não aos alunos, visto que uma apresentação visual expressiva atrai mais a atenção do leitor.

De acordo com as discussões de Nuttal (1985), PCN-LE (BRASIL, 1998), Moita-Lopes (2003), Lousada (2005), Dias (2006), seguirei as categorias resumidas abaixo:

	Categorias	Autores
Como se caracterizam os textos presentes na unidade didática?	Descrição dos textos <i>Layout</i> Estrutura Gramatical Fonte Tema	Pesquisadora
	Legibilidade Adequação ao conteúdo <i>Exploitability</i>	Nuttall (1985)
	Texto autêntico ou Simplificado	Nuttall(1985), PCN-LE(BRASIL,1998), Moita-Lopes(2003), Lousada(2005), Dias(2006),

Quadro 2 - Primeira pergunta de pesquisa

2.5.2. Categorias que visam responder à segunda pergunta de pesquisa

Para responder à segunda pergunta de pesquisa: de que maneira a compreensão escrita é trabalhada na unidade?, baseio-me nos PCN-LE (BRASIL,1998) e em Williams e Burden (1997) para discutir que teorias de ensino-aprendizagem subjaz à proposta de leitura do LD e nos pressupostos teóricos referentes aos PCN-LE (BRASIL, 1998), ao analisar se a UD explora o conhecimento de mundo, textual e sistêmico dos alunos e desenvolve a pré-leitura, leitura e pós-leitura, visto que o objetivo principal dessa pesquisa é verificar como a leitura na unidade didática é tratada, levando-se em conta as propostas do referido documento.

Em síntese, o quadro abaixo ilustra as categorias destinadas a responder à segunda pergunta de pesquisa:

	Categorias	Autores
De que forma a compreensão escrita é trabalhada pela unidade didática?	Teorias de Ensino-Aprendizagem	Williams e Burden (1997) PCN-LE (BRASIL, 1998)
	Conhecimento de mundo, textual e sistêmico.	PCN-LE (BRASIL, 1998)
	Pré-leitura, leitura e pós-leitura.	PCN-LE (BRASIL, 1998)

Quadro 3 - Segunda pergunta de pesquisa

2.5.3. Terceira pergunta de pesquisa

A terceira pergunta de pesquisa resultará de uma reflexão apoiada na análise feita para responder às duas perguntas anteriores, a saber, verificarei se os dados relacionados à leitura estão de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998) e apresentarei um breve resumo sobre as orientações desse documento para o ensino de leitura, comparando-as aos dados obtidos.

2.6. A escolha da unidade didática

Escolhi essa unidade, porque o tema (*The Natural World*), além de ser tão propagado na mídia, reflete as preocupações atuais da sociedade sobre o meio-ambiente e sustentabilidade do planeta. Acredito que, em função da atualidade da questão, também possa gerar interesse por parte dos alunos.

Os objetivos da unidade são apresentados pelas autoras no início, tanto no livro do aluno quanto no livro do professor e são:

compreender e descrever ações em desenvolvimento, entender e dar sugestões, usar a apresentação de textos, as imagens e a organização das informações como

auxiliares na compreensão da mensagem, refletir sobre dicas e estratégias para ler um texto, discutir sobre o meio-ambiente pantaneiro e a preservação de ecossistemas (HOLDEN & CARDOSO,2002, p..48).

A unidade, seguindo a seqüência das demais do livro, é dividida em seções de: (a) *starting point* - tematiza o assunto principal que será abordado e estimula o aluno a ativar seu conhecimento prévio sobre o tópico; (b) *listening*-apresenta diálogos, entrevistas, comentários e outros modelos de linguagem como tarefa a ser realizada pelos alunos, focaliza uma estratégia de audição, objetivando o reconhecimento de informações específicas ou a compreensão geral da mensagem; (c) *reading* - introduz diferentes tipos e formatos de textos; (d) *look*-refere-se à seção em que se dá a apresentação formal (ou revisão) do ponto gramatical e/ou de vocabulário, já apresentados no contexto em atividades anteriores; (e) *your turn* - compõe-se de exercícios escritos, orais ou com habilidades de línguas integradas, que objetivam a prática imediata da língua formalizada e estudada na seção *look*; (f) *sentence game e mime activity game* - propõe a prática da língua em atividade de caráter mais lúdico, envolvendo a integração de habilidades orais e escritas; (g) *writing* - constitui um programa de desenvolvimento da habilidade de escrita, tomando por base modelos dados em exercícios anteriores; (h) *speak up* - compõe-se de atividades de comunicação oral a serem realizadas pelos alunos em pares, pequenos grupos ou em entrevistas com os colegas; (i) *project work* - apresenta sugestões de produção individual ou em grupo, focalizando a aplicação da língua estudada na realidade do aluno, a partir de um dos temas da unidade; (j) *learning to stud* - reúne atividades que contribuem para o desenvolvimento de estratégias de estudo da língua inglesa, levando o aluno a refletir sobre sua maneira de estudar e trocar experiências com os colegas; e (l) *now I can* - estimula o aluno a perceber seu progresso no estudo do inglês, retomando os objetivos propostos para a unidade.

A breve explicação de cada seção da unidade foi feita em conformidade com o que foi exposto na página IV do guia do professor.

Tendo em vista que o foco desta pesquisa é leitura, descreverei apenas as sete seções de *reading*.

(a) *A Brazilian Work Experience*

Este texto é apresentado como um artigo de revista, e a estratégia de leitura é levar o aluno a identificar informações específicas, conforme indicação no livro dos professores, reproduzida abaixo.

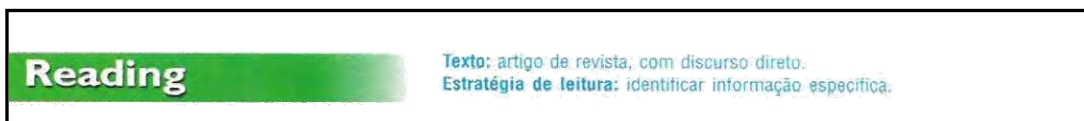


Figura 10- Estratégia de leitura- texto 1

Exercícios:

1. Read the first part of this magazine article and answer these questions:

- a. Where are Rob and Jenny from? *Jenny is from Great Britain and Rob is from Canada.*
 b. Where are they now? *In the Pantanal, Brazil.*
 c. Why are they there? *They are working as volunteers (interest in animals and the environment).*

2. Read the article again. What can you learn about Jenny?
 Make notes in your notebook. Use these headings.

	General information	Specific information
British	Nationality: <i>British</i>	Where she is working: <i>In the Pantanal</i>
18	Age: <i>18</i>	What she is doing: <i>Identifying environmental problems</i>
student	Occupation: <i>student</i>	Her opinion about her work: <i>It's an important work</i>

3. Now read the article again.

Use the information to make similar notes about Rob.

Canadian; 18; student; in the Pantanal; protecting/photographing the flora and fauna in the National Park; it's a fantastic

Figura 10- Atividades - texto 1

(b) Texto sem título (continuação do primeiro)

O texto é apresentado como artigo de revista, e a estratégia de leitura a ser trabalhada por meio de dois exercícios é levar o aluno a identificar informações específicas;

Reading	<p>Texto: artigo de revista, com discurso direto. Estratégia de leitura: identificar informação específica.</p>
----------------	--

Figura 12- Estratégia de leitura- texto 2

Exercícios:

1. Read the second part of the magazine article about Rob and Jenny.
Who's worried about the fauna and flora? Who's worried about people? Jenny
2. Read this part of the article again. In your notebook, make a list of all the things Rob and Jenny are doing this year. Use the Present Progressive tense. Example:
Jenny: We're educating people. Rob: We're photographing the animals...

Figura 13- Atividades - texto 2

(c) *A Great Family Day Out!*

O texto é apresentado como informativo (Internet) e pretende levar o aluno a compreender a idéia central do texto.

Reading	<p>Texto: informativo (Internet). Estratégia de leitura: compreender idéia geral.</p>
----------------	--

Figura 14- Estratégia de leitura – texto 3

Exercícios:


	Reading	<p>Texto: informativo (Internet). Estratégia de leitura: compreender idéia geral</p>
<p>Professor: Levar os alunos a compreenderem o sentido de <i>cage</i> a partir do contraste com <i>natural habitat</i>, que não acontece num zoo.</p>	<p>1. Look at this website. Why is a safari park different from a zoo? <small>Animals are not in cages. / Animals are in their natural habitat.</small></p>	
	<p>2. Look at the pictures of the animals. There are wild animals and farm animals (cows and chickens). Can you name some other farm animals?</p>	<p><small>horse, pig (se algum aluno souber, também poderá nomear: rabbit, duck)</small></p>
	<p>3. It's 3 p.m. in the Safari Park. What's happening now? Make sentences with the Present Progressive tense.</p>	



Figura 15- Atividades - texto 3

(d) Texto sem título

O texto é apresentado em forma de cartões-postais e pretende levar o aluno a inferir informações.



Figura 16- Estratégia de leitura- texto 4

Exercícios:

1. Look at these people. Read these postcards.
Who are they from? A: Jody and Chris; B: John; C: Mandy
Where are the people staying?
Jody and Chris/Fortaleza;
John/M; Mandy/Salvador.
2. Match these sentences to the possible postcard.
3. Ask and answer about the people below. Respostas pessoais.
Example: *Who's staying in Fortaleza?*
What are Jody's parents visiting?

Figura 17- Atividades - texto 4

(e) MEMO

O texto é apresentado com configuração de memorando e como estratégia tenciona levar o aluno a explorar o *layout* e a organização do texto para deduzir o significado.

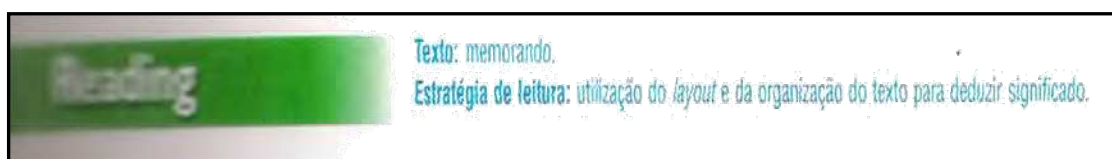


Figura 18- Estratégia de leitura- texto 5

Exercícios:

1. Look at the subject of this report. What is the topic? Environmental problems in the Pantanal.
Can you identify the problems? Water pollution, loss of biodiversity, erosion, changes in water levels.

2. Read section I. What are the three causes of the problems related to water?

agrochemicals are contaminating the water / domestic garbage is contaminating the water

3. Look at section I.I. Find the words *mine*, *miner* and *mining*.
Use them to complete the definitions:

Figura 19- Atividades- texto 5

(f) *This is our world. Let's protect it!*

O texto é apresentado como cartaz cuja estratégia é levar o aluno a identificar recursos que visam reforçar apelos em mensagens por meio de duas atividades.

Reading	<p>Texto: cartaz. Estratégia de leitura: identificar recursos que visam reforçar apelos em mensagens.</p>
----------------	---

Figura 20- Estratégia de leitura- texto 6

Exercícios:

1. Read this poster.
What are the two suggestions? Let's protect our world and our animals.

2. Look at the poster again.
Why is your in a different color in the last line?

Resposta pessoal.

Figura 21- Atividades- texto 6

(g) *National Parks: What, where, and why?*

O texto é apresentado como página de *website*, tem como meta levar o aluno a reconhecer organização e apresentação textual, por meio de dois exercícios.

Estratégia de leitura: reconhecer organização e apresentação textual.

Figura 22- Estratégia de leitura- texto 7

1. Look at this page from a website on Brazilian National Parks. Notice how the ideas are organized and presented. Find these features: a. The title
2. Now read the webpage again and focus on the design. How can the design help the reader? *Respostas pessoais.*

Figura23- Atividades - texto 7

A seguir, um quadro demonstrativo, contendo resumo dos textos, estratégias e atividades relacionadas ao *reading* da unidade.

Texto	Estratégia de leitura (habilidade a ser desenvolvida de acordo com o livro)	Atividades propostas
1-A <i>Brazilian Work Experience</i> (artigo de revista, discurso direto)	Identificar informações específicas.	Três atividades que visam à localização de informações no texto.
2-Texto sem título:artigo de revista (artigo de revista, discurso direto)	Identificar informações específicas.	1- localizar informações no texto; 2- localizar informações e descrevê-las usando <i>present progressive tense</i> .
3-A <i>Great Family Day Out!</i> (informativo, internet)	Compreender idéia geral.	1- compreender idéias gerais; 2- compreender idéias gerais; 3- montar frases sobre o texto usando <i>present progressive tense</i> .
4-Cartões postais	Inferir informações.	1- inferir informações; 2- localizar de dados; 3-escrever perguntas e respostas explorando as informações do texto.
5-Memo (memorando)	Utilização do <i>layout</i> e da organização do texto para deduzir significados	1-identificar idéia geral do texto; 2- localizar e reescrever dados;

		3- introduzir vocabulário relacionado ao texto.
6- <i>This is our world. Let's protect it!</i> (cartaz)	Identificar recursos que visam reforçar apelos em mensagens	1- identificar idéia geral do texto; 2- discutir o uso dos recursos gráficos.
7- <i>National Parks: What, where, and why?</i> (página de website)	Reconhecer organização e apresentação textual.	1- localizar dados; 2- analisar a intenção do gráfico .

Quadro 4 - Seção de *reading* na UD

Com base na organização apresentada, deduzo que com os textos que constam da unidade didática descrita acima, *The Natural World*, tem-se a intenção de desenvolver todas as habilidades comunicativas (*reading, listening, speaking, writing*), pois apresenta seções com essa finalidade. Em relação ao *reading*, há textos distintos, para promover o desenvolvimento da compreensão por meio de exercícios que enfatizam, em grande parte, a localização de informações.

O quadro abaixo resume o conteúdo da unidade:

Seções	Quantidade
<i>Starting point</i>	<i>Um</i>
<i>Reading</i>	<i>sete</i>
<i>Look</i>	<i>quatro</i>
<i>Your turn</i>	<i>quatro</i>
<i>Sentence game e mime activity game</i>	<i>dois</i>
<i>Writing</i>	<i>quatro</i>
<i>Listening</i>	<i>três</i>
<i>Speak up</i>	<i>dois</i>
<i>Project work</i>	<i>dois</i>
<i>Learning to study</i>	<i>Um</i>
<i>Now I can</i>	<i>Um</i>

Quadro 5- Conteúdo da UD

No próximo capítulo, apresentarei as análises e discussões acerca das perguntas de pesquisa.

Capítulo 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

*“Educar é ser um artesão da personalidade,
um poeta da inteligência,
um semeador de idéias.”*
Augusto Cury.

Nesse capítulo, será analisada a unidade didática para responder às perguntas de pesquisa abaixo:

1-Como se caracterizam os textos para o desenvolvimento de leitura presentes na unidade didática?

2-De que forma a compreensão escrita é tratada nessa unidade?

3- Qual a relação da proposta de leitura da unidade didática com a proposta dos PCN-LE (BRASIL,1998)?

Para maior clareza, transcrevo novamente no quadro abaixo as categorias que visam responder cada pergunta de pesquisa:

	Categorias	Autores
Como se caracterizam os textos para o desenvolvimento de leitura presentes na unidade didática?	Descrição dos textos Estrutura gramatical <i>Layout</i> Fonte Tema	Pesquisadora
	Legibilidade Adequação ao conteúdo <i>Exploitability</i>	Nuttall (1985)
	Texto autêntico ou simplificado	Nuttall (1985) PCN-LE(Brasil,1998) Lousada(2005) Dias(2006)

De que forma a compreensão escrita é tratada nessa unidade?	Teorias de Ensino-Aprendizagem	PCN-LE (BRASIL,1998)
	Conhecimento de mundo, textual e sistêmico.	PCN-LE (BRASIL,1998)
	Pré-leitura, leitura e pós-leitura.	PCN-LE (BRASIL,1998)

Quadro 6-Categorias de análise

A resposta à terceira pergunta: Qual a relação da proposta de leitura da unidade didática com a proposta dos PCN-LE (Brasil1998)?-será a conclusão da análise das duas perguntas anteriores.

3.1. Os textos da unidade didática

Os subitens abaixo se referem, respectivamente, às categorias relacionadas à primeira pergunta de pesquisa: descrição de textos, legibilidade, adequação ao conteúdo e *exploitability*. A fim de respondê-la,descreverei cada um dos textos separadamente e farei um resumo ao final.

3.1.1. Descrição dos textos

Nesta seção, vou descrever os textos em relação: (a) à sua estrutura gramatical, na qual identifico o tempo verbal predominante no texto, (b) ao *layout* em que descrevo o aspecto visual, (c) a fonte, em que pretendo identificar a origem do texto e seu produtor e o (d) o tema em que reconheço assunto abordado.

Texto1- *Brazilian Work Experience*

A unidade didática apresenta o texto como um artigo de revista com discurso direto. Contém oito parágrafos que relatam a experiência de dois personagens: *Jenny e Rob* que estão no Brasil trabalhando como voluntários num programa de meio ambiente no Pantanal que visa identificação de problemas e encaminhamento de soluções. Eles ajudam brasileiros a escrever um *website*.

O texto apresenta uma linguagem simples com frases no *simple present* e *present progressive tense*; por exemplo: *Jenny is British, We're working with Brazilian colleagues in a big environment program.*

Como recurso visual, o texto apresenta a foto do rosto de *Jenny e Rob*, título em destaque com letras maiúsculas em vermelho e o fundo em amarelo. O uso de diferentes cores torna o texto atraente e faz com que chame a atenção dos alunos.

O texto não traz registro de fonte.

Brazilian Work Experience

Jenny

Rob

Jenny and Rob are students. Jenny is British, and Rob is Canadian.

They're 18. They're working in Brazil as volunteers, before they go to university. It's their work experience. They are learning a lot from their Brazilian colleagues.

They are very interested in animals, and the environment, so they are here in the Pantanal for three months. They're living and working here now. Come and meet them!

"Hello! I'm Jenny Richards. I'm working here in the Pantanal, in Brazil, this year.

We're working with Brazilian colleagues in a big environmental program. We're identifying problems and looking for solutions. We are also helping our Brazilian colleagues to write a website.

It's an important work! I love it!"

"Hi! I'm Rob Leblanc. I'm crazy about animals... so this is a fantastic experience for me, too.

This year, we're photographing the flora and fauna in the National Park here. We're helping to protect them.

There are lots of problems with tourists..."

Figura 24- Texto 1

Texto 2. Continuação do texto 1

Este texto apresenta dois parágrafos em que, por meio do discurso direto, os personagens dizem o que estão fazendo: *We're giving interviews and writing magazine articles, we're photographing the animals and plants, we're also trying to protect rare animals.* A maioria das frases está no *present progressive tense*. Esse tempo verbal está relacionado a outros exercícios ao longo da unidade didática, por ser o foco gramatical pretendido pela referida unidade.

O artigo apresenta a figura dos dois personagens novamente: *Jenny e Rob*, a figura de uma arara azul e um quadro em vermelho que mostra o preço pelo qual elas são vendidas. Abaixo desse quadro, há o registro da fonte de onde foram retiradas as informações: www.animalsindanger.com. Ao acessá-lo, não foi possível encontrar o gráfico original, pois não há link na página que o leve a ele.

O *layout* é colorido semelhante ao do primeiro texto, o que atrai atenção dos alunos.

"One of our problems is that many tourists are ignorant about the environment. So this year we're educating people. We're giving interviews, and writing magazine articles. We're also preparing a new website for tourists."

"At the moment, we're photographing the animals and plants, and we're also counting them. We're identifying the ones that are in danger of extinction. We're also trying to protect rare animals, like the jaguar, and two macaws: the blue and yellow one, and the red and green one. It's a great project. I am learning a lot from our colleagues. The Brazilian government is helping us — but it's difficult! Look at the statistics in this report..."

Year 1999-2000: Endangered Animals Report
 Price of these animals as illegal pets in US dollars:

A red and green macaw	\$1,300-\$1,800
A hyacinthine macaw	\$6,500-\$12,000
A blue and yellow macaw	\$900-\$1,400

Adapted from www.animalsindanger.com

Figura 25- Texto 2

O primeiro e o segundo texto abordam o tema meio ambiente ao enfatizar o trabalho realizado no Pantanal em prol da fauna e flora.

Texto 3. *A Great family Day Out*

A unidade apresenta o texto como informativo da *Internet*, porém não fornece o site. O título do texto é destacado com letras grandes em verde escuro, o fundo está em verde claro e as demais informações estão em preto. Dessa maneira o visual pretende atrair os alunos.

O texto é um *website* sobre o *Safari Park* e traz informações sobre o que se pode ver, horários de funcionamento, espetáculos em cartaz, como: *visit the monkey Island in a boat, watch the sea Lion swimming show, photograph the animals in their natural habitat, etc*, privilegiando frases no *simple present*.


Há figuras de oito animais: *monkeys, zebras, lions, tigers, penguins, sea lions, birds, farm animals*, para que os visitantes do *website* possam clicar sobre elas e descobrir informações, porém não é apresentada a fonte do *website* para que seja possível uma consulta pelos alunos, caso gere interesse.

O tema abordado é o meio ambiente, pois trata de animais e seu natural *habitat*.

A Great Family Day Out!

Welcome to the Safari Park Website!
There are lots of wild animals in our Safari Park. It's not a zoo – the animals are not in cages. You can see them in their natural habitat!

Click on the animals and discover more about them:



You can also:

- visit Monkey Island in a boat.
- watch the Sea Lion Swimming Show.
- see the Penguin Breakfast Show.
- play with the animals in the Animal Farm.
- photograph the animals in their natural habitat.

Open: from Easter to the end of October. 9 a. m. - 6 p. m.

Figura 26- Texto 3

Texto 4- Cartões- Postais

A unidade apresenta três cartões-postais sem destinatários, gravuras dos lugares, selos ou endereço. Há apenas a figura das pessoas que escrevem os cartões.

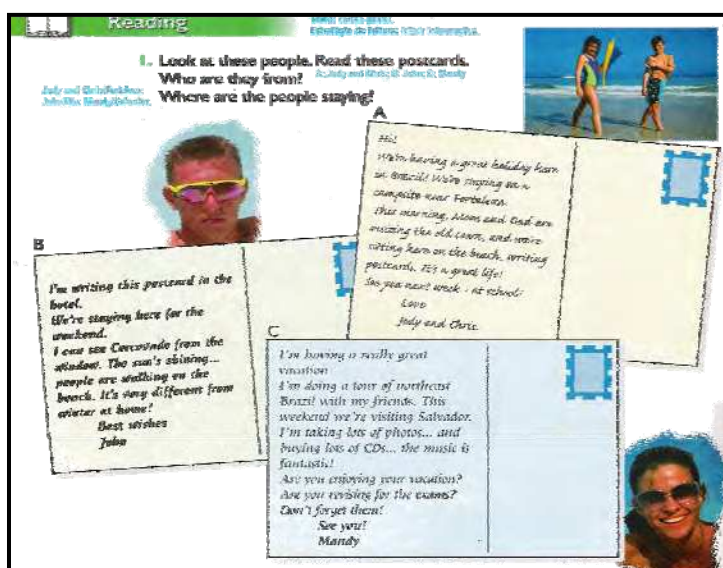
Os cartões são selecionados como A, B e C. No cartão A *Jody* e *Chris* contam que estão em Fortaleza com seus pais e escrevem o que estão fazendo. Utilizam o *present progressive tense*: *we're having a great holiday, we're staying on a campsite near Fortaleza, we're sitting here on the beach, writing postcards*. No cartão B, *John* conta que está no Rio. Também utiliza o mesmo tempo verbal para expressar o que eles estão vendo e fazendo: *people are walking on the beach, the sun's shining, I'm writing this postcard in the hotel*. No texto C, *Mandy* narra que está fazendo uma viagem pelo nordeste do Brasil: *we're visiting Salvador, I'm taking lots of photos and buying lots of CDs*. Há duas frases interrogativas no

trecho em que ela faz indagações à pessoa para quem escreve: *Are you enjoying your vacation? Are you revising for the exams?*

Os cartões são apresentados em cores diferentes. O cartão A é amarelo, o cartão B é verde e o C é azul, pretendendo atrair a atenção dos alunos.

Não é registrada a fonte dos cartões.

O tema abordado é o meio ambiente por retratar lugares turísticos no Brasil.



Texto 27- Texto 4

Texto 5- MEMO

A unidade apresenta o texto como um memorando. É um texto dirigido ao diretor do projeto de meio ambiente do Pantanal sobre os problemas ambientais atuais e suas causas: *water pollution, loss of biodiversity, erosion, changes in water levels.*

O tempo verbal é, novamente, o *simple present* e *present continuous*. O remetente é identificado como JR. Não há registro da fonte do documento.

Como ilustração, há três figuras, a saber, de uma ave típica do Mato Grosso, de um solo seco e de uma casa inundada. Este texto não apresenta fundo coloridos como os textos anteriores, sendo visualmente menos atrativo. Nas duas últimas figuras há o registro do fotógrafo: Ricardo Azoury/Pulsar.

Considero o texto menos interessante aos alunos por se tratar de um tipo de texto desconhecido por eles. Observe-se que um memorando não faz parte do contexto social de um aluno do ciclo II, que terá aproximadamente doze ou treze anos de idade.

O tema abordado é o meio ambiente, pois relata problemas que estão acontecendo no Pantanal.

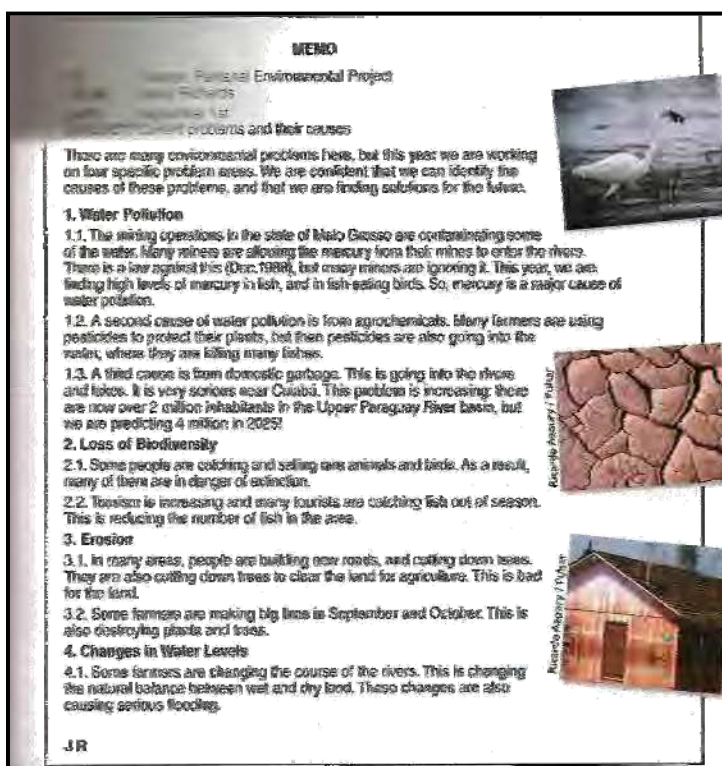


Figura 28- Texto 5

Texto 6. Cartaz

O texto é apresentado pela unidade como um cartaz e, de fato, se parece com um. Há nele uma frase em destaque com letras grandes e em negrito: *This is our world. Let's protect it!* Abaixo há uma ilustração representando dois animais em extinção, um tigre e um mico leão dourado, além da figura do planeta Terra. No texto escrito, há frases no *simple present*: *These are our animals. Let's protect them! What can you do? Send us your ideas for your environment!* A palavra *your* é destacada em amarelo. As demais letras estão em verde.

O *layout* do texto é atraente, apesar do não apresentar fundo colorido, pois as figuras já o são e ocupam maior espaço no cartaz.

O texto emite uma mensagem pedindo ao leitor que envie uma idéia, entretanto não há informação do destinatário e nem da fonte do produtor do cartaz.

O tema abordado é meio ambiente, pois o cartaz traz o apelo para que preservemos o mundo em que vivemos.



Figura 29- Texto 6

Texto 7- National Parks: What, Where and Why?

A unidade apresenta o texto como um *website* sobre os parques nacionais brasileiros, porém não há fonte do *site*. Traz informações sobre o propósito deles e suas principais características. Indica que o IBAMA é o órgão que protege essas áreas e registra o [site www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br). As frases também estão no *simple present*.

Como ilustração, há um mapa do Brasil com os pontos verdes marcando as áreas onde há parques. A fonte do mapa é registrada como www.2ibama.gov.br/unidades/parques/parnas.htm. Ao verificar o endereço eletrônico, constatei que ele não existe ou foi digitado errado, pois sem o número 2 é possível acessar o site IBAMA.

Considero o *layout* do texto pouco atraente por conter apenas o mapa como ilustração.

O tema abordado é o meio ambiente, pois informa o leitor sobre os parques nacionais.

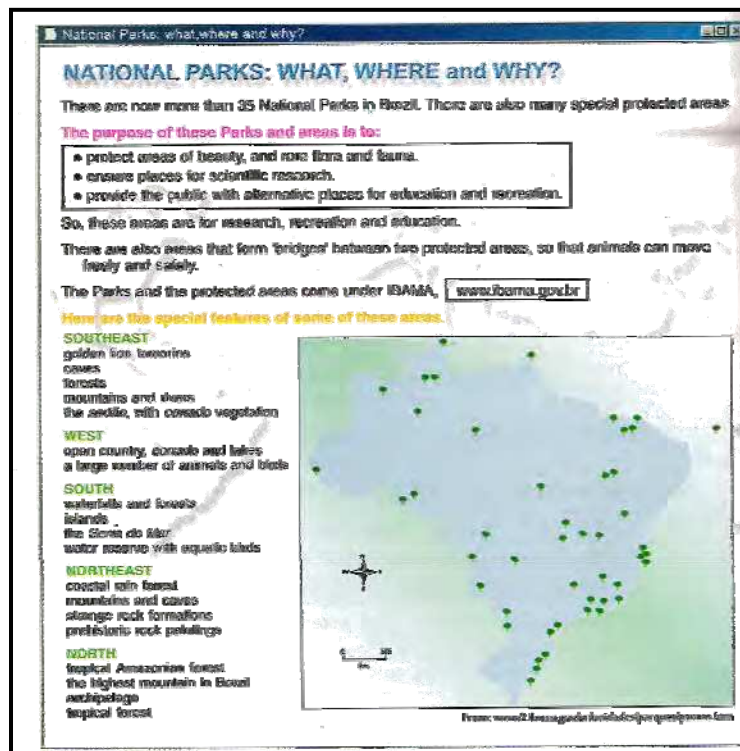


Figura 30- Texto 7

Observe-se que todos os textos abordam o mesmo assunto: meio ambiente, que faz parte dos temas transversais recomendados pelos PCN-LE (BRASIL,1998).

Eles, também, privilegiam o uso do *simple present* e *present continuous*, o que é peculiar aos textos que têm como objetivo focar conteúdo sistêmico. Quanto ao visual, a maioria é atraente, e nenhum deles apresenta registro da origem.

Concluo que, por não apresentarem registro de fonte e manterem uma estrutura gramatical padronizada, não se trata de textos autênticos.

3.1.2. Legibilidade, adequação ao conteúdo, *exploitability*

De acordo com Nuttall (1985), um texto adequado para o desenvolvimento de leitura deve conter três características: legibilidade, adequação ao conteúdo, *exploitability*.

Os textos que constam da unidade parecem apresentar legibilidade (Nuttall, 1985) ao demonstrar estrutura gramatical simples baseada no *present progressive tense* ou *simple present* (*Jenny is British, We're working with Brazilian colleagues in a big environment program, we're photographing the animals and plants, we're staying on a campsite near Fortaleza*). O léxico, por sua vez, é composto de palavras do cotidiano e muitas delas são cognatas (*animals, problems, family, pollution*). Além disso, são textos curtos, o que vai ao encontro do recomendado por Nuttall (1985).

De acordo com as características verificadas nos textos, podemos perceber que o nível de dificuldade apresentado é acessível aos alunos do segundo ano do ciclo II, pois o vocabulário não é complexo, o que colabora para que a leitura flua sem maiores dificuldades, ou seja, tenha maior legibilidade (NUTTALL, 1985).

O conteúdo dos textos, segundo Nuttall (1985), deve estar de acordo com o interesse dos alunos para que gere uma leitura agradável, aquilo que se considera como “adequação de conteúdo”. Nesse aspecto, pode-se verificar que os textos são de diversos tipos: artigos de

revista, *websites*, cartões-postais, memorando, cartaz. Entre eles, somente o memorando julgo que não seja adequado ao nível de interesse dos alunos, pois, como já expus, não faz parte de seu contexto.

Todos os textos abordam o mesmo tema, isto é, ações para preservação do meio ambiente. Devido ao tema, hoje tão evidente na mídia, pressuponho despertar o interesse dos alunos, embora eu pense que aquecimento global, mudanças climáticas, ações globais para preservação do meio ambiente, países que mais poluem o mundo, etc gerariam maior impacto.

Segundo Nuttall (1985), *exploitability* é a característica primordial de um texto destinado ao desenvolvimento da leitura. Nada adianta um texto ser interessante, se não promover maneiras de ser explorável. Ao verificar as características dos textos da UD, é possível admitir seu potencial de *exploitability*, pois até parecem ter sido criados para isso, ou seja, para se ajustarem às habilidades que os exercícios pretendem desenvolver, que é a localização de informações no texto em sua maioria.

3.1.3. Texto autêntico ou simplificado

Não é difícil inferir que nem um dos textos é autêntico. Observe-se que os dois primeiros textos, classificados como artigo de revista, apresentam o registro de que foram adaptados de um *site*, mas não trazem o registro. O texto *A great family day out*, por sua vez, não possui fonte. Assim como os cartões-postais, o cartaz, o memorando e até o texto em que vêm indicados *websites: national parks: what, where and why?* e (www.2ibama.gov.br/unidades/parques/parnas.htm) não são encontrados *on-line*.

Ademais, ao analisar as estruturas gramaticais das frases, a meu ver, foram construídas com o intuito de manter a mesma forma, ou seja, há uma padronização dos verbos que nos

permite concluir que o texto foi produzido com o objetivo de salientar o uso do verbo *to be* e verbos no gerúndio que coincidem com o foco gramatical da UD, que conforme *table of content* do LD é o *present progressive tense*. Isso remete aos PCN-LE (BRASIL, 1998) que ressaltam que, na tentativa de facilitar a aprendizagem, organizam-se os conteúdos de uma maneira simplificada demais, que é o que parece ter ocorrido na UD, o que nos remete, também, a Lousada (2005), que declara que muitos materiais didáticos ainda não adotam textos como unidades mínimas do corpus a ser ensinado, e quando o fazem, têm por finalidade ressaltar a gramática.

De acordo com Nuttall (1985), um texto deve ser simplificado, se não estiver de acordo com o nível dos alunos, porém com discrição, mantendo seu discurso original e até com palavras difíceis, para promover desafios aos alunos de lhe inferirem o significado. Não é possível saber, no caso dos textos presentes da UD, se os autores do LD mantiveram seu discurso principal, pois não há fonte do texto original, mas isso parece pouco provável, considerando a mesma estrutura gramatical em todos os textos e a simplicidade do vocabulário que não apresenta desafio aos alunos.

3.1.4. Como se caracterizam os textos presentes na unidade didática

Por meio da verificação das características dos textos e análise, de acordo com os pressupostos de Nuttall (1985) e os PCN-LE (BRASIL, 1998), pude verificar que, em geral, os textos são acessíveis aos alunos do segundo ano, ciclo II, apresentando dificuldades correspondentes a esse nível. Desse modo, contém legibilidade, que de acordo com o autor é um fator importante a se verificar num texto direcionado à leitura.

O tema, ações para preservação do meio ambiente, consta de todos os textos, é atual, no entanto poderia ser mais explorado. De qualquer maneira, a unidade didática apresenta uma variedade de textos que podem ser considerados interessantes por abordarem o assunto de modo agradável. Reafirmo que apenas o texto MEMO desperta menos interesse aos alunos, por se tratar de um tipo de texto ao qual não têm acesso. Nota-se que a adequação do conteúdo, estabelecida por Nuttall (1985) como outra característica primordial em textos para o desenvolvimento da leitura está presente.

O aspecto mais importante no ensino de leitura, de acordo com a abordagem de Nuttall (1985) é *exploitability*, entendida como textos capazes de gerar atividades exploráveis. Nesse aspecto, os textos da UD apresentam essa característica por serem criados, especificamente, para esse fim, o de ser explorado, no entanto, nos limites estabelecidos pelos autores do LD.

A análise revela que os textos podem ser classificados como não-autênticos, pois são adaptados para facilitar a compreensão e o desenvolvimento das atividades propostas. Não há fonte dos textos originais de que foram adaptados e nem indicação dos autores. Tal fato contraria as orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998) que sugerem o uso de textos autênticos para que haja uma conexão entre a sala de aula de LE e o mundo fora da escola, objetivando despertar o interesse dos alunos.

De acordo com o os PCN-LE (BRASIL, 1998), o ensino e língua estrangeira deve proporcionar ao aluno o conhecimento de práticas discursivas em relação aos temas transversais em outras sociedades. Isso acontece na UD discutida, já que explora o tema *The Natural World*, que está inserido no tema transversal meio ambiente, nos seus diferentes textos. A maioria deles se refere às informações nacionais e, ao relatar sobre experiências de estrangeiros no Brasil (texto1- *A Brazilian Work Experience*) e um memorando escrito por

Jenny Richards (texto5-Memo) demonstra o envolvimento de pessoas de outras culturas em movimentos ambientais.

A seguir, apresento um quadro resumo da primeira pergunta de pesquisa.



Como se caracterizam os textos para desenvolver leituras presentes na unidade didática?

Textos	Descrição dos textos				Legibilidade	Adequação ao conteúdo	Exponencialidade	Texto autêntico
	Estrutura gramatical	Linguagem	Ponte	Tema				
1- <i>A Brazilian Work Experience</i>	Simple present e present progressive tense	Abstrato	não contém	meio abstrato	sim	sim	sim	sim
2-Texto sem título	Simple present e present progressive tense	Abstrato	não contém	meio abstrato	sim	sim	sim	sim
3- <i>A Great Family Day Out!</i>	Simple present	Abstrato	não contém	meio abstrato	sim	sim	sim	sim
4- <i>Amigos-Postais</i>	Simple present e present progressive tense	pouco abstrato	não contém	meio abstrato	sim	sim	sim	sim
5- <i>Memo</i>	Simple present e present progressive tense	pouco abstrato	não contém	meio abstrato	sim	não	sim	sim
6- <i>What is our world. Let's protect it!</i>	Simple present	abstrato	não contém	meio abstrato	sim	sim	sim	sim
7- <i>National Parks: What, where, and why?</i>	Simple present	Pouco abstrato	não contém	meio abstrato	sim	sim	sim	sim

Tabela 7- Resposta à pergunta de pesquisa

3.2. Como a compreensão escrita é trabalhada na unidade didática

Para responder à segunda pergunta de pesquisa: de que maneira a compreensão escrita é trabalhada na unidade?, baseio-me nos PCN-LE (BRASIL,1998) e em Williams e Burden (1997) ao verificar qual das teorias (behaviorista, cognitivista ou interacional) subjaz às atividades relacionadas à leitura e nos PCN-LE (BRASIL,1998), ao analisar se a UD explora o conhecimento de mundo, textual, sistêmico e desenvolve pré-leitura, leitura e pós-leitura

3.2.1. Teorias de Ensino-Aprendizagem

Por meio dessa análise, verificarei qual das teorias de ensino-aprendizagem, behaviorista, cognitivista ou sociointeracional, tende a subjazer às atividades referentes aos textos presentes na unidade didática “*The Natural World*” do livro didático *Great 2*.

Para isso, examinarei as estratégias que as atividades referentes a cada texto pretendem desenvolver, considerando as recomendações que são registradas no livro do professor que acompanha o LD que está sendo discutido.

O primeiro texto: *A Brazilian Work Experience* e o segundo texto, que é continuação do primeiro, trazem atividades que pretendem identificar informações específicas, conforme informação apresentada no livro do professor.

As atividades referentes ao primeiro texto são:

Reading	<p>Texto: artigo de revista, com discurso direto. Estratégia de leitura: identificar informação específica.</p>
<p>1. Read the first part of this magazine article and answer these questions:</p> <p>a. Where are Rob and Jenny from? Jenny is from Great Britain and Rob is from Canada.</p> <p>b. Where are they now? In the Pantanal, Brazil.</p> <p>c. Why are they there? They are working as volunteers (interest in animals and the environment).</p>	

**2. Read the article again. What can you learn about Jenny?
Make notes in your notebook. Use these headings.**

General information	Specific information
British: 18: student: Nationality: Age: Occupation:	Where she is working: <i>in the Pantanal</i> What she is doing: <i>identifying governmental problems</i> Her opinion about her work: <i>it's an important work</i>

**3. Now read the article again.
Use the information to make similar notes about Rob.**
Canadian; 18; student; in the Pantanal; protecting/photographing the flora and fauna in the National Park, it's a fantastic

Figura 31- Teorias de Ensino-Aprendizagem- atividades- texto 1

Ao verificar as respostas do primeiro exercício, os alunos terão as principais informações do texto, enquanto o segundo exercício os ajuda a traçar o perfil de *Jenny*. Pode-se considerar que as tarefas exigidas pelos exercícios 1 e 2 tencionam que os alunos localizem informações, porém não se lhes solicita que façam algum tipo de atividade que estabeleça relação com seu contexto, como sugerem as orientações dos PCN-LE (BRASIL,1998) .

O exercício 3 repete o exercício 2, focando outro personagem do texto

Atividades referentes ao texto 2 (continuação do primeiro):

Reading

Texto: artigo de revista com discurso direto
Estratégia de leitura: identificar informação específica

**1. Read the second part of the magazine article about Rob and Jenny.
Who's worried about the fauna and flora? Who's worried about people? Jenny**

**2. Read this part of the article again. In your notebook, make a list of all the things Rob and Jenny are doing this year. Use the Present Progressive tense. Example:
Jenny: We're educating people. Rob: We're photographing the animals...**

Figura 32- Teorias de Ensino-Aprendizagem- atividades- texto 2

A questão 1 exige que os alunos localizem informações, e a questão 2 pede para que façam um resumo das informações dadas pelos personagens, utilizando estruturas gramaticais

estabelecidas (*present progressive tense*), oferecendo exemplos. Ambas exigem raciocínio para que localizem dados e criem sentenças de acordo com a estrutura gramatical pedida, o que caracteriza abordagem cognitivista (BRASIL,1998).

Mesmo analisando somente as seções de reading da UD, quero fazer uma ressalva de que na seção *starting point* (p.48), anterior à seção de *reading* do primeiro texto, há atividades que impulsionam o conhecimento de mundo dos alunos e os fazem interagir com o outro, o que é característico da visão sociointeracional (BRASIL,1998). A atividade questiona o aluno sobre o que ele sabe sobre o Pantanal e propõe que eles se relacionem com o colega, discutindo assuntos ligados à idéia de meio ambiente.

Para o terceiro texto: *A Great Family Day Out*, as atividades propostas pela unidade são:

Reading

Texto: informativo (Internet).
Estratégia de leitura: compreender idéia geral

Professor: Levar os alunos a concluir o sentido de *cage* a partir do contraste com *natural habitat*, que não acontece num zoo.

1. Look at this website. Why is a safari park different from a zoo? *Animals are not in cages. / Animals are in their natural habitat.*

Figura 33- Teorias de Ensino-Aprendizagem- atividade1 - texto 3

2. Look at the pictures of the animals. There are wild animals and farm animals (cows and chickens). Can you name some other farm animals? *horse, pig (se algum aluno souber, também poderá nomear: rabbit, duck)*

3. It's 3 p.m. in the Safari Park. What's happening now? Make sentences with the Present Progressive tense.

Figura 34- Teorias de Ensino-Aprendizagem- atividades 2 e 3 - texto 3

No exercício 1, o aluno distinguirá o safári de um zoológico, observando ilustração do texto. No segundo, ele fará o mesmo em relação aos animais selvagens e os da fazenda e, também, listará outros animais. Nesse caso, o aluno contará com seu conhecimento de mundo,

estabelecendo relação com sua realidade. Para realizar o primeiro exercício, o aluno precisará localizar informações no texto, assim estará utilizando *scanning*, que, por ser uma estratégia, faz parte da visão cognitivista (BRASIL, 1998). De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), essa visão prioriza o aluno e as estratégias utilizadas por ele.

A terceira introduz a gramática, propondo que o aluno crie frases no *present progressive tense*, para o que ele precisa associar as informações do texto ao seu conhecimento sistêmico. Mais uma vez, ele utilizará a estratégia cognitiva, qual seja, a de associar conhecimentos já adquiridos a novas informações, próprio da visão cognitivista (BRASIL,1998).



Figura 35 - Teorias de Ensino-Aprendizagem- atividade 4- texto 3

Na atividade 4, a unidade exige pesquisa e verificação das respostas do aluno com o colega. Não está apenas focada no texto, pois ao exigir pesquisa, o aluno recorrerá a outras fontes. Ao comparar suas resposta com as do colega, haverá interação entre aluno e aluno, característica da visão sociointeracional (BRASIL,1998) que é valorizada pelos PCN-LE (Brasil,1998), uma vez que favorece a aprendizagem sustentada na interação com o outro em um contexto histórico, cultural e institucional.


As atividades referentes ao texto 4 sobre cartões-postais são diversificadas. Embora o livro do professor traga a informação de que a estratégia utilizada será a de inferir informações, elas também apresentarão outras, como podemos ver abaixo:

Reading Texto: cartão-postal.
Estratégia de leitura: inferir informações.

1. Look at these people. Read these postcards.
Who are they from?
Where are the people staying?

Jody and Chris/Fortaleza;
John/Rio; Mandy/Salvador.

A



2. Match these sentences to the possible postcard.

3. Ask and answer about the people below. Respostas pessoais.
Example: *Who's staying in Fortaleza?*
What are Jody's parents visiting?

Figura 36- Teorias de Ensino-Aprendizagem- atividades- texto 4

A primeira exige localização de informações. A segunda exige que o aluno infira informações ao relacionar frases aos cartões-postais. Por exemplo, a informação: “andar pela lagoa Rodrigo de Freitas” deve ser relacionada ao cartão-postal sobre o Rio de Janeiro; na terceira, os alunos deverão criar perguntas sobre os personagens de acordo com as informações presentes no texto. Dessa maneira, deve relacionar a estrutura gramatical correta na criação de frases interrogativas de acordo com as informações que constam no texto.

Os três exercícios podem ser considerados cognitivistas (BRASIL, 1998), pois exigem utilização de estratégias como relacionar, localizar informações no texto e escrever frases de acordo com o texto.

O texto *MEMO* apresenta as atividades abaixo:

Reading Texto: memorando.
Estratégia de leitura: utilização do layout e da organização do texto para deduzir significado.

1. Look at the subject of this report. What is the topic?
Can you identify the problems?

Environmental problems in the Pantanal.
Water pollution; loss of biodiversity, erosion, changes in water levels.

2. Read section I. What are the three causes of the problems related to water?

agrochemicals are contaminating the water / domestic garbage is contaminating the water

3. Look at section I.1. Find the words *mine*, *miner* and *mining*.
Use them to complete the definitions:

Figura 37- Teorias de Ensino-Aprendizagem- atividades - texto 5

A primeira questão pede que os alunos, utilizando o *layout* do texto, localizem informações. A segunda e a terceira também exigem localização de informações. A visão de aprendizagem presente nessas atividades é a cognitivista (BRASIL, 1998), pois, ao pedir que os alunos localizem informações, centra a aprendizagem na estratégia que o aluno utilizará para isso. Em relação ao texto 6, cartaz, a unidade apresenta as atividades:

Reading

Texto: cartaz.
Estratégia de leitura: identificar recursos que visam reforçar apelos em mensagens.

1. Read this poster.
What are the two suggestions? Let's protect our world and our animals.

2. Look at the poster again.
Why is *your* in a different color in the last line?

Professor: Discutir, em português, os recursos gráficos, a apresentação e as imagens que visam reforçar o apelo da mensagem.

Revista Nacional

Figura 38- Teorias de Ensino-Aprendizagem- atividades - texto 6

A primeira questão pede que o aluno localize informações e a segunda, para que ele identifique, por meio dos recursos gráficos do texto, a idéia implícita do autor. Nas duas atividades, o aluno deve utilizar estratégias para respondê-las, o que caracteriza visão cognitivista (BRASIL, 1998).

O texto 7: *Natural Parks: what, where, and why?* apresenta atividades que exigam que o aluno localize informação (ver primeiro quadro abaixo) e na segunda, que o aluno infira informação baseada em seu design (ver segundo quadro abaixo).

A visão cognitivista é mais uma vez predominante, pois exige do aluno utilização de estratégias que, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), é característica da visão cognitivista de ensino- aprendizagem.

Reading Development

Estratégia de leitura: reconhecer organização e apresentação textual.

1. Look at this page from a website on Brazilian National Parks.
 Notice how the ideas are organized and presented.
 Find these features:

- a.** The title
- b.** The purpose of the Parks
- c.** The website reference
- d.** The name of a governmental organization Ibama
- e.** A map of the park's location

2. Now read the webpage again and focus on the design.
 How can the design help the reader? Respostas pessoais.

Figura 39- Teorias de Ensino-Aprendizagem- atividades - texto 7

Pode-se concluir que a unidade explora estratégias de leitura, o que é característico da abordagem cognitivista (BRASIL, 1998) que prima pela utilização de estratégias pelo leitor que as ativa a fim de atingir o objeto de aprender e construir a aprendizagem de uma nova língua.

Em duas atividades (2 da seção *starting point* e 4 do texto *A great family day out*), entre todas, é pedido para que o aluno interaja com o outro, tornando assim, a aprendizagem, sociointeracional (BRASIL,1998).

Nesse aspecto, posso concluir que a visão cognitivista é a privilegiada pela UD, fato que não estabelece relação com os PCN-LE (BRASIL, 1998) que se ancoram na visão sociointeracional para o ensino de língua estrangeira.

3.2.2. Conhecimento de mundo, textual e sistêmico

O conhecimento de mundo, textual e sistêmico é considerado essencial para que o aluno adquira competência comunicativa, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998). Por este motivo, decidi analisar as atividades correspondentes à leitura da UD em relação a esses conhecimentos, visto que o livro no qual se insere a unidade didática propaga estar de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998).

É importante, todavia, lembrar que os três conhecimentos co-ocorrem ao mesmo tempo, ou seja, colaboram juntamente para que o aluno adquira competência comunicativa e o prepara para o engajamento discursivo (BRASIL, 1998). O objetivo aqui é ver qual é enfatizado nas atividades propostas pela unidade didática, ou seja, visto que todos os textos da seção de *reading* da unidade foram criados para o propósito de leitura, considero que todas as atividades relacionadas a eles propõem conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual. Verificarei, então, qual conhecimento a unidade privilegia.

A unidade didática traz em média três exercícios para a compreensão de cada texto. Por meio da análise destes exercícios, investigarei qual conhecimento (conhecimento de mundo, textual e sistêmico) subjaz ao comando dado pelo exercício.

No quadro abaixo, apresento os comandos dos exercícios que propõem atividades que privilegiam o conhecimento sistêmico e textual referentes aos textos: *A Brazilian Work Experience*, o segundo texto (continuação do primeiro), cartões-postais, *Memo, This is our world. Let's protect it!* e *National Parks: What, where, and why?*

Where are Rob and Jenny from? Where are they now? Why are they?

Read the article again. What can you learn about Jenny?

Who's worried about the fauna and flora? Who's worried about people?

Read the article again. In your notebook, make a list of all the things Rob and Jenny are doing this year. Use the present Progressive Tense.

Who are they from? Where are the people staying?

Match these sentences to the possible postcard.

Ask and answer about the people below. Ex: Who's staying in Fortaleza (Jody and Chris).

Look the subject of this report. What is the topic? Can you identify the problem?

Read the section 1. What are the three causes of the problems related to water?

Read the poster. What are the two suggestions?

Find these features: a- the title, b- the purpose of the parks, c- the website reference, d- the name of a government organization, e- a map of park's location.

Quadro 8- Conhecimento textual e sistêmico

Pode-se perceber que as atividades expostas no quadro requerem, em grande parte, que o aluno localize informações no texto. Para isso, é preciso que ele acione seu conhecimento textual para localizar a informação pedida e, sistêmico para reconhecer a resposta correta. Por exemplo, em *Where are Rob and Jenny from*, o aluno precisa localizar uma palavra no texto relacionada a alguma região ou à nacionalidade. Portanto, ele precisa recorrer ao seu conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998) e, para encontrar a informação desejada, recorre ao conhecimento textual (BRASIL, 1998).

Quero salientar que na seção *starting point*, página 48, anterior à seção de *reading* do primeiro texto, há duas questões que ativam o conhecimento de mundo (BRASIL, 1998), preparando-o para a leitura do texto seguinte. As questões estão em português, “O Pantanal é uma região muito especial na paisagem brasileira. Você sabe por quê? Nesta unidade, a palavra *environment* será utilizada diversas vezes. Com um colega, relacione alguns assuntos ligados à idéia de meio ambiente”.

Em *Read the article again. In your notebook, make a list of all the things Rob and Jenny are doing this year. Use the Present Progressive Tense* é notável que o conhecimento sistêmico seja privilegiado, pois se pede ao aluno que construa sentenças no *Present Progressive Tense*, o que faz do conhecimento sistêmico necessário, pois ele precisará conhecer a estrutura desse tempo verbal e aplicá-la. Porém, ao pedir para que o aluno faça uma lista sobre as coisas que *Rob* e *Jenny* estão fazendo é preciso localizar as ações no texto, o que requer o conhecimento textual.

Os demais exercícios são similares aos exemplos citados, pois pedem para que os alunos localizem informações, dados e idéia geral no texto.

Considero que os exercícios que se seguem, abaixo, referentes aos textos *A Great Family Day Out!*, *Cartões-Postais*, *This is our world. Let's protect it!*, privilegiam os conhecimentos de mundo e sistêmico (BRASIL, 1998).

Make a sentence with the Present Progressive Tense

- a. *Some people/ watch/ the Sea Lion Show*
 - b. *Two families/ visit/ monkeys island*
 - c. *Some teenagers/ buy/ Ticket Office*
 - d. *A woman/ give fish/ to the penguins.*
- Make up one more sentence: use your imagination.*

Quadro 9- Conhecimento de mundo e sistêmico

No primeiro exercício do quadro, o aluno precisa acionar seu conhecimento sistêmico para construir frases com as palavras dadas no tempo verbal pedido, o *present progressive tense*. Ele não precisa recorrer ao texto para isso, mas precisa conhecer a estrutura do *present progressive tense*, o que requer conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998). Quando é pedido para que ele construa sua própria sentença, além do conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998), ele precisa acionar seu conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) para criá-la. Assim, o aluno relaciona o que quer aprender com o conhecimento que já tem. Ao aprender uma língua estrangeira, ele se apóia nos conhecimentos correspondentes e nos usos que faz dele como usuário de sua língua materna.

No segundo exercício, o aluno precisa utilizar seu conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) para justificar por que a palavra *your* está destacada e para isso ele precisa saber que essa palavra é um pronome possessivo que se refere ao leitor e está destacada para reforçar o apelo da mensagem; então, nesse momento, o conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998) também é acionado. Nesse caso, o autor da frase *send us your ideas for your environment* fez a escolha gramatical adequada ao enunciado que produziu de acordo com sua intenção, característica do uso do conhecimento sistêmico (BRASIL, 1998).

As atividades abaixo, do texto *A Great Family Day Out!*, privilegiam apenas conhecimento de mundo (BRASIL, 1998).

*Why is a safari park different from a zoo?
Can you name some other farm animals?
Where are the wild animals from? Check with a friend.*

Quadro 10- Conhecimento de mundo

Em *Why is a safari park different from a zoo?* o aluno precisa ter conhecimento de um safári e de um zoológico para estabelecer a diferença entre eles. Na segunda, o aluno precisa conhecer animais da fazenda para nomeá-los e, na terceira, precisa ter conhecimento sobre animais silvestres. São informações que não estão explicitadas no texto, o aluno apenas as acionará se já tiver tido anteriormente alguma experiência sobre essas informações, ou seja, o aluno ativará o conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) que constrói ao longo de sua vida em interação com outros em diversos contextos de que participa.

Textos	Atividades propostas	Conhecimento de mundo, textual e sistêmico
1- <i>A Brazilian Work Experience</i>	três atividades que visam à localização de informações no texto.	Conhecimento sistêmico e textual Conhecimento de mundo (seção <i>starting point</i> , p.48)
2-Texto sem título	1- localizar informações no texto; 2- localizar informações e descrevê-las usando <i>present progressive tense</i> .	1- conhecimento sistêmico e textual 2- conhecimento sistêmico e textual
3- <i>A Great Family Day Out!</i>	1- compreender idéias gerais; 2- compreender idéias gerais; 3- montar frases sobre o texto usando <i>present progressive tense</i> e criar outras frases pessoais. 4- pesquisar de que país são os animais que aparecem no website.	1- conhecimento de mundo 2- conhecimento de mundo 3- conhecimento de mundo e sistêmico 4- conhecimento de mundo
4-Cartões-postais	1-localizar dados; 2-localizar dados; 3- escrever perguntas e respostas explorando as informações do texto.	1- conhecimento sistêmico e textual 2- conhecimento sistêmico e textual 3- conhecimento sistêmico e textual

5-Memo	1-localizar dados e identificar idéia geral do texto; 2- localizar e reescrever dados; 3- introduzir vocabulário relacionado ao texto.	1- conhecimento sistêmico e textual 2- conhecimento sistêmico e textual 3- conhecimento sistêmico
6- <i>This is our world. Let's protect it!</i>	1-identificar a idéia geral do texto; 2-discutir o uso dos recursos gráficos.	1- conhecimento sistêmico e textual 2- conhecimento de mundo e sistêmico
7- <i>National Parks: What, where, and why?</i>	1- localizar dados; 2- refletir sobre a utilidade do gráfico.	1- conhecimento sistêmico e textual 2-conhecimento de mundo

Quadro11- Conhecimento de mundo , textual e sistêmico

3.2.3.Pré-leitura, leitura e pós-leitura

A pré-leitura, leitura e pós-leitura são desenvolvidas pela unidade, embora, na maioria das vezes, não se refiram ao mesmo texto.

A leitura está presente em todas as atividades, pois todas elas requerem que os alunos leiam os textos em busca de respostas para as questões pedidas.

No quadro abaixo, é possível verificar o desenvolvimento das etapas de leitura nas atividades referentes aos textos da unidade.

O primeiro texto (sem título-artigo de revista) apresenta o desenvolvimento da pré-leitura (BRASIL,1998) na seção de *starting point*, anterior a ele, em que as autoras apresentam as questões:

- 1- O pantanal é uma região muito especial na paisagem brasileira. Você sabe por quê?;
- 2- Nesta unidade a palavra *environment* será utilizada diversas vezes. Com um colega, relacione alguns assuntos ligados à idéia de meio ambiente.

Considerando que o texto apresenta a experiência de dois personagens que estão trabalhando com projetos relacionados ao meio ambiente no Pantanal, as questões acima promovem o acionamento de conhecimentos de mundo (BRASIL, 1998) em relação ao tema e à região citada.

No segundo texto, os personagens continuam contando sobre suas experiências no Pantanal e abordam a situação de alguns animais em extinção. Nessa parte de *reading*, as atividades relacionadas ao texto apenas requerem que os alunos localizem informações, mas como sugestão ao professor, no guia do professor (página X), há uma menção, sugerindo a discussão sobre animais em extinção, o que pode ser realizado antes ou após a leitura.

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), durante a pós-leitura, o aluno deve desenvolver atividades que o façam pensar sobre o texto lido, expor suas idéias e refletir sobre a idéia do autor. Note-se que, na terceira atividade referente ao texto 3, *A Great Family Day Out (website)*, isso acontece. A atividade pede para que os alunos pesquisem a origem dos animais presentes no *website*. No livro do professor, sugere-se que os alunos levantem hipóteses sobre a origem dos animais e, depois, como tarefa de casa, as confirmem, pesquisando em Atlas específicos, dicionários, enciclopédias, etc.

As atividades relacionadas aos cartões-postais não apresentam características de pré-leitura ou pós-leitura, enfatizando a localização de informações no texto e criação de frases de acordo com o seu conteúdo.

O texto MEMO (memorando) não contém exploração de pré-leitura e nem pós-leitura. Os exercícios 1 e 2 desenvolvem localização de informações no texto, e o exercício 3 pede que o aluno relacione uma definição dada a uma palavra no texto.

Em relação ao texto cartaz é sugerido que o professor discuta com os alunos, em português, os recursos gráficos, a apresentação e as imagens que visam reforçar o apelo da mensagem, o que configura uma atividade de pré-leitura (BRASIL, 1998). Na seção posterior ao *reading* do cartaz, há a seção de *project work*, em que a UD indica que os alunos criem um cartaz sobre sua cidade, sobre meio ambiente ou sobre sua escola. Mesmo não inserido ao *reading* na UD, considero uma atividade de pós-leitura (BRASIL, 1998), pois dá continuidade ao tema e propõe a criação de um texto semelhante ao desenvolvido no *reading*: o cartaz.

Na primeira atividade do texto *National Parks: what, where and why?* pede-se para que os alunos localizem no texto: o título, o propósito, a referência do *website*, o nome da organização governamental presente no *site*, o mapa da localização do parque. Neste caso, a atividade estabelece pré-leitura (BRASIL, 1998), pois aborda reveladores da organização textual identificando qual é o título, o leitor virtual e propósito (BRASIL, 1998). Na segunda atividade desse texto, propõe-se que os alunos reflitam sobre como o design do texto ajuda o leitor a entendê-lo. Nesse caso, a pós-leitura (BRASIL, 1998) ocorre, pois o aluno é motivado a pensar sobre os recursos usados pelo autor para facilitar a leitura.

Texto	Pré-leitura	Leitura	Pós-leitura
1- <i>A Brazilian Work Experience</i> - artigo de revista	sim	sim	
2-Texto sem título: artigo de revista –continuação	sim	sim	
3- <i>A Great Family Day Out!</i> - <i>Website</i>		sim	sim
4-Cartões postais		sim	
5- <i>Memo</i> -memorando		sim	

6- <i>This is our world. Let's protect it!</i> -cartaz	sim	sim	sim
7- <i>National Parks: What, where, and why?</i> - website	sim	sim	sim

Quadro 12-- Pré- leitura, leitura e pós-leitura

3.3.Qual é a relação da proposta de leitura da unidade didática com a proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998)?

De acordo com a análise dos textos referente à primeira pergunta de pesquisa: como se caracterizam os textos para desenvolver leitura presentes na unidade didática? e à segunda: de que forma a compreensão escrita é trabalhada pela unidade? é possível perceber uma relação com a proposta dos PCN-LE (BRASIL,1998) .

Para isso, farei um breve resumo sobre as orientações apresentadas por esse documento para o ensino de leitura em língua estrangeira, juntamente com comentários sobre a discussão dos dados obtidos por meio da análise dos textos e atividades relacionadas a eles.

Nos PCN-LE (BRASIL, 1998) há a sugestão de que para o ensino de compreensão escrita deve ser privilegiado o conhecimento de mundo e textual que o aluno tem como usuário da língua materna e, aos poucos, ser introduzido o conhecimento sistêmico.

Nesses documentos o que se afirma é que é essencial a ativação do conhecimento prévio que auxilia no estabelecimento de relações entre o que já se conhece e o texto a ser lido. Dessa maneira, o estabelecimento de sentido do texto é facilitado. Devem ser explorados também, segundo esses mesmos documentos, os elementos inseridos no texto, como as ilustrações, gráficos, tabelas, etc, que colaborem na construção do significado, ao indicar o que o escritor considera esclarecedor ou principal na estrutura semântica do texto.

Na UD pode-se verificar que há exploração dos três conhecimentos, porém são privilegiados os conhecimentos textual e sistêmico, pois a maioria dos exercícios exige que o aluno localize informações no texto, como em *Where are Rob and Jenny from? Where are they now? Why are they? Find these features: a- the title, b- the purpose of the parks, c- the website reference, d- the name of a government organization, e- a map of park's location.*

Como orientações didáticas para o ensino de leitura, nos PCN-LE (BRASIL, 1998), também, sugere-se que no processo de leitura sejam explorados os três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A UD apresenta o desenvolvimento dessas três etapas, porém, apenas em alguns textos e em momentos isolados. Por exemplo, no texto *A Brazilian Work Experience* é desenvolvida a pré-leitura e a leitura. A pós-leitura (BRASIL, 1998) é realizada somente nos textos *This is our world. Let's protect it!*, *A Great Family Day Out* e *National Parks: What, Where and Why?*. Nos textos cartões-postais e MEMO, a pré-leitura (BRASIL,1998) e pós-leitura (BRASIL,1998) não são exploradas.

Os textos não apresentam autenticidade, característica salientada pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) para o ensino de língua estrangeira, o que não associa o aluno à realidade do mundo em que vive, não promove interação de onde está com o que aprende.

A interação de forma cooperativa com os colegas é valorizada no processo de aprendizagem pelos PCN-LE (BRASIL, 1998) que propõem a elaboração de trabalhos em grupos para promover a interação do aluno em seu meio social, ancorando-se na visão sociointeracional de ensino-aprendizagem.

Na UD são propostas apenas duas atividades nas quais o aluno deve comparar suas respostas com as do colega (atividade 2 da seção *starting point* e 4 do texto *A Great Family*

Day Out!), estabelecendo relação com a visão sociointeracional de ensino-aprendizagem (BRASIL,1998). As demais atividades privilegiam a visão cognitivista (BRASIL, 1998).

Creio que a UD poderia explorar os textos, criando maneiras que levassem o aluno a interagir com os colegas, promovendo debates, confecção de cartazes, seminários, etc. Tal fato permitiria com que os alunos aprendessem não só uma segunda língua, mas também a respeitar opiniões diferentes, conhecer ritmos diferenciados de aprendizagem e, acima de tudo, expressar suas idéias, valores e sentimentos.

Concluo, portanto, que a UD desenvolve um trabalho de leitura que não está completamente de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), levando em consideração que os textos não são autênticos, a visão cognitivista de ensino-aprendizagem é privilegiada, os conhecimentos de mundo, textual e sistêmico poderiam ser explorados em todos os textos por se tratarem de textos que apresentam legibilidade (NUTTALL,1985), porque são simples e acessíveis aos alunos. Percebo que as autoras poderiam criar outras formas de explorar os textos, criando condições para que o professor contextualizassem a aprendizagem, os alunos debatessem mais sobre o tema, sociabilizassem o resultado de seu trabalho com os colegas, explorando e enriquecendo ainda mais seu conhecimento de mundo.

Considerações Finais

Concluo esta pesquisa, tecendo considerações acerca da análise da unidade didática *The Natural World* do livro *Great 2* e sua relação com os PCN-LE (BRASIL, 1998), focando a habilidade de leitura, por ser a privilegiada no referido documento.

Considerando que as autoras do LD propagam que ele está de acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998), estabeleci categorias de análise com o objetivo de responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1-Como se caracterizam os textos para desenvolver leitura presentes na unidade didática?

2-De que forma a compreensão escrita é trabalhada pela unidade?

3-Qual a relação da proposta de leitura da unidade didática com a proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998)?

Para respondê-las, utilizei as categorias seguintes: a) para a primeira pergunta de pesquisa: descrição e textos (pesquisadora); b) legibilidade, adequação ao conteúdo, *exploitability* (NUTTALL, 1985), c) texto autêntico ou simplificado (NUTTALL, 1985), PCN-LE (BRASIL, 1998), Lousada (2005), Dias (2006). Para a segunda pergunta de pesquisa, as categorias estabelecidas foram: a) teorias de ensino-aprendizagem, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998) e Brown (1999); b) conhecimento de mundo, textual e sistêmico, apoiando-me nos PCN-LE (BRASIL, 1998); c) pré-leitura, leitura e pós-leitura, também em relação aos PCN-LE (BRASIL, 1998).

Em relação à terceira pergunta da pesquisa, teci comentários de acordo com os dados da perguntas anteriores, o que me possibilitou estabelecer um posicionamento à unidade analisada e sua relação com os PCN-LE (BRASIL, 1998)

Nos PCN-LE (BRASIL, 1998) sugere-se que a língua estrangeira seja trabalhada de forma que promova o engajamento discursivo do aluno no seu meio sociocultural, ancorando-se na visão sociointeracional (BRASIL, 1998). Esse documento promove o desenvolvimento dos três conhecimentos (de mundo, textual e sistêmico), o trabalho de leitura por três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura, a abordagem de temas transversais e a utilização de textos autênticos.

A análise dos dados me levou a considerar que a UD se aproxima da proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998), pois apresenta relação com suas orientações didáticas. No entanto, seria possível explorar as sugestões dos PCN-LE (BRASIL, 1998) de uma maneira mais abrangente.

Verifiquei que as três etapas de leitura não acontecem na maioria dos textos, e o conhecimento de mundo poderia ser mais explorado com a análise das características discursivas, composicionais, lingüísticas e com a exploração da organização do texto e suas marcas enunciativas.

Considero que a UD analisada deve ser apenas um dos recursos para se ensinar língua estrangeira e que, por isso, não precisa ter a pretensão de ser completa. Cabe ao profissional da língua investigar o material que utiliza na sua prática e a este adicionar o que for necessário, a fim de tornar o ensino significativo e interessante aos alunos.

No que se refere às limitações desse estudo, acredito que poderia ter investigado como a UD trata as demais habilidades: *listening, speaking e writing*.

De maneira geral, julgo que desenvolver essa dissertação de mestrado contribuiu para mim como profissional, por me proporcionar o acesso aos pressupostos teóricos atuais sobre a educação, que me serão úteis na reflexão contínua do meu trabalho em sala de aula. Como pessoa, por me enriquecer intelectualmente e me propiciar o encontro com pessoas marcantes

que me guiaram e auxiliaram; como lingüista aplicada, por permitir o desenvolvimento desta pesquisa e, desse modo, contribuir com o acervo da UNITAU, por oferecer aos demais profissionais da área o contato com um trabalho desenvolvido, a fim de despertar a criticidade do professor em relação ao seu material de trabalho.

Levando em consideração que os PCN-LE (BRASIL, 1998) foram o documento base no desenvolver de minha pesquisa, porquanto norteiam o ensino de língua estrangeira em todo o país, quero ressaltar que, atualmente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implantou orientações didáticas para que tal documento fosse colocado em prática em todas as escolas do Estado por 42 dias, no início do ano letivo. Essas orientações chegaram à sala de aula aos alunos com o formato de jornal, constando atividades de todas as matérias. Com o intuito de verificar a validade dos PCN-LE (BRASIL, 1998), observei as referências da Proposta Curricular do Estado de São Paulo - Inglês (2008) e constatei o registro dos Parâmetros Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998).

Termo essa pesquisa com a consciência de que há muito ainda para se discutir sobre seu objetivo e que não há verdade absoluta no que foi concluído. É apenas uma obra inacabada que aceita orientações, saberes, teorias, sugestões, que possam colaborar para o enriquecimento dos resultados e para o meu aprimoramento como educadora.

Para finalizar, valho-me das palavras de Freire que refletem o meu pensar sobre o ensinar e o aprender:

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem ao risco e a aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p.69).

Referências

BERBER-SARDINHA, T. The Book Is Not on the Table: Autenticidade e Idiomaticidade do Texto para Ensino de Inglês na Perspectiva da Lingüística de Corpus. In: Damianovic. M. C. C. C. L (Org). *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. 1 ed. Cabral Editora, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.1998.

BROWN, A.L.; CAMPIONE, J. C.; DAY, J.D. *Learning to learn: on training students to learn from texts*. Educational Researcher, 1999.

CELANI, M. A. A. Um programa de Formação Contínua. In: CELANI, M. A. A.(Org). *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CUNHA, R. A leitura em um idioma estrangeiro e a compreensão textual de alunos universitários. Disponível em: [www. Phb.fap.com.br/articles/401/1/A/a-leitura-em-um-idioma-estrangeiro-e-a-compreensao-textual-de-alunos-universitarios](http://www.Phb.fap.com.br/articles/401/1/A/a-leitura-em-um-idioma-estrangeiro-e-a-compreensao-textual-de-alunos-universitarios). Acesso em 02/7/2007.

CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Heinemann Books Ltd, 1994.

DAMIANOVIC, M. C. C. C. L. Aprender Inglês para não perder o bonde da história. *SOLETRAS (UERJ)*, 2006.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z.M. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

DAY, R.R. . A Critical Look at Authentic Materials. *The Journal of Asia TEFL*. Spring, 2004.

DIAS, R. Um instrumento de avaliação para as atividades de leitura no livro didático (LD) de Língua Estrangeira (LE) no contexto da Educação Básica. *MOARA*, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

GRABE, W. & STOLLER, F. L. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education Ltd., 2002.

GRAVES, K. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2000.

GRIGOLETTO, M. Ensino de leitura em língua estrangeira: o que mais pode ser feito? In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, 1992.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. R. *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005.

LAZAROTTO, C. A. *A leitura em LE/Inglês e a leitura escolar: uma prática co-construída por professores e alunos*. Tese de Mestrado em lingüística aplicada. UNISINOS-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

LERNER, D. É Possível Ler na Escola? In D. Lerner. *Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário*. Porto Alegre : Artmed, 2002.

LIBERALI, F. C. *A Formação Crítica do Educador na Perspectiva da Lingüística Aplicada*. (org.). Ensino/aprendizagem de Línguas: língua estrangeira. 1 ed. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006.

LORENZATTO, A. T. *Leitura em Língua Estrangeira: em busca de um caminho...* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Passo Fundo, 2002.

LOUSADA, E. G. Ensinar a língua estrangeira por meio de textos: a evolução da unidade mínima do corpus usado em livros didáticos de ESL. *Claritas*,. São Paulo, 2005.

MASCIA, M. A. A. Leitura: Uma Proposta Discursivo-Desconstrutivista. In: Regina Célia de Carvalho Paschoal Lima. (Org.). *Leitura: Múltiplos Olhares*. 1a ed. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.

MOITA-LOPES, Luiz P. da. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base Intelectual para uma Ação Política. "In" BÁRBARA, L. e RAMOS, C.G.R. (Org.). *Reflexão e ação no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. *Inglês no Mundo Contemporâneo: Ampliando Oportunidades Sociais por Meio da Educação*: Simpósio TIRF, São Paulo, 2005.

NOGUEIRA, T. F. *Discurso e leitura: concepções e imagens de futuros professores de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, 2005.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann, 1985.

O'MALLEY, J. M. & PIERCE, L.V. *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. New York: Longman, 1996.

PAIVA, V. L. M. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. *Vertentes*. n. 16 – julho/dezembro 2000.

_____. O. A língua Inglesa no Brasil e no Mundo. In PAIVA, V. L. M. O (Org). *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Campinas, SP: Pontes Editores, 3 edição, 2005.

_____. O. *A Linguagem como Gênero e a Aprendizagem de Língua Inglesa*. In Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 3., 2005, Santa Maria. [Anais eletrônicos...] Santa Maria UFSM, 2006. 1 CD-ROM.

PECEQUILO, C. *Apostila do curso de Teoria das Relações Internacionais* – Unibero. 2000.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos Anos 90: em Defesa de uma Abordagem Crítica. In: SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade – Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras. 1998.

_____. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES & ELDER, *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltda, 2004.

RICHARDS, J. C. & ROGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

RICHARDS, J. C. The Role of Textbooks in a Language Program. *New Routes*. Disal, 2002.

ROMERO, T, R, de S. *A Interação Professor e Coordenador: Um Processo Colaborativo?*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Pontifca Universidade Católica. PUC/SP, 1998.

_____. O Papel da Língua Inglesa no Mundo Globalizado. *Newsletter da APLIESP*, São Paulo, SP, 2004.

_____; CASTRO, S. T. R. A linguagem na formação do educador. In: Solange T. Ricardo de Castro; Elisabeth Ramos da Silva. (Org.). *Formação do Profissional Docente: contribuições de pesquisas em lingüística aplicada*. Taubaté: Editora Cabral, 2006.

_____. A Linguagem Propiciando e Revelando Reflexões. *Revista de Ciências Humanas* (Taubaté), v. 13, 2007.

SKINNER, B. F. *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix, 1957.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Capítulo 1-p.21-32.

UR, P. *A Course languageTeaching* . Cambridge:Cambridge University Press, 1996.

TILIO, R. *Uma Análise de livros Didáticos para o Ensino de Inglês: Uma Perspectiva Bakhtiniana*. São Paulo: Anais do VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004.

TOMLINSON, B. Material Development. In: CARTER, R. & NUNAN, D. (Org). *The Cambridge Guide to the Teaching of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, 2001.

WILLIAMS, M e BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WIDDOWSON H.G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 1991.






ANEXOS

UNIT

3

The Natural World

Your goals

-  Compreender e descrever ações em desenvolvimento.
-  Entender e dar sugestões.
-  Usar a apresentação do texto, as imagens e a organização das informações como auxiliares na compreensão da mensagem.
-  Refletir sobre dicas e estratégias para ler um texto.
-  Discutir sobre o meio ambiente pantaneiro e a preservação de ecossistemas.

Intercâmbio/Arquitetura e Turismo, Tereza/Arquitetura, Ciências, Udo, Arquitetura.



Starting point

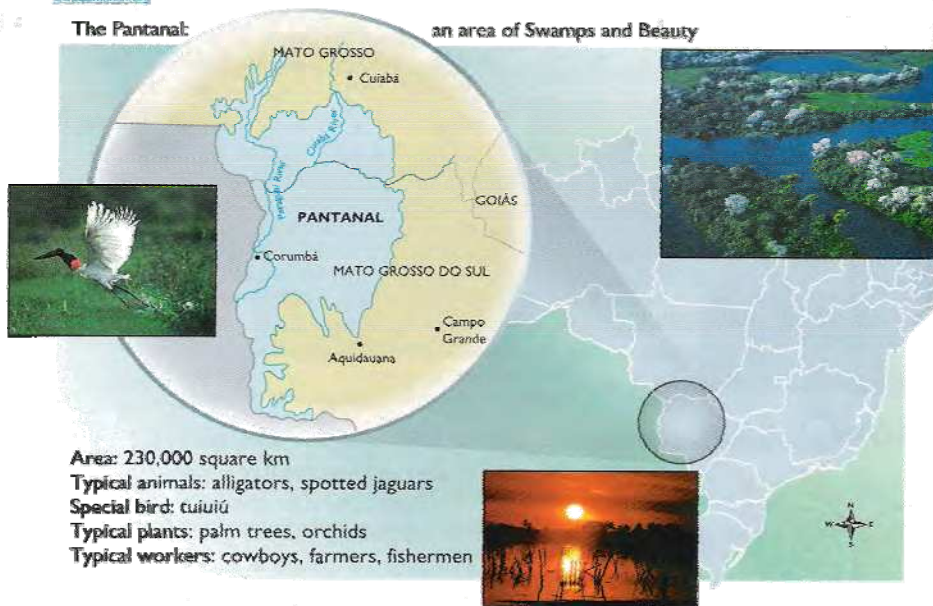
National parks

Professor: Informações sobre o Pantanal podem ser encontradas em www.pantanal.org

1. O Pantanal é uma região muito especial na paisagem brasileira. Você sabe por quê?

The Pantanal:

an area of Swamps and Beauty



Area: 230,000 square km

Typical animals: alligators, spotted jaguars

Special bird: tuiuiú

Typical plants: palm trees, orchids

Typical workers: cowboys, farmers, fishermen

2. Nesta unidade a palavra *environment* será utilizada diversas vezes. Com um colega, relacione alguns assuntos ligados à idéia de meio ambiente.

Reading

Texto: artigo de revista, com discurso direto.
Estratégia de leitura: identificar informação específica.

1. Read the first part of this magazine article and answer these questions:
 - a. Where are Rob and Jenny from? *Jenny is from Great Britain and Rob is from Canada.*
 - b. Where are they now? *In the Pantanal, Brazil.*
 - c. Why are they there? *They are working as volunteers (interest in animals and the environment).*

Brazilian Work Experience



Jenny



Rob

Jenny and Rob are students. Jenny is British, and Rob is Canadian.

They're 18. They're working in Brazil as volunteers, before they go to university. It's their work experience. They are learning a lot from their Brazilian colleagues.

They are very interested in animals, and the environment, so they are here in the Pantanal for three months. They're living and working here now. Come and meet them!

"Hello! I'm Jenny Richards. I'm working here in the Pantanal, in Brazil, this year.

We're working with Brazilian colleagues in a big environmental program. We're identifying problems and looking for solutions. We are also helping our Brazilian colleagues to write a website.

"It's an important work! I love it!"

"Hi! I'm Rob Leblanc. I'm crazy about animals... so this is a fantastic experience for me, too.

This year, we're photographing the flora and fauna in the National Park here. We're helping to protect them.

There are lots of problems with tourists..."

leitor:
utilizar o
símbolo de
afirmação de
afirmação no
relatório a
ir da
cor do
círculo.

2. Read the article again. What can you learn about Jenny?
Make notes in your notebook. Use these headings.

	General information	Specific information
British	Nationality:	Where she is working: in the Pantanal
18	Age:	What she is doing: identifying environmental problems
student	Occupation:	Her opinion about her work: It's an important work

Professor: Identificar que um Parque Nacional é uma área protegida pelo governo federal; por ser patrimônio cultural ou natural do país. Esses parques são abertos a visitação e não é proibido qualquer forma de exploração.

3. Now read the article again.

Use the information to make similar notes about Rob.

Canadian; 18; student; in the Pantanal; photographing the flora and fauna in the National Park; it's a fantastic experience.

Look!

Grammar point: Present Progressive tense



I'm working in the Pantanal.
 We're photographing the flora and fauna.

Infinitive: to work Present Participle: working

I am		working here now.	We are		working here now.
You are			They are		
He/She/It is					

Your turn...

1. Find these present participles in the text on page 49.

- helping looking
- identifying photographing
- living working

2. What is the infinitive form of these verbs?
 Write 2 columns in your notebook.

PRESENT PROGRESSIVE CHART	
Infinitive	Present Participle
to help	helping

Identify-identifying;
 live-living; look-looking;
 photograph-photographing;
 work-working

In a dictionary, do you find the Infinitive or the Present Participle of the verb?

3. One verb in the list in 1 is different. Which one?
 Complete this rule:

To make the Present Participle, verbs add **ing** to the Infinitive.
 Verbs which end in **e** in the Infinitive drop the **e**, and then **add -ing**.

4. Rob and Jenny are in the Pantanal. What's happening there today?
 Complete the sentences.

- a. We / helping colleagues. *We are helping colleagues.*
- b. They / identifying new plants. *They are identifying new plants.*
- c. He / living in the Pantanal. *He is living in the Pantanal.*
- d. She / looking for information. *She is looking for information.*
- e. I / photographing the view. *I am photographing the view.*
- f. They / working in Brazil. *They are working in Brazil.*

Reading

Texto: artigo de revista, com discurso direto.
Estratégia de leitura: identificar informação específica.

1. Read the second part of the magazine article about Rob and Jenny. Who's worried about the fauna and flora? Who's worried about people? Jenny

"One of our problems is that many tourists are ignorant about the environment. So this year we're educating people. We're giving interviews, and writing magazine articles. We're also preparing a new website for tourists."



"At the moment, we're photographing the animals and plants, and we're also counting them. We're identifying the ones that are in danger of extinction. We're also trying to protect rare animals, like the jaguar, and two macaws: the blue and yellow one, and the red and green one. It's a great project. I am learning a lot from our colleagues. The Brazilian government is helping us — but it's difficult! Look at the statistics in this report..."



Year 1999–2000: Endangered Animals Report

Price of these animals as illegal pets in US dollars:

A red and green macaw	\$1,300–\$1,800
A hyacinthine macaw	\$6,500–\$12,000
A blue and yellow macaw	\$900–\$1,400

Adapted from www.animalsindanger.com

2. Read this part of the article again. In your notebook, make a list of all the things Rob and Jenny are doing this year. Use the Present Progressive tense. Example: Jenny: We're educating people. Rob: We're photographing the animals...

Look!

Grammar point: Asking for reasons: Why...? Because...



Why is Jenny working in the Pantanal?
Because she's interested in animals.

Why is Rob photographing plants?
Because he's identifying them.

Your turn...

Use the pattern in the **Look!** box to ask and answer questions.

- a. Why / Rob / count animals? Because they / try to protect them.
Why is Rob counting animals? Because they are trying to protect them.
- b. Why / they / educate people? Because many people / ignorant about animals.
Why are they educating people? Because many people are ignorant about animals.
- c. Why / they / prepare a new website? Because they / give new information.
Why are they preparing a new website? Because they are giving new information.
- d. Why / Jenny / give interviews? Because many tourists / ignorant about the environment.
Why is Jenny giving interviews? Because many tourists are ignorant about the environment.

Doing things now

Look!

Grammar point: Present Progressive tense (review) + time phrases
Vocabulary point: Personal activities



Rob and Jenny are working in Brazil	this year.
We're having an English lesson	this morning.
We're learning about the Present Progressive tense	today.
I'm sitting next to the door	at the moment.
I'm looking at page 52	now.

Your turn...

- What are Rob and Jenny doing this year?
 Look at the list in your notebook from **Your Turn** exercise 2, page 50.
 Check if these verbs are in your list:
 counting educating giving helping
 photographing preparing trying writing
 Check the new verbs in the **Word List** on page 92.
- Add the new verbs to the chart in your notebook.
 What are their infinitive forms?
count-counting; educate-educating; give-giving; prepare-preparing; try-trying; write-writing
- How many verbs that end in e are in your chart now?
to love, educate, give, prepare, write
- Now make 6 sentences about things that are happening at the moment.
 Use the time phrases in the **Look!** box and the verbs in your chart.
Responda pessoal.



Listening

Identificar informação específica.



- What are Rob and Jenny doing today?
 Listen and write the times in your notebook.



- | | |
|--|--|
| a. Rob / watch monkeys.
<small>3:15 p.m.</small> | e. Rob / look at his photos.
<small>8:00 p.m.</small> |
| b. Jenny / eat a sandwich.
<small>7:20 / Sunday</small> | f. Jenny / read a book.
<small>9:00 p.m.</small> |
| c. Jenny / talk to tourists.
<small>10:15 a.m.</small> | g. Rob / drink juice.
<small>7:30 a.m.</small> |
| d. Rob / photograph macaws.
<small>11:00 a.m.</small> | h. Jenny / work at the computer.
<small>4:30 p.m.</small> |

- Use the information in the Listening exercise and write sentences about Rob's and Jenny's day. Use complete sentences and put the time.

Example: *It's 7:30 a.m. and Rob is drinking an orange juice.*



Sentence game

- Match these verbs and nouns.

How many Present Progressive sentences can you make in 10 minutes?

Example: *He's photographing ten monkeys.*

VERBS

drink eat look (at) photograph read talk (to) watch study

NOUNS

animals cup of coffee magazine orange teacher
 book ice cream monkey orange juice TV
 city macaw postcard report website

- Compare your sentences with your friend.

Which verb is in many sentences? Is it the same verb for your classmates?

It's 11:00 a.m. and Rob is photographing some monkeys. / It's 3:15 p.m. and Rob is watching a group of monkeys. / It's 8:30 p.m. and Rob is looking at his photos. / It's 10:15 a.m. and Jenny is talking to tourists. / It's 12:30 (lunchtime) and Jenny is eating a sandwich. / It's 6:30 p.m. and Jenny is working at the computer. / It's 10:00 p.m. and Jenny is reading a book.



Writing

Identificar datos relevantes e registrar los como actividades.

- Read these sentences.

- It's noon in the Pantanal. Rob and Jenny are having a barbecue on a farm.
- It's 3 o'clock in the afternoon in Britain. Isobel Cameron is writing a letter to Jenny.
- In Canada, it's 10 a.m. Rob's brothers are playing basketball.

- Use the information to write an Activity Chart.

WHAT'S THE TIME NOW?	WHO?	WHERE?	DOING WHAT?
noon 3 p.m. 10 a.m.	Jenny and Rob Isobel Cameron Rob's brothers	Brazil/farm England Canada	having a barbecue writing a letter playing basketball

- What's the time now?
 What are you doing now?
 Write a sentence and then put the information in your Activity Chart.



Profesor: Examine algunos aspectos importantes, como el momento, personas e fase escrita. As actividades poden variar. Será interesante as veces proporcionar quantos datos sobre sendo realizadas simultaneamente. *I'm studying English, I'm paying attention to..., I'm reading the exercise, I'm writing a list of actions, I'm using a pencil to write, I'm looking at my notebook, I'm breathing...*

Leisure time: Safari Park



ATTENTION!

wild animals: lion, penguin...
farm animals: cow, horse...
pets: dog, cat, canary...



Reading

Texto: informativo (lêturel).
Estratégia de leitura: compreender ideia geral

Professor: Levar os alunos a concluir o sentido de cage a partir do contraste com natural habitat, que não acontece num zoo.

1. Look at this website. Why is a safari park different from a zoo? Animals are not in cages. / Animals are in their natural habitat.

A Great Family Day Out!

Welcome to the Safari Park Website!

There are lots of wild animals in our Safari Park. It's not a zoo — the animals are not in cages. You can see them in their natural habitat!

Click on the animals and discover more about them:



monkeys



zebras



lions



tigers



penguins



sea lions



birds



farm animals

You can also:

- visit Monkey Island in a boat.
- watch the Sea Lion Swimming Show.
- see the Penguin Breakfast Show.
- play with the animals in the Animal Farm.
- photograph the animals in their natural habitat.

Open: from Easter to the end of October. 9 a. m. - 6 p. m.

2. Look at the pictures of the animals. There are wild animals and farm animals (cows and chickens). Can you name some other farm animals?

3. It's 3 p.m. in the Safari Park. What's happening now? Make sentences with the Present Progressive tense.

house, pig, etc. algum animal souber, também poderá nomear: rabbit, duck

- a. Some people / watch / the Sea Lion Show. Some people are watching the Sea Lion Show.
 b. Two families / visit / Monkey Island. Two families are visiting Monkey Island.
 c. Some teenagers / buy / tickets at the Ticket Office. Some teenagers are buying tickets at the Ticket Office.
 d. A woman / give fish / to the penguins. A woman is giving fish to the penguins.
 e. A man / film / the lions. A man is filming the lions.
 f. A child / laugh at / the funny monkeys. A child is laughing at the funny monkeys.
 g. Some students / do / a school project. Some students are doing a school project.
 h. Two children / play with / a horse. Two children are playing with a horse.

Make up one more sentence: use your imagination!

4. Where are the wild animals from? Check with a friend.

54


Lions are from Africa, tigers from Siberia and Southeast Asia, zebras from Ethiopia, Somalia and Kenya, penguins from the South American coast / Antarctic. Professor: Pedir aos alunos que levantem hipóteses e depois, como tarefa de casa, as confirmem, pesquisando em atlas específicos, dicionários, enciclopédias, etc.

Present Progressive tense (review) + questions / negative

QUESTIONS	ANSWERS
What are you doing?	I'm eating a banana!
Is that monkey eating a banana, zoo?	Yes, it is! No, it isn't. It's eating an apple!
Am I	Yes, I am.
Are you / we / they	Yes, you / we / they are.
Is he / she / it	Yes, he / she / it is.

Your turn...

- Make questions and answers about the Safari Park.
Use *What...? Who...? Where...? Why...?* and the Present Progressive tense.
Example: *What / students doing? – What are the students doing?*
They're watching the lions.
 - What / penguins eating?**
What are the penguins eating? / They are eating fish.
 - Who / making a film?**
Who is making a film? / A lion is making a film.
 - Where / teenagers buying tickets?**
Where are the teenagers buying tickets? / They are buying tickets at the Ticket Office.
 - Why / child laughing?**
Why is the child laughing? / Because the monkeys are funny.

Make up an extra question: use your imagination! Resposta pessoal.
- Now exchange questions with your friend. Write answers for them.
Example: *What are the students doing?*
They're doing a project.  **ATTENTION!**
swim: swimming
- Now make sentences about what is not happening now in the Safari Park.
Example: *lions / not eat / sleep. – The lions aren't eating, they're sleeping.*
 - monkeys / not walk / jump.**
The monkeys aren't walking, they're jumping.
 - farm animals / not eat / play.**
The farm animals aren't eating, they're playing.
 - penguins / not swim / walk.**
The penguins aren't swimming, they're walking.
 - sea lions / not eat fish / play.**
The sea lions aren't eating fish, they're playing.
 - birds / not fly / sleep.**
The birds aren't flying, they're sleeping.
 - child / not cry / laugh.**
The child isn't crying, she/he is laughing.

Professora: Aprenda a fazer as perguntas e respostas curtas, como no exemplo, pois estas são comuns na comunicação informal.

Listening Identificar informação específica

- Listen to this TV commentary about the Safari Park. List the true items.
 - A lot of people are visiting the park. true
 - There are 50 people looking at the lions and tigers. false / 20 people
 - The sea lions are eating fish. false / The penguins are eating fish.
 - The monkeys are visiting the island. false / The monkeys are playing in the trees.
 - The teenagers are laughing. true
 - Some people are sitting in the car park. false / Some people are parking their cars in the car park.
- Listen again and correct the false information.

55

Leisure time: holidays



Reading

Texto: cartão-postal.
Estratégia de leitura: inferir informações.

1. Look at these people. Read these postcards.

Who are they from?

A: Jody and Chris; B: John; C: Mandy


Jody and Chris/Fortaleza;
John/Rio; Mandy/Salvador.

Where are the people staying?





B



C

A

Hi!
We're having a great holiday here in Brazil! We're staying on a campsite near Fortaleza. This morning, Mom and Dad are visiting the old town, and we're sitting here on the beach, writing postcards. It's a great life! See you next week - at school!
Love
Jody and Chris.

B

I'm writing this postcard in the hotel. We're staying here for the weekend. I can see Corcovado from the window. The sun's shining... people are walking on the beach. It's very different from winter at home!
Best wishes
John

C

I'm having a really great vacation. I'm doing a tour of northeast Brazil with my friends. This weekend we're visiting Salvador. I'm taking lots of photos... and buying lots of CDs... the music is fantastic!
Are you enjoying your vacation?
Are you revising for the exams?
Don't forget them!
See you!
Mandy

2. Match these sentences to the possible postcard.

- a. "My favorite pastime? Walking around Lagoa Rodrigo de Freitas. There are lots of beautiful cariocas there!" John's postcard.
- b. "Guess what! We are taking capoeira lessons!" Mandy's postcard.
- c. "There are lots of tourists visiting the city and the famous water park in Ceará." Jody's postcard.

3. Ask and answer about the people below. Respostas pessoais.

Example: *Who's staying in Fortaleza?*

What are Jody's parents visiting?

Jody and Chris John people in Rio Mandy



Writing

Completar mensagens com informações específicas.


Here are three more holiday postcards.

1. Complete the messages with these verbs:

• buy • have • photograph • shine • ski • visit • wear

1


Look, here's a postcard from Orlando, Florida. It's great! We Universal Studios today. I the actors and the costumes. This actor an E.T. costume. We so much fun!



are visiting; are photographing; is wearing; are having

2


This is a great holiday in August, and we're in Venice! We the city by boat. Dad some birds and Mom some souvenirs. I an ice-cream. It's delicious!



are visiting; is photographing; is buying; are having

3

Here we are in the mountains! They are very high, good for skiing. My friends . I am not, I the shops. It's cold here, but the sun . I my new jacket, a cap and sunglasses - funny for us.



are skiing; am visiting; is shining; am wearing

2. Now decide which postcard is from:



Argentina
3rd postcard



Italy
2nd postcard



The US
1st postcard

3. Prepare a postcard to send to a friend.

Where are you? What are you doing? Write to your friend.

You can use your imagination! Respostas pessoais.



Mime activity game

1. Prepare the game.
 - a. Work in small groups.
 - b. In your group, write 5 actions. One action per paper.
Example: *He is talking on the phone.*
Don't show your sentences to the other groups!
2. Play the game with another group.
 - a. One member of group B reads one of Group A's sentences, and mimes the activity.
 - b. Group B guess the activity (5 chances).
 - c. Now it's Group A's turn.



Working time



Speak up

Recuerda profesiones.

- Remember the jobs and occupations in Level 1? Look at the pictures in the grid and check the job.

	A	B	C	D
1				
2				
3				

Profesiones: Escoge profesiones y su actividad asociada interactivamente o si tienes tiempo de pensar sus correspondientes jobs.

- Copy the grid in your notebook. Write the names of the jobs in the corresponding squares.

artist • cook • doctor • driver • engineer • mechanic • police officer
secretary • soccer player • systems analyst • street vendor • teacher

- Practice the jobs with your friend. One person says a square. The other person says the job.

Example: You: B2.

Your friend: She's an engineer!

Column A: Artist, street vendor, cook
Column B: doctor, engineer, mechanic
Column C: police officer, secretary, soccer player
Column D: systems analyst, teacher, driver



Writing

Registra profesiones mencionadas.


Can you match the activity and the job?

- | | | | |
|-----------|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------|
| artist | a. She's painting a picture. | f. She's working in the hospital. | doctor |
| secretary | b. She's writing an e-mail. | g. He's planning a bridge. | engineer |
| teacher | c. He's talking to the class. | h. She's playing in the match. | soccer player |
| cook | d. He's making a pizza. | i. He's driving to the city. | driver |
| mechanic | e. He's checking the car. | j. She's writing a new system. | systems analyst |

Speak up

Participar e responder sobre
algas em desenvolvimento.

1. What's the day? What's the time? What is your family doing now?
Make a note of your ideas in your notebook. Example: *Respostas pessoais.*

Family member	Monday - 2:15 p.m.
Mom	is working in her office
Dad	is 
My brother	

If you don't know, write *I don't know*.

2. Now use your notes and talk about your family with your friend.
Ask and answer about your families.

Example: **You:** *What's your Dad doing now?*

Your friend: *I think he's driving his taxi.*

3. Check all the different verbs in your notes.

ok!

Grammar point: Present Progressive tense (spelling)






There are 3 types of verbs for the Present Progressive tense. Observe:


INFINITIVE	PRESENT PARTICIPLE
to help	helping
to live	living
to sit	sitting

our turn...



1. Complete the rules for making the Present Progressive tense:


To make the Present Progressive tense, use the verb to be
(, , are) + the Present Participle of the action verb. *am, is*

Regular verbs make the Present Participle by adding  to
the infinitive. *ing*

Example: *work*, 


Exceptions are:

Verbs that end in **e**: they drop the  and add  *e, ing*

Example: *make*, 

One-syllable verbs that end in consonant-vowel-consonant:

they double the last  and add  *consonant, ing*

Example: *swim*, 

2. Can you think of other examples? Put them in your chart.



Writing

Make sentences: watch the spelling! Use **Look!** box to help you.

- It's midnight. Dad / put / the car in the garage. *dad is putting the car in the garage.*
- It's Sunday. We / visit / our grandparents. *We are visiting our grandparents.*
- It's Carnival. A lot of tourists / come / to Brazil. *A lot of tourists are coming to Brazil.*
- It's my birthday. I / have / a big party. *I am having a big party.*



Listening

Modificar informação geral.

Look at the pictures and solve the puzzle: is it work or leisure?

- Listen to the recording and put the pictures in the correct sequence. Write the letters in your notebook. **E, D, C, B, A**



- What is this story about? Can you guess? What are the people doing?



Project work

They're making a TV commercial for a Brazilian fruit juice!
Professor: Como sugestão, leiam os diálogos a seguir e escrevam outros diálogos para o produto escolhido.

- Listen to the recording one more time.
- With a friend, write a similar dialog.
You can change the product and the name.
- Act out your dialog!
Watch your classmates' presentations.
What's similar to your dialog? What's different from your dialog?

Tarefa: memorando.

Estratégia de leitura: utilização do signpost e da organização do texto para análise significativa.

Look at the subject of this report. **What is the topic?** Environmental problems in the Pantanal.
Can you identify the problems? Water pollution; loss of biodiversity; erosion; changes in water levels.

MEMO

To: General Pantanal Environmental Project
From: Jenny Richards
Date: December 1st
Subject: Serious problems and their causes

There are many environmental problems here, but this year we are working on four specific problem areas. We are confident that we can identify the causes of these problems, and that we are finding solutions for the future.

1. Water Pollution

1.1. The mining operations in the state of Mato Grosso are contaminating some of the water. Many miners are allowing the mercury from their mines to enter the rivers. There is a law against this (Dec. 1986), but many miners are ignoring it. This year, we are finding high levels of mercury in fish, and in fish-eating birds. So, mercury is a major cause of water pollution.

1.2. A second cause of water pollution is from agrochemicals. Many farmers are using pesticides to protect their plants, but then pesticides are also going into the water, where they are killing many fishes.

1.3. A third cause is from domestic garbage. This is going into the rivers and lakes. It is very serious near Curitiba. This problem is increasing: there are now over 2 million inhabitants in the Upper Paraguay River basin, but we are predicting 4 million in 2025!

2. Loss of Biodiversity

2.1. Some people are catching and selling rare animals and birds. As a result, many of them are in danger of extinction.

2.2. Tourism is increasing and many tourists are catching fish out of season. This is reducing the number of fish in the area.

3. Erosion

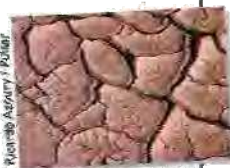
3.1. In many areas, people are building new roads, and cutting down trees. They are also cutting down trees to clear the land for agriculture. This is bad for the land.

3.2. Some farmers are making big fires in September and October. This is also destroying plants and trees.

4. Changes in Water Levels

4.1. Some farmers are changing the course of the rivers. This is changing the natural balance between wet and dry land. These changes are also causing serious flooding.

J R



2. Read section 1. What are the three causes of the problems related to water? Make notes in your notebook. Example:

Problem: water pollution

Causes: mercury is contaminating the water

agrochemicals are contaminating the water / domestic garbage is contaminating the water

3. Look at section 1.1. Find the words *mine*, *miner* and *mining*. Use them to complete the definitions:

is the person.

Miner

is the place.

Mine

is the activity.

Mining

Making suggestions



Listening

Escute as diálogos com atenção.

1. Listen to the dialogs. Who wants to have an ice-cream?

<p>Hi! What are you doing tonight?</p> <p>Well, let's go to the movies!</p> <p>A</p>	<p>Oh... nothing!</p> <p>OK! Great!</p> <p>B</p>
<p>Hi there. Wow, it's hot! Let's go and have an ice cream!</p> <p>C</p>	<p>No, no, let's not have an ice cream... Let's have a drink. I'm thirsty!</p> <p>D</p>

2. Which dialogue sounds enthusiastic? Which one sounds negative?

The first one sounds enthusiastic; the second one sounds negative.

Look!

Grammar point: Let's / Let's not + infinitive



L	<p>Let's have an ice cream!</p> <p>Let's not go to the movies!</p>	<p>Professor: Em inglês britânico é possível dizer "Don't let's..."</p>
----------	--	--

Your turn...

Look at these suggestions.

Make conversations like those in the Listening activity.

It's the weekend.	Let's...	watch some videos. go for a swim. meet our friends.	today!
	Let's not...	do our homework revise for the exam write any e-mails	



Speak up

Apresente sugestões.

Practice with a friend. Make suggestions.

Example: **You:** Let's...!

Your friend: Oh no! Let's...!

Reading

Texto: cartaz.

Estratégia de leitura: identificar seções que visam indicar apelos em mensagens.

1. Read this poster.

What are the two suggestions? *Let's protect our world and our animals.*

This is our world. Let's protect it!

These are our animals.
Let's protect them!

What can you do?
Send us **your** ideas for **your** environment!

2. Look at the poster again.

Why is **your** in a different color in the last line?

Professor: Destacar, em português, as palavras grifadas, a quem se refere e as imagens que visam chamar o apelo da mensagem.

Resposta pessoal.

Look!

Grammar point: Object pronouns

This is our **world**.Let's protect **it**.Let's not neglect **it**.These are our **animals**.Let's protect **them**.Let's not forget **them**.

Your turn...

Make suggestions with these verbs:

• clean • cut • destroy • kill • pollute • protect • save • preserve

Example: *This is my town. Let's protect it! Let's not neglect it!*

a. This is our school.

Let's protect it! Let's not destroy it!

b. These are our birds.

Let's save them! Let's not kill them!

c. This is our beach.

Let's clean it! Let's not pollute it!

Project work

Professor: Estimular a diversidade de temas escolhidos.

As preocupações podem surgir respeito tanto a áreas urbanas quanto rurais.

Choose one of these items:

• my city

• my environment

• my school

Make a similar poster for it. Put the posters up in the classroom.

Reading Development

Estratégia de leitura: reconhecer organização e apresentação textual.

- Look at this page from a website on Brazilian National Parks. Notice how the ideas are organized and presented. Find these features:
 - The title
 - The purpose of the Parks
 - The website reference
 - The name of a governmental organization [ibama](#)
 - A map of the park's location

National Parks: what, where and why?

NATIONAL PARKS: WHAT, WHERE and WHY?

There are now more than 35 National Parks in Brazil. There are also many special protected areas.

The purpose of these Parks and areas is to:

- protect areas of beauty, and rare flora and fauna.
- ensure places for scientific research.
- provide the public with alternative places for education and recreation.

So, these areas are for research, recreation and education.

There are also areas that form 'bridges' between two protected areas, so that animals can move freely and safely.

The Parks and the protected areas come under IBAMA, www.ibama.gov.br

Here are the special features of some of these areas.

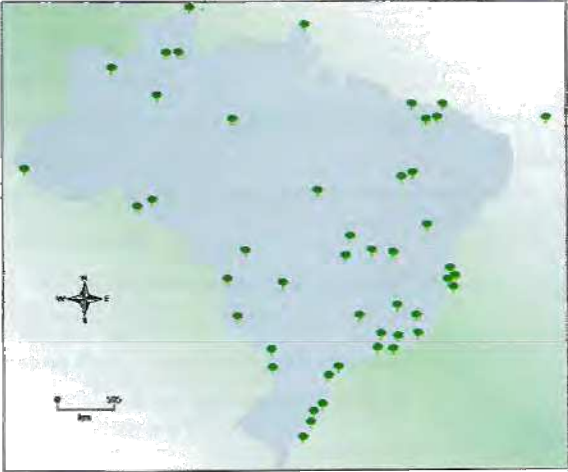
SOUTHEAST
golden lion tamarins
caves
forests
mountains and rivers
the *sertão*, with *cerrado* vegetation

WEST
open country, *corralo* and lakes
a large number of animals and birds

SOUTH
waterfalls and forests
islands
the *Serra do Mar*
water reserve with aquatic birds

NORTHEAST
coastal rain forest
mountains and caves
strange rock formations
prehistoric rock paintings

NORTH
tropical Amazonian forest
the highest mountain in Brazil
archipelago
tropical forest



From: www2.ibama.gov.br/unidades/parques/parnas.htm

- Now read the webpage again and focus on the design. How can the design help the reader? *Respostas pessoais.*

Learning to Study!

Estratégia de estudo: escolher sobre recursos gráficos e linguísticos como auxílios na compreensão do texto.

1. We read lots of texts in our daily lives!
List examples of texts you frequently read in Portuguese.
2. Texts are written messages.
Maps, symbols and pictures are texts too.
Look at all the texts in Units 1, 2 and 3.
How many examples of different types of texts can you find?
Which is your favorite text? Why?
3. Look at the texts in these units in detail.
Check these characteristics:
 - title
 - illustrations
 - tables with information
 - subtitles
 - examples
 - other

Which of these characteristics help you to understand the message in the text?
4. What other things can help you to understand the text?
Similar words to Portuguese? The topic?
Numbers? Abbreviations?
5. Make a list of tips to be a good reader!
First, pay attention to...
Then, check...
After that, consider...
Next, ...
Finally, ...



Professor: trabalhar com os alunos dicas e estratégias de leitura (a trabalhar nos aulas de Inglês e também aquelas discutidas nas aulas de português). Possíveis sugestões: cognatos, foto, abreviações, gráficos, números, cores, exemplos: títulos, temas, previous knowledge.

Now I can...



- * use the Present Progressive tense to talk about actions that are happening now;
- * discuss leisure and work activities;
- * make suggestions;
- * read and write postcards.

Write examples!