



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS**

MARIA DA GLORIA PINTO DA SILVA

**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM
ESTUDO DE CASO NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

**Campina Grande - PB
Maio de 2012**

MARIA DA GLORIA PINTO DA SILVA

**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM
ESTUDO DE CASO NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a conclusão do curso de licenciatura plena em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na área de Língua Inglesa, sob a orientação da Prof.^a Ms. Karyne Soares Duarte Silveira.

**Campina Grande - PB
Maio de 2012**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S586g Silva, Maria da Gloria Pinto da.

Gêneros textuais no ensino de língua inglesa [manuscrito]: um estudo de caso no 3º ano do ensino médio./ Maria da Gloria Pinto da Silva. – 2012.

66 f.: il: color.

Digitado.

Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2012.

“Orientação: Profa. Ma Karyne Soares Duarte Silveira, Departamento de Letras e Artes”.

1. Gêneros textuais. 2. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. 3. Ensino Médio. I. Título.

21. ed. CDD 371.1175

MARIA DA GLORIA PINTO DA SILVA

**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
ESTUDO DE CASO NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Aprovada em: 07/05/2012

BANCA EXAMINADORA

Karyne Soares Duarte Silveira

**Profª. Ms. Karyne Soares Duarte Silveira
(Orientadora)**

Fernanda Maria Almeida Floriano

**Profª. Esp. Fernanda Maria Almeida Floriano
(1ª Examinadora)**

Cristiane Vieira do Nascimento

**Profª. Ms. Cristiane Vieira do Nascimento
(2ª Examinadora)**

Média 10,0

Dedico este trabalho aos meus familiares, principalmente aos meus pais, Graça e Severino, aos meus irmãos Renato e Gabriela, ao meu Tio Erasmo, pela compreensão e ajuda, como também aos meus alunos, que me possibilitaram refletir sobre a prática pedagógica e contribuíram para meu crescimento com a troca de experiência e o convívio diário.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus por ter me dado força, sabedoria e inteligência. Aos meus pais pelo incentivo nas horas difíceis, como também aos meus irmãos e meu tio, pela compreensão demonstrada com minha falta de disponibilidade neste período.

Aos meus alunos e aos participantes desta pesquisa, por me fornecerem informações preciosas para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à professora Karyne Soares Duarte Silveira, minha orientadora, pela sua valiosa ajuda na execução deste trabalho, pela sua disponibilidade de materiais e paciência nesta hora tão difícil.

Agradeço aos meus familiares, principalmente a meu avô, que me deu força e coragem e que apoiou minhas escolhas e acreditou na minha capacidade.

Agradeço aos meus amigos de curso, principalmente, Maxwell Soares, Ana Paula Pereira e Diego Felipe, pela troca de ideias e pelos momentos de descontração.

Às professoras Fernanda Floriano e Cristiane Vieira por aceitarem o convite para participar da minha banca, e por último, mas não menos importante, a todos os professores pela competência e dedicação ao nosso curso e que em nenhum momento mediram esforços para transmitir seus conhecimentos.

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, pois linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (PAULO FREIRE)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral promover uma reflexão sobre a importância do ensino de língua inglesa no 3º ano do Ensino Médio através de gêneros textuais, como forma de favorecer a habilidade leitora dos alunos e sua compreensão sobre assuntos variados em diferentes contextos. Para isso, fizemos uso dos pressupostos teóricos de Bronckart (1999), Bakhtin (1992), Marcuschi (2008), dentre outros. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, pois participamos como regentes nas aulas de língua inglesa de uma turma de 3º ano de uma escola pública localizada em Campina Grande/PB. Nessas aulas, realizadas em um período de quatro meses, utilizamos atividades baseadas em dois gêneros textuais (poemas e artigos), promovendo esclarecimentos e debates sobre os mesmos, além de fazer uso de questionários que permitiram aos alunos avaliarem as atividades propostas e seus próprios desempenhos. Os resultados mais relevantes da pesquisa indicam que a utilização de textos variados, bem como o trabalho específico com alguns gêneros textuais por parte do professor de língua inglesa, mesmo que por um curto período de tempo, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da leitura do aluno numa perspectiva crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research aims at raising awareness about the importance of textual genres in the teaching of English in a third year class of high school, as a means of enhancing students' reading skills and their ability to draw and process information from diverse contexts. Our theoretical support was drawn from Bronckart (1999), Bakhtin (1992) and Marcuschi (2008), among others. This work is characterized as an action research, since we were engaged as teachers of English in a third year class of high school in a public school in Campina Grande/PB. For four months we made use of activities based on two genres (poems and articles), providing explanations and debates about them, besides using questionnaires for students to evaluate the activities proposed and their own performance. The most relevant results of this research show that the works with different texts as well as with some specific textual genres, even for a short period of time, may contribute significantly to the development of students' reading skills in a reflective and critical way.

Keywords: Textual genres. English language teaching and learning. High school.

LISTAS DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Os gêneros textuais mais contemplados nas aulas de língua inglesa.....	25
Quadro 2 - Gêneros textuais lidos com mais facilidade pelos alunos.....	27
Quadro 3 - Número de acertos dos alunos na questão 5 da atividade avaliativa.....	37
Quadro 4 – Número de alunos e as notas obtidas com a atividade avaliativa.....	37

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
2.1 A importância da leitura em língua inglesa à luz dos PCNs e PCNEM.....	13
2.2 As estratégias e os modelos de leitura no ensino de língua inglesa.....	14
2.3 Os gêneros textuais e o ensino da leitura.....	16
2.4 Dois gêneros textuais em foco: Artigo e Poema.....	17
2.5 O papel do professor no trabalho com gêneros textuais.....	19
3. METODOLOGIA.....	21
4. ANÁLISE DE DADOS.....	23
4.1 Respostas ao questionário 1.....	23
4.2 Na sala de aula.....	28
4.2.1 Primeiro Poema.....	28
4.2.2 Segundo Poema.....	30
4.2.3 Primeiro Artigo.....	32
4.2.4 Segundo Artigo.....	33
4.2.5 Última atividade avaliativa.....	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES	43
ANEXOS	47

1.INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa (LI) em escolas brasileiras vem sendo tema de muitas pesquisas na área de Linguística Aplicada em razão da importância atribuída ao aprendizado de uma língua estrangeira (LE) desde as séries iniciais, bem como da exigência de documentos legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - os PCNEM (BRASIL, 2000) - no tocante ao desenvolvimento das habilidades linguísticas do aprendiz. De acordo com o referido documento legal, “o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (*op. cit.*, p. 94).

Neste sentido, o mesmo documento legal (BRASIL, 2000, p. 97) esclarece que a competência principal a ser desenvolvida em contexto de ensino de LE no ensino médio deve ser a leitura, baseada, principalmente, no domínio de estratégias que permitam a compreensão e interpretação textual. Sabemos ainda que, em se tratando de provas de vestibulares, bem como do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é exatamente a habilidade de leitura que é cobrada dos aprendizes brasileiros no momento de avaliação de seus conhecimentos em LE, no nosso caso, em LI.

Considerando esse contexto, bem como a relevância atribuída à análise de textos de gêneros distintos no ensino de LI no ensino médio, decidimos fazer um estudo exploratório, como etapa inicial desta pesquisa, em provas de LI dos três últimos vestibulares (2009, 2010 e 2011) da Universidade Estadual da Paraíba (doravante UEPB).

Esclarecemos que a nossa escolha por analisar provas da referida instituição se deu primeiramente por ser esta a primeira opção de universidade para a maioria dos alunos participantes de nossa pesquisa (informação essa obtida a partir de uma conversa informal com a turma). Além disso, após uma análise detalhada das provas de inglês de vestibulares, constatamos que a UEPB faz uso mais frequente de alguns gêneros textuais como forma de verificar a capacidade de leitura e compreensão textual dos candidatos que se submetem a essa avaliação, estando, assim, em sintonia com uma das orientações dos PCNEM (*op. cit.*, 2000): a melhor maneira de promover a aprendizagem da língua é por meio da leitura e da exploração de textos diversos, como também através de temas transversais.

Partindo desse pressuposto, decidimos desenvolver o presente estudo com o objetivo geral de promover uma reflexão sobre a importância do ensino de LI no 3º ano do ensino

médio através de gêneros textuais, como forma de favorecer a habilidade de leitura dos alunos. Para isso, apresentamos como objetivos específicos da nossa pesquisa:

- I. Identificar o conhecimento prévio dos alunos de uma turma de 3º ano de uma escola pública na cidade de Campina Grande/PB sobre gêneros textuais;
- II. Aplicar técnicas e procedimentos específicos que possam favorecer a leitura e compreensão dos gêneros textuais apresentados;
- III. Verificar a habilidade dos alunos da referida turma na leitura dos gêneros textuais mais recorrentes em provas de língua inglesa;
- IV. Avaliar a habilidade de leitura dos referidos alunos após o trabalho feito ao longo de quatro meses com dois gêneros textuais.

É importante esclarecer que nossa motivação para o desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino de LI nas escolas públicas, em especial em turmas de 3º ano do ensino médio, se deu em dois momentos que são descritos a seguir.

O primeiro momento foi nossa própria experiência como estudante no 3º ano do ensino médio, numa escola pública em que as aulas de LI consistiam apenas no ensino de gramática e alguns poucos textos, geralmente pertencentes ao mesmo gênero textual, utilizados, na verdade, como pretexto para explorar algum conteúdo gramatical. Como consequência, percebemos que ao final do ensino médio nós não havíamos desenvolvido nossa capacidade de ler textos em língua inglesa (aspecto que só ficou evidenciado posteriormente, quando iniciamos um curso de idiomas, e, pouco depois, na graduação em Letras/Inglês).

O segundo momento, mais recente, foi como professora em formação inicial. A partir de observações nas aulas da disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Letras/Inglês de uma universidade pública no interior da Paraíba, tivemos a oportunidade de acompanhar aulas de língua inglesa em uma turma de 3º ano e verificamos que o professor da disciplina trabalhava com gêneros textuais diversos. Nesse momento, pudemos perceber na prática que uma aula que explorava o conhecimento sobre a língua através de gêneros textuais, bem como de estratégias de leitura parecia favorecer o aprendizado dos alunos.

Posteriormente, ainda na graduação, durante a disciplina de Estágio Supervisionado IV, momento em que realizamos a regência de aulas em duplas, fomos informados que o professor não trabalhava textos com sua turma do 3º ano, restringindo-se à gramática. Assim, com base na nossa experiência prévia (tanto como aluna de ensino médio, quanto da

graduação) e tendo conhecimento de que as provas de língua inglesa dos vestibulares em geral, bem como do ENEM não contemplam gramática de forma explícita ou descontextualizada, sentimos a necessidade de colocar em prática o nosso projeto desenvolvido ao longo da disciplina de Pesquisa Aplicada ao Ensino de Língua e Literatura Inglesa (ministrada no semestre anterior ao semestre da disciplina de Estágio IV), cuja proposta era exatamente favorecer o desenvolvimento da leitura em língua inglesa, por meio de um trabalho com gêneros textuais.

Diante do exposto, esclarecemos que o presente trabalho está organizado em quatro seções descritas a seguir: fundamentação teórica, onde apresentamos as definições e características sobre gêneros textuais segundo alguns teóricos (BRONCKART, 1999; BAKHTIN, 1992; MARCUSCHI, 2008) e as contribuições desse conhecimento para o ensino de leitura; em seguida, tratamos da metodologia, esclarecendo sobre a tipologia da pesquisa, o contexto, os participantes, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados; posteriormente, analisamos os dados coletados à luz da teoria citada; e, por fim, apresentamos as nossas considerações finais sobre esta pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A importância da leitura em língua inglesa à luz dos PCNs e PCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) foram elaborados pelo Governo Federal, tendo como objetivo principal favorecer o desenvolvimento da cidadania dos alunos. Desta forma, para o ensino de línguas estrangeiras modernas (no nosso caso, LI) os PCNs (*op. cit.*, p.20) reforçam a importância da leitura, esclarecendo que a prática da leitura em uma LE favorece o desenvolvimento da leitura na língua materna do aluno. Diante deste pressuposto teórico, podemos afirmar que o trabalho frequente desta habilidade em sala de aula contribui para o aperfeiçoamento da capacidade de leitura e compreensão de textos, ampliando, assim, os conhecimentos do aprendiz como um todo.

Assim, é importante saber que os objetivos apresentados pelos PCNs para o ensino fundamental também se aplicam ao contexto de realização desta pesquisa (ensino de LI no ensino médio), quando esclarecem que ao longo dos quatro anos de ensino de LE na escola, espera-se que o aluno seja capaz de ler, fazendo da leitura um meio de ampliar seus conhecimentos. Os PCNEM (BRASIL, 2000), por sua vez, apontam competências e habilidades específicas esperadas dos alunos nos exames de vestibulares:

Saber distinguir entre as variantes lingüísticas, (...) escolher o vocabulário que melhor reflita a idéia que o texto pretende comunicar, compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e culturais, compreender em que medida os enunciados refletem a forma de pensar, ser, agir e sentir de quem os produz (...). (*op. cit.*, p. 28)

Observamos que, de acordo com o referido documento legal, as competências mencionadas devem ser desenvolvidas ao longo dos três anos do Ensino Médio, mas sabemos que para isso o ideal seria que os alunos brasileiros, desde o ensino fundamental, tivessem capacidade de ler, escrever, falar e ouvir na língua-alvo. Entretanto, sabemos também das inúmeras dificuldades no ensino de LI na escola pública, como carga horária reduzida, salas de aulas, em sua maioria, com um número elevado de alunos, falta de material didático adequado, dentre outros aspectos que atrapalham o bom andamento das aulas, impossibilitando, sobretudo, a prática de todas as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir).

Neste sentido, acreditamos que uma forma viável de promover o aprendizado da LI, pelo menos no que se refere à habilidade de leitura, é por meio do trabalho contínuo com textos e do constante incentivo do professor em propor aos seus alunos a leitura de textos de gêneros diversos, favorecendo o desenvolvimento de uma leitura eficaz. Assim, entendemos que eles poderão ser capazes de reconhecer as funções sociais de cada gênero e, conseqüentemente, entender o que lêem.

Segundo Huey (*apud* EDMUNDSON, 2004, p. 19), a leitura em LE contribui para nossa vida pessoal, acadêmica e profissional, uma vez que propicia o acesso a informações das mais variadas áreas que circulam por todo o mundo, especificamente em língua inglesa, além de textos cotidianos disponibilizados na internet, em revistas, jornais, filmes, músicas, jogos, dentre outros. Assim, constatamos que saber ler, sobretudo em língua inglesa, promove ao indivíduo uma maior inserção nas mais diversas esferas sociais em todo o mundo.

Em resumo, podemos entender porque a leitura é um dos principais objetivos pretendidos pelos PCNs (BRASIL, 1998, p.20), pois conforme esse documento legal, “a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato”. Neste sentido, acreditamos que cabe aos professores favorecer o alcance desse objetivo através da utilização, em sala de aula, de textos que permitam aos alunos compreender, refletir e atuar criticamente sobre as ideias apresentadas, entendendo de fato o que lêem, conforme esclarecemos no tópico a seguir.

2.2 As estratégias e os modelos de leitura no ensino de língua inglesa

O trabalho com textos no ensino de língua inglesa tem se mostrado uma prática pedagógica bastante significativa, uma vez que permite ao professor apresentar de forma contextualizada alguns temas, despertando a curiosidade de seus alunos e promovendo aprendizagem.

Desta forma, entendemos que o trabalho com leitura pode ser mais eficaz e objetivo quando desenvolvido por meio de estratégias de leitura, tendo em vista que para muitos aprendizes a referida habilidade é algo desafiador, inclusive na sua língua materna. Sobre isso, Kato (2007) afirma que as dificuldades dos aprendizes devem-se não ao desconhecimento da língua estrangeira em si, mas principalmente a sua falta de prática de leitura e compreensão na própria língua materna. A mesma autora afirma que para que haja o domínio da leitura, o leitor precisa transformá-la em uma atividade constante.

Segundo Silveira (2005), as estratégias de leitura são meios usados pelo leitor para obter um bom proveito da informação visual, formando uma interação com os outros conhecimentos, com o objetivo de compreender a mensagem do texto. Ainda segundo a autora, essas estratégias são divididas em cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas de leitura são aquelas que acontecem de forma inconsciente (de natureza interna), desenvolvendo-se nos primeiros contatos com o texto, mas cabendo ao leitor melhorar com a prática contínua. E isso ocorre, por exemplo, quando o leitor tenta decodificar o sentido de uma palavra do texto escrito em língua estrangeira por já conhecer o seu significado em sua língua materna (caso das palavras denominadas de cognatas).

As estratégias metacognitivas de leitura, por sua vez, são aquelas que acontecem de forma explícita (de natureza externa), ou seja, o leitor controla seu desenvolvimento, no sentido de não se prender apenas aos conteúdos, mas a procedimentos de percepção de como está sendo processada a informação, como acontece, por exemplo, quando o leitor faz previsões sobre o assunto do texto a partir do seu título e/ou da linguagem não-verbal contida no mesmo.

Já com relação aos modelos de leitura, a psicologia cognitiva os apresenta, conforme afirma Silveira (2005), a psicologia cognitiva apresenta os modelos de leitura como orientações ascendente e descendente. No primeiro modelo enfrentamos o texto como fonte fundamental de informações, onde o leitor usa estratégias que partem das perspectivas visuais do texto para, em seguida, dar sentido ao mesmo. No segundo, o leitor usufrui de seu conhecimento prévio para dar sentido ao texto.

Considerando que o texto fornece direção para que o leitor construa sentido, e que este contribui na construção dos sentidos temos ainda o modelo interativo de leitura. De acordo com Kleiman (2000), no modelo interativo observa-se a interação do leitor com o texto, na qual a construção de sentidos surge a partir do intercâmbio de informações anteriores e novas.

Diante do exposto, entendemos que o trabalho eficaz com a prática de leitura em língua inglesa não pode prescindir de uma orientação adequada por parte do professor no que diz respeito às estratégias e aos modelos de leitura a serem utilizados. Desta forma, acreditamos que o aprendiz ficará bem mais consciente, autônomo e seguro sobre o melhor caminho a ser percorrido no momento de leitura de um texto na língua-alvo.

2.3 Os gêneros textuais e o ensino da leitura

Como pressupostos teóricos para a realização desta pesquisa, utilizamos, primeiramente, definições e características de gêneros textuais a partir das perspectivas de Bronckart (1999), Bakhtin (1992) e Marcuschi (2008) e, em seguida, apresentamos as contribuições que o conhecimento sobre gêneros textuais pode trazer para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Dentre as várias definições existentes sobre gêneros textuais, podemos citar a de Bronckart (1999, p.148), que afirma que “qualquer espécie de texto, concebido como produto concreto da ação da linguagem pode ser designado em termos de gênero”. Para Bakhtin (1992), gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua”. Marcuschi (2008, p.155), por sua vez, afirma que “os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”. Para Marcuschi (*op.cit.*), os gêneros textuais têm a funcionalidade no ato da comunicação, sendo algo incontável e são denominados segundo assuntos e função social.

A partir dessas definições, podemos compreender gêneros textuais como agrupamentos de textos que têm como principal finalidade promover a interação social do indivíduo, uma vez que, para os referidos autores, a comunicação verbal e/ou escrita acontece por meio de um tipo de gênero textual.

Marcuschi (2008, p.19) caracteriza os gêneros textuais “como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Enquanto que para Bronckart (1999), o gênero caracteriza-se por um conjunto de representações que seria o contexto da produção e conteúdo temático. Bakhtin (1992), por sua vez, caracteriza-o como a “construção composicional” de seus enunciados, seguido de “conteúdo temático” e do “tipo de estilo”. Assim, podemos afirmar que a função que o gênero tem para a sociedade é a de promover comunicação. Marcuschi (2008) também deixa claro que não podemos separar gênero de texto, pois eles estão entrelaçados.

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Diante do exposto, entendemos que o gênero textual é uma necessidade comunicativa da sociedade e que pode se apresentar também com uma função sócio-histórica, dialógica e/ou sistêmico-funcional.

Com isso, considerando o contexto de sala de aula (no nosso caso, sala de aula de língua inglesa), entendemos que é preciso que o professor faça uso dos mais variados gêneros textuais como forma de propiciar ao aprendiz o desenvolvimento de sua habilidade de leitura, através de textos que façam parte do seu cotidiano e que tenham uma utilidade prática, que é promover conhecimento de mundo e interação, favorecendo, assim, a vida em sociedade.

Segundo Marcuschi (2008) e Bakhtin (1992) a prática de atividades envolvendo gêneros textuais desenvolve nos alunos uma melhor compreensão sobre a língua falada e os textos lidos, o que, por sua vez, pode favorecer, inclusive, uma futura produção textual, isto é, o desenvolvimento da habilidade de escrita, uma vez que para os referidos autores, ensinar linguagem é mais do que ensinar as estruturas da língua.

Neste sentido, entendemos que diante das contribuições que o conhecimento sobre gêneros textuais pode trazer para a prática da leitura, acreditamos que cabe ao professor de língua inglesa fazer uso de atividades relacionadas aos gêneros textuais que inicialmente despertem a curiosidade dos alunos, e posteriormente, possibilitem uma compreensão mais ampla e adequada sobre os textos lidos na língua-alvo.

A seguir, tratamos de dois gêneros textuais selecionados como objetos deste estudo: artigos e poemas.

2.4 Dois gêneros textuais em foco: Artigo e Poema

Após analisar as provas de LI dos três últimos anos (2009, 2010 e 2011) de vestibulares da UEPB, foi possível verificar a recorrência de dois gêneros textuais: artigos e poemas. Com base nesse levantamento inicial, observamos que o gênero artigo aparece como o texto mais recorrente nas três últimas provas de LI analisadas; em seguida, vem o poema. Foram usados cinco textos na prova de 2009 (um poema, um cartum e três artigos), três textos na prova de 2010 (um poema e dois artigos) e na de 2011 (um poema e dois artigos).

Segundo a concepção de Bakhtin (1992), a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico, características essas encontradas, ao nosso ver, nas provas de LI da UEPB através de textos com discursos distintos (o poema, como de costume, seguindo um discurso literário e o artigo seguindo o discurso jornalístico).

Para compreender melhor as características de cada um desses gêneros, apresentamos algumas definições. Abaurre e Abaurre (2007) afirmam que o artigo pode ser classificado como de opinião ou editorial. Sobre o artigo de opinião, esclarecem as autoras:

[é] um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor, que o assina sobre alguma questão relevante em termos sociais, políticos, culturais etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz. (*op.cit.*, p. 256)

Em relação ao artigo editorial, na definição das mesmas autoras:

[é] um gênero discursivo que tem a finalidade de manifestar a opinião de um jornal (ou algum órgão de imprensa) sobre acontecimentos importantes no cenário nacional ou internacional. Não é assinado, porque não deve ser associado a um ponto de vista individual. Deve ser enfático, equilibrado e informativo. Além de apresentar os argumentos que sustentam a posição assumida pelo jornal, costuma também resumir opiniões contrárias, para refutá-las. (*op. cit.*, p. 262)

Sobre o poema, apresentamos a definição de Werneck (*apud* FARIA, 2007, p.43): “poema é uma arte de exprimir percepções através de palavras, organizando-as segundo padrões lógicos, musicais e visuais”. Kanashiro (2006, p. 234), por sua vez, explica:

Poema significa o ato de fazer algo, o que implica a ideia de ação, de criação. É a linguagem de conteúdo lírico ou emotivo, escrita em verso ou em prosa. E também, é a composição literária feita em geral em verso, com intenção poética.

Diante do exposto, podemos concluir que os gêneros textuais mais recorrentes nas provas de língua inglesa dos vestibulares dos anos de 2009, 2010 e 2011 da UEPB são bastante distintos, com características bem peculiares, mas estão presentes no cotidiano do aluno de Ensino Médio, sobretudo em suas aulas de língua portuguesa. Esse fato reforça a necessidade de o professor estar devidamente capacitado para proporcionar ao aluno uma maior familiaridade com gêneros desse tipo para que, desta forma, tenha mais chances de ser bem sucedido no momento da leitura e compreensão de textos na língua inglesa.

2.5 O papel do professor no trabalho com gêneros textuais

Sabemos que atualmente, em algumas escolas públicas, o professor de LI do Ensino Médio já dispõe de livro didático para trabalhar a sua disciplina, o que além de contribuir para um melhor andamento das aulas, facilita o trabalho com textos de gêneros variados.

Conforme já mencionado anteriormente neste trabalho, os gêneros textuais são encontrados em diferentes contextos, sempre com o propósito de favorecer algum tipo de comunicação. Assim, sabendo dessa utilidade prática, entendemos que cabe ao professor em sala de aula conscientizar seus alunos sobre esse fato, proporcionando o maior contato possível com gêneros textuais diversos, esclarecendo sobre as características de cada gênero, sua relação com a natureza do conteúdo, os tempos verbais e expressões utilizadas, as composições das frases e o modo de organizá-las no texto.

Neste sentido, entendemos que é a forma de ensinar que pode fazer a diferença, isto é, é o método empregado no trabalho com textos que possibilita aos alunos ampliarem seus conhecimentos na língua-alvo. Além disso, cabe ao professor orientar seus alunos sobre a funcionalidade de cada texto, uma vez que são muitos os fatores envolvidos no ato da leitura, como afirma Lajolo (2006, p.59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Nesta perspectiva sociointeracional de leitura, constatamos que o significado não se encontra presente somente no texto, mas é formado pela interação entre o leitor e o autor. Assim, acreditamos que a forma de ler o texto pode ser determinante para melhor compreensão da leitura, tendo o professor como orientador e mediador das chamadas fases da leitura, a saber: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A primeira fase tem grande contribuição no desenrolar do texto. Nesta fase o professor deve apresentar e propor tópicos, levantando hipóteses ou opiniões, verificando o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto a ser tratado. A segunda fase tem o objetivo de esclarecer sobre o objetivo do autor, a estrutura e o contexto de produção do texto. Nesta fase o professor precisa mostrar a importância da linguagem verbal e não-verbal presentes no texto. Por último, a fase de pós-leitura, que serve para checar o entendimento e opiniões dos

alunos sobre o texto e as possíveis contribuições trazidas para enriquecer seu conhecimento de mundo (WILLIAMS, 1984).

Entendemos que à medida que o professor trabalha em sua sala de aula com gêneros textuais variados, contribui diretamente com o desenvolvimento da habilidade de leitura de seus alunos, estando em sintonia com as exigências das provas de língua inglesa de vestibulares que cobram dos candidatos não decodificação de palavras soltas, tradução de sentenças ou conhecimento de tópicos gramaticais descontextualizados, mas uma ampla compreensão textual.

Acreditamos, ainda, que é papel do professor orientar seus alunos no uso de estratégias de leitura (sejam elas de natureza cognitiva ou metacognitiva, conforme já mencionamos) na compreensão de textos na língua inglesa. Dentre essas estratégias, podemos citar: a observação da linguagem não-verbal (como ilustrações); a busca por uma compreensão mais geral do texto (*skimming*); a busca por informações específicas (*scanning*); a identificação de palavras cognatas; o reconhecimento de palavras conhecidas; bem como a identificação do gênero textual, já que as características do texto contribuirão também para a compreensão do mesmo.

Além disso, é de responsabilidade do professor levar para a sala de aula textos que abordem assuntos diversos, como forma de colocar em prática uma das orientações dos PCNs no tocante à interdisciplinaridade, como também aos temas transversais:

O trabalho com temas transversais possibilita uma experiência de grande valor educacional, posto que fornece os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-lo por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem.(BRASIL, 1998, p.43)

O professor poderá ainda mostrar as diferenças e semelhanças entre as duas línguas (inglesa e portuguesa), estimulando o pensamento reflexivo e crítico de seus alunos e contribuindo para a formação de leitores mais conscientes.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, uma vez que participamos como regentes de todas as atividades propostas nas aulas, apresentando os gêneros textuais, propondo questionários e acompanhando o desenvolvimento da turma em cada aula lecionada. Neste sentido, esclarece Thiollent (*apud* OLIVEIRA, 2007, p. 74):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de ensino Fundamental e Médio, situada no município de Campina Grande/Paraíba, numa turma de 3º ano do Ensino Médio no turno da manhã.

Conforme já mencionamos na introdução do nosso trabalho, uma das motivações para a realização desta pesquisa foi a experiência que tivemos como regente (em parceria com um colega de classe) nas aulas de língua inglesa na turma de 3º ano do Ensino Médio em cumprimento às exigências da disciplina de Estágio Supervisionado IV, em um curso de Letras/Inglês de uma universidade pública no interior da Paraíba.

Esclarecemos, ainda, que foi nossa a escolha de atuar como regentes em uma turma de 3º ano, especificamente. Fizemos essa solicitação à professora da disciplina de Estágio Supervisionado IV pelo fato de já termos um projeto abordando a importância de gêneros textuais no desenvolvimento da leitura em língua inglesa, bem como pelo fato de ser o 3º ano do ensino médio a turma que precisaria de um trabalho mais eficaz de leitura a curto prazo, tendo em vista a necessidade imediata de realização de exames de vestibulares.

Os participantes desta pesquisa foram 21 alunos de uma turma de 3º ano do ensino médio da escola mencionada, do turno da manhã, na faixa etária de 17 a 18 anos. Esclarecemos que utilizamos com os alunos participantes desta pesquisa um termo de consentimento (anexo A), através do qual eles nos autorizaram a divulgar as informações fornecidas nos questionários e observações de aula, preservando, no entanto, suas identidades por uma questão de ordem ética. Por esta razão, ao longo da seção de análise de dados, nos referimos aos alunos participantes como aluno 1, aluno 2, aluno 3, etc.

Além da turma, nós, alunos da disciplina de Estágio Supervisionado IV, também fomos participantes desta pesquisa-ação, uma vez que fomos os professores responsáveis pela regência das aulas de língua inglesa na referida turma. Esclarecemos, ainda, que ao longo da seção de análise de dados, nós, professores regentes, somos mencionados como professor A e professor B, sendo este um colega da disciplina de Estágio Supervisionado IV que também foi responsável pela regência das aulas de língua inglesa nessa turma, cuja autorização para participar desta pesquisa também foi dada através de um termo de consentimento (anexo B).

Como instrumentos de coleta de dados, fizemos uso de questionários e práticas em sala de aula, seguidas de registros e atividades avaliativas. Quanto aos questionários, podemos dizer que apresentam como vantagem a possibilidade de economizar tempo e obter dados concretos, já que os alunos, em geral, sentem-se à vontade para falar sobre as questões, pois sabem que não serão identificados. Os registros escritos das práticas docentes adotadas em sala de aula, por sua vez, caracterizam-se como positivas nos seguintes aspectos: o rápido acesso a dados coletados, facilitando a análise posterior, e o acesso a informações que o referido grupo considera de domínio privado.

A coleta de dados teve duração de quatro meses (de agosto a novembro de 2011), completando um total de 14 aulas, tendo cada uma a duração de 45 minutos. Essa coleta de dados foi dividida em quatro etapas: primeiro utilizamos um questionário (apêndice A) para checar o nível de conhecimento da turma em relação aos gêneros textuais; a segunda etapa foi a regência de aulas, nas quais fizemos uso de atividades de compreensão textual de poemas e artigos; a terceira etapa foi caracterizada pela utilização de dois questionários (apêndices B e C) distribuídos no final de cada atividade para verificar a opinião dos próprios alunos sobre seu desempenho na leitura dos gêneros poema e artigo; a última etapa foi a realização de uma atividade de leitura e interpretação de textos (Anexo I), como forma de observar os possíveis progressos obtidos ao longo dos meses trabalhados.

Assim, a partir dos questionários, das reflexões sobre as aulas e dos exercícios realizados conseguimos alcançar os objetivos da nossa pesquisa, conforme descrevemos a seguir, na seção destinada à análise de dados.

4. ANÁLISE DE DADOS

Conforme já esclarecemos na seção da metodologia, o contexto de realização desta pesquisa foi uma escola pública localizada na cidade de Campina Grande, PB. Nessa escola, solicitamos a nossa professora da disciplina de Estágio Supervisionado IV o acompanhamento de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, tendo em vista os nossos objetivos de pesquisa, a saber:

- I. Identificar o conhecimento prévio dos alunos de uma turma de 3º ano de uma escola pública na cidade de Campina Grande/PB sobre gêneros textuais;
- II. Aplicar técnicas e procedimentos específicos que possam favorecer a leitura e compreensão dos gêneros textuais apresentados;
- III. Verificar a habilidade dos alunos da referida turma na leitura dos gêneros textuais mais recorrentes em provas de língua inglesa;
- IV. Avaliar a habilidade de leitura dos referidos alunos após o trabalho feito ao longo de quatro meses com dois gêneros textuais.

Começamos a nossa regência nesta turma na terceira semana de aula do mês de agosto de 2011, em razão de uma greve e de outros imprevistos ocorridos na escola nesse período inicial.

Como forma de facilitar a compreensão da análise dos dados coletados, dividimos esta seção em duas etapas: a primeira destinada às respostas obtidas com o questionário 1; e a segunda voltada às atividades realizadas em sala de aula com poemas e artigos, bem como às respostas dadas pelos alunos aos questionários 2 e 3 e à última atividade avaliativa realizada.

4.1 Respostas ao questionário 1

A coleta de dados foi iniciada por meio de um questionário, aqui denominado de questionário 1 (apêndice A), cujo objetivo era verificar o conhecimento prévio da turma em relação aos gêneros textuais. Esse instrumento de coleta era composto de quatro questões, a saber: 1) O que são gêneros textuais para você?; 2) Na sua opinião, de que forma os gêneros textuais são úteis na leitura de textos em Língua Inglesa?; 3) Quais dos gêneros textuais abaixo (poemas, charges, cartas, *emails*, fábulas, artigos de revistas, notícias e letras de músicas) você está acostumado a ler nas aulas de língua inglesa? ; 4) Quais dos gêneros listados na questão anterior você consegue ler com mais facilidade? Por quê?

Em resposta à primeira pergunta, sobre o que entendiam por gêneros textuais, alguns alunos demonstraram um conhecimento vago sobre o assunto, isto é, a metade deles comprovou saber, através de suas respostas, que a definição de gêneros textuais tem a ver com a noção de variedade de textos utilizados no nosso cotidiano para atender às nossas distintas necessidades de comunicação e interação, como podemos observar em alguns excertos abaixo, obtidos com o questionário 1:

“São diferentes tipos de textos, que são usados nos estudos, como jornalístico, explicativos entre outros.” (aluno 1)

“São tipos diferentes de textos que são utilizados nas diversas áreas em que se usa linguagem”. (aluno 2)

“São os tipos diferentes de textos que são utilizados nos diversos tipos de linguagem”. (aluno 3)

“São vários tipos de texto que estão citados na questão 3 que facilitam a compreensão do assunto”. (aluno 4)

“São tipos diferentes de textos, como argumentativo, explicativo, jornalísticos entre outros, onde cada um tem uma estrutura diferente”. (aluno 7)

“É através dos tipos de gêneros que nós conseguimos ler e entender vários tipos de textos. Os gêneros textuais nos dão uma variedade na língua [*sic*]”. (aluno 17)

Observamos, ainda, que embora muitos alunos tenham confundido os termos “gêneros” e “tipos” textuais, percebemos que eram capazes de perceber e entender as diferenças entre os textos e suas diferentes funções como algo que favorece a compreensão textual como um todo.

Em resposta à segunda pergunta, sobre a utilidade de conhecimentos sobre gêneros textuais para a leitura de textos em língua inglesa, obtivemos as seguintes respostas de alguns alunos:

“Sim, assim ajuda a diferenciá-los uns dos outros”. (aluno 6)

“Ajuda, pois assim podemos diferenciar um texto do outro, se é uma música, ou uma notícia e etc.” (aluno 1)

“Eles são úteis na forma de que se você não souber interpretá-lo, como você irá saber outros gêneros?” (aluno 3)

“Estes facilitam mais a compreensão dos textos em inglês”. (aluno 4)

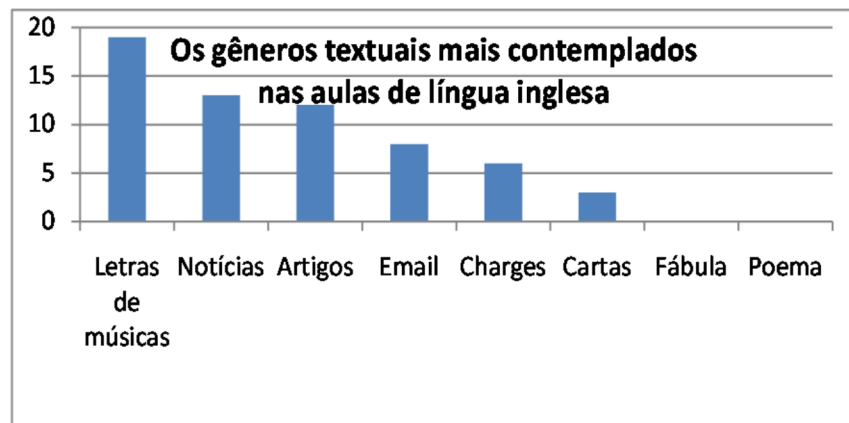
“São úteis, pois temos uma ideia do que se trata o texto e a que público é referido.”
(aluno 7)

“Para contribuir com a aprendizagem do leitor” (aluno15)

Diante do exposto, podemos verificar que alguns alunos estão cientes sobre a funcionalidade dos textos, percebendo as diferenças existentes entre eles e quanto esse conhecimento pode ser esclarecedor no momento de compreensão e interpretação textual.

Sabemos da importância de os alunos perceberem as diferenças entre os textos e suas funções. Como afirma Marcuschi (2007), os textos se baseiam em sequências linguísticas, que utilizam de suporte algum tipo de gênero textual. Sendo assim, os alunos somente usufruem do texto para adquirir informação através da linguagem.

Em resposta à terceira pergunta, que contemplava questões de múltipla escolha sobre os gêneros textuais que os alunos estavam mais acostumados a ler nas aulas de língua inglesa, dos 21 alunos obtivemos as seguintes respostas: 19 alunos disseram que liam letras de músicas; 13 alunos disseram que liam notícias; 12 marcaram o item artigos; 8 alunos marcaram o item *email*; 6 alunos marcaram o item charges; 3 alunos marcaram a opção cartas e nenhum aluno marcou poema e fábula. Aqui é importante esclarecer que os alunos mencionaram mais de um gênero. Esses dados estão ilustrados no quadro a seguir.



Quadro 1 – Os gêneros textuais mais contemplados nas aulas de língua inglesa

Como afirma Bronckart (1999), o trabalho com diversos gêneros em sala de aula evidencia para os alunos a ideia de que os gêneros têm características sócio-comunicativas e o conhecimento sobre eles é um caminho para a socialização. Para o autor (*op. cit.*), cada gênero tem sua própria estrutura a ser veiculada na sociedade. Acreditamos que, neste sentido,

cabe ao professor proporcionar aos alunos uma vivência com variados gêneros textuais, no intuito de favorecer a compreensão de suas respectivas funções sócio-comunicativas.

Na última questão, sobre que gêneros eram lidos com mais facilidade pelos alunos, verificamos que 19 deles escolheram letras de músicas. Segundo os participantes de nossa pesquisa, a escolha pelas letras de músicas tem a ver com o fato desses textos fazerem parte do cotidiano, tornando-os de fácil compreensão.

“Letras de músicas, porque é mais fácil a interpretação de letras”. (aluno 3)

“Letras de músicas, porque eu escuto muitas bandas internacionais de preferência Rock”. (aluno 6)

“Letras de músicas. Porque estão mais presentes no nosso dia-a-dia, e quando gostamos daquela música geralmente procuramos saber o seu significado”. (aluno 9)

“Letras de músicas por já estar no nosso cotidiano escutar músicas em inglês”. (aluno 10)

Outros alunos, por sua vez, disseram que liam notícias e artigos.

“Notícia, pois apresenta uma objetividade que facilita a interação do leitor”. (aluno 5)

“Notícias e artigos de revistas porque tenho um âmbito [*sic*] de ler gêneros desse tipo...” (aluno 7)

“Notícias e artigos de revista. Porque eles apresentam gêneros usuais.”(aluno 15)

“Artigos de revistas, fica mais fácil interpretar o texto”. (aluno 16)

Os 6 alunos que escolheram charge mencionaram uma das estratégias de leitura, que seria a linguagem não-verbal, como algo que facilita a leitura do gênero, conforme esclarece Silveira (2005) quanto às estratégias metacognitivas de leitura. Vejamos, a seguir, alguns exemplos de respostas:

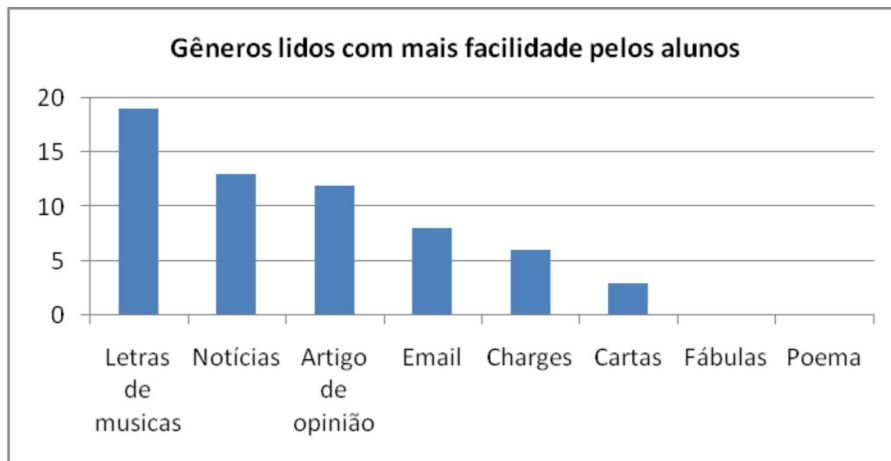
“Apesar de não ter visto muito, acho mais fácil uma charge, pois acho muito mais fácil sua compreensão” (aluno 1)

“Pelo desenho você terá uma noção do que se [*sic*] trata o texto”.(aluno 19)

“Charges porque são mais fáceis de entender”. (aluno 20)

Nesta última pergunta, verificamos que os gêneros apontados pelos alunos como aqueles lidos com mais facilidade são, exatamente, aqueles com os quais eles estão mais acostumados a encontrar na sala de aula de língua inglesa, o que comprova, a nosso ver, que o trabalho do professor ao exercitar a prática de leitura de um dado gênero parece favorecer a compreensão dos alunos sobre o mesmo.

Ainda considerando as respostas coletadas, constatamos que os gêneros poemas, cartas, *email* e fábulas não são lidos com facilidade pelos alunos. Chamou-nos atenção o fato de o gênero *email* não ter sido contemplado pelos alunos participantes de nossa pesquisa como um gênero que eles leem com facilidade, mesmo sendo apontado como o mais lido em sala por 8 alunos. Acreditamos que uma explicação para esse fato pode residir na forma como o gênero *email* é efetivamente utilizado pelo professor em sala de aula.



Quadro 2 - Gêneros textuais lidos com mais facilidade pelos alunos

Ao final da análise do questionário 1, atingimos o nosso primeiro objetivo de pesquisa: identificar o conhecimento prévio dos alunos de uma turma de 3º ano de uma escola pública na cidade de Campina Grande/PB sobre gêneros textuais. Observamos que embora a maioria dos participantes da nossa pesquisa tenha uma noção geral sobre gêneros textuais, alguns deles só apresentam um maior conhecimento prévio sobre os gêneros letras de música, notícias e artigos, provavelmente, como reflexo da prática pedagógica a que são submetidos.

Constatamos, ainda, que em razão da nossa escolha inicial por trabalhar com os dois gêneros mais recorrentes em provas de vestibulares de língua inglesa da UEPB, temos que desenvolver, como professores, estratégias e procedimentos para trabalhar em sala de aula tanto com o gênero artigo (apontado pelos alunos como o terceiro gênero textual mais contemplado em aulas de língua inglesa), quanto com os poemas (apontados pelos

participantes de nosso estudo como um dos gêneros não trabalhados nas suas aulas de língua inglesa, o que a princípio pode representar um desafio ainda mais significativo).

4.2 Na sala de aula

Como forma de verificar a habilidade dos alunos da referida turma na leitura dos gêneros textuais mais recorrentes em provas de língua inglesa (terceiro objetivo de pesquisa), aplicamos técnicas e procedimentos específicos que pudessem favorecer a leitura e compreensão dos gêneros textuais apresentados (segundo objetivo de pesquisa), por meio de uma sequência didática voltada ao trabalho com os dois gêneros escolhidos (artigos e poemas) neste estudo. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.97), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação da comunicação”.

Depois de analisarmos o questionário 1, propusemos à turma a primeira atividade que foi um *Quiz*, um teste com perguntas (anexo C), cujo objetivo tanto era verificar o conhecimento prévio dos alunos em língua inglesa, como promover uma aproximação entre estagiários e alunos. Esse *Quiz* tinha como pergunta inicial, “*What stresses you out? Do this quiz and see what kind of person you are*”.

Como já conhecíamos a realidade do grupo, em observações de aulas nessa turma antes da regência (requisito para a disciplina de Estágio Supervisionado), estávamos cientes que a proficiência em leitura na língua inglesa não era muito satisfatória, uma vez que o foco das aulas estava sendo apenas o ensino de gramática de forma descontextualizada. Por isso, no momento de realização do *Quiz*, tentamos inicialmente fazer uso de estratégias de leitura, mas em razão da resistência inicial por parte dos alunos, tivemos que fazer uso da tradução como forma de fazê-los compreender os enunciados propostos. Observamos, no entanto, que ao longo das aulas esse comportamento foi sendo modificado.

4.2.1 Primeiro Poema

Em seguida, iniciamos o trabalho com o primeiro gênero textual pretendido nesta pesquisa: poema. Distribuímos com os alunos um texto que tratava da versão inglesa do poema Soneto da Fidelidade, de Vinícius de Moraes, “*Sonnet of Fidelity*” (anexo D), cuja

escolha se deu por acreditarmos ser esse poema um texto já conhecido por alguns alunos, o que poderia favorecer um trabalho inicial com um gênero, apontado por eles mesmo como não contemplado em aulas de língua inglesa.

Fizemos uso das três fases da leitura, realizando uma pré-leitura com as seguintes perguntas: Você gosta de poema? Você conhece algum poeta brasileiro? Qual poema você conhece? Qual é a estrutura do poema? Depois, começamos um trabalho voltado para estratégias de leitura: pedimos que os alunos fizessem uma leitura silenciosa observando o título e o formato do texto; aconselhamos que grifassem as palavras cognatas que conhecessem, como forma de diminuir a ansiedade quanto ao vocabulário novo, bem como promover autoconfiança em relação ao que já era conhecido. Logo depois, iniciamos a discussão do texto em grupo tanto sobre a vida do autor quanto sobre o poema. Apesar de os alunos já conhecerem o poema em português, observamos que eles tiveram dificuldades em recuperar a mensagem da versão inglesa e, por esta razão, tivemos que estender a discussão para a aula seguinte. Na aula seguinte, retornamos a discussão do poema com a turma e propusemos uma questão de interpretação sobre o texto (anexo D).

Ao final dessa atividade, entregamos aos alunos o questionário 2 (apêndice B) referente ao poema de Vinícius de Moraes para verificar como eles avaliavam seu desempenho durante a leitura do poema trabalhado, bem como para saber se conseguiam identificar os elementos facilitadores na compreensão do texto lido. Dos 18 alunos presentes naquela aula, 12 devolveram os questionários respondidos. Vejamos, a seguir, algumas respostas referentes à primeira pergunta do questionário 2.

“Bom, pois houve facilidade na interação”. (aluno 1)

“Ruim. Pois tem muitas palavras que ainda não entendo.”(aluno 5)

“Foi legal, e cada vez mais aprendendo palavras novas.” (aluno 12)

“Avalio como um bom desempenho”. (aluno 14).

“Bom. Pois eu já conhecia o poema e várias palavras dele.”(aluno 17)

Conforme já mencionado anteriormente neste trabalho, desde o início do nosso trabalho com a turma de 3º ano percebemos a dificuldade deles em relação à disciplina de Língua Inglesa. A maioria dos alunos não tinha um bom conhecimento vocabular, além de não ter informações sobre as estratégias de leitura e seus benefícios para uma leitura mais

eficaz. Entretanto, observamos que eles participaram de forma produtiva nas aulas, discutindo o texto e tirando dúvidas de vocabulário.

Na segunda questão, sobre o que facilitou a compreensão do texto lido, os alunos responderam:

“A interpretação que tenho em outro texto.” (aluno 4)

“As palavras cognatas e vocabulário.” (aluno 5)

“As traduções.” (aluno 14)

“O conhecimento de algumas palavras que tinha no texto e que eu já conhecia”. (aluno 16)

“O conhecimento sobre o gênero e a temática que o autor trabalha.” (aluno 21)

Observamos que alguns alunos mencionaram a importância do conhecimento prévio na hora de fazer a leitura de um texto, tanto em relação ao vocabulário, ao conteúdo trabalhado, quanto ao gênero textual. Como afirma Silveira (2005), o conhecimento prévio auxilia de fato na compreensão da leitura através do conhecimento da língua, de mundo e de gênero textual.

4.2.2 Segundo Poema

O segundo poema que decidimos trabalhar foi o texto intitulado “*Family*”, de Michelle Peters (anexo E). Como pré-leitura, questionamos a turma sobre a importância da família. Depois da discussão inicial, pedimos para eles utilizarem as estratégias de leitura já conhecidas: observação da linguagem não-verbal; a busca por informações gerais e específicas; a identificação de palavras cognatas e conhecidas; bem como a identificação do gênero textual. Depois de alguns minutos pedimos que comentassem o assunto geral do texto e resolvemos algumas atividades em grupo sobre o texto lido. Em seguida, entregamos uma atividade que exigia dos alunos conhecimento vocabular sobre os membros da família em inglês, bem como sobre o caso genitivo, a partir de um desenho da família Simpsons (anexo F).

Após esta atividade, utilizamos, mais uma vez, o questionário 2, promovendo uma autoavaliação por parte dos alunos sobre seus desempenhos na atividade de leitura realizada. Dos 18 alunos presentes 15 responderam os questionários, conforme ilustramos a seguir com trechos de algumas respostas referentes à primeira pergunta:

“Bom, pois não era um texto complicado.” (aluno 1)

“Está bom, só que precisa de mais explicações.” (aluno 7)

“O poema tem muitas palavras fáceis de se traduzir, pois fica melhor para entender.” (aluno 10)

“Precisa melhorar mais um pouco” (aluno 14)

Analisando a resposta do aluno 7, observamos que parece ter havido uma insatisfação quanto às explicações dadas sobre a atividade de leitura. Por isso, é importante esclarecer que acreditamos que tal comentário foi feito porque no dia dessa atividade o professor titular da turma pediu uma aula para concluir uma atividade avaliativa pendente com os alunos. Sendo assim, o professor B precisou realizar a aula de forma mais acelerada.

Para a segunda questão, sobre o que facilitou a compreensão do texto lido, as respostas foram:

“Os professores e seu modo de ensinar.” (aluno 7)

“Eu ter feito metade de um curso de inglês.” (aluno 10)

“O conhecimento de várias palavras e a ajuda dos profissionais.”(aluno 19)

“A facilidade de ensinar dos professores” (aluno 20)

Considerando que o gênero poema não havia sido trabalhado com os alunos dessa turma de 3º ano, na disciplina de língua inglesa, entendemos que seria natural a dificuldade inicial apresentada, mas observamos também que eles estavam, aos poucos, se adaptando ao trabalho contínuo com esse gênero textual, reconhecendo no professor um facilitador da prática de leitura, através da sua metodologia.

Como afirma Marcuschi (2008), a escola deve propiciar aos seus membros a oportunidade de se expressarem por si mesmos, uma vez que o conhecimento por meio de gênero permite a conquista de um novo espaço na comunicação. Acreditamos que a falta do contato com o gênero poema impossibilita aos alunos o poder da imaginação através da palavra.

4.2.3 Primeiro Artigo

O primeiro artigo trabalhado foi retirado da prova de língua inglesa da UEPB do ano de 2010, intitulado: “*English marks a million*” (anexo G). Com esse texto, trabalhamos como questionamentos de pré-leitura: Qual é a origem da língua portuguesa? Que influências a língua portuguesa falada no Brasil recebeu de outras línguas? Vocês conhecem a origem da língua inglesa? O que acham do uso de palavras de língua inglesa no português? Quais são os motivos que levam algumas nações a repelirem a influência de outras línguas em seu vocabulário? Que termos em inglês utilizados no português poderiam ser substituídos por termos da língua vernácula?

Depois desta etapa de pré-leitura, pedimos para os alunos fazerem uma leitura silenciosa observando o título e o formato do texto como forma de melhorar a sua compreensão. Além disso, aconselhamo-los a grifar as palavras cognatas e conhecidas, enquanto faziam a leitura do texto. Segundo Maxwell e Martins (2000), é importante que os leitores prestem atenção em título, letras em negrito e itálico, palavras sublinhadas, informações verbais e não verbais, conforme já mencionamos, procedimentos estes relacionados ao trabalho com estratégias textuais. De acordo com os teóricos, tais estratégias contribuem para a aprendizagem dos alunos, facilitando a busca de informações específicas e gerais do texto.

Em seguida, como fase de pré-leitura, perguntamos aos alunos se eles já poderiam identificar o contexto geral e, neste momento, os alunos discutiram o assunto mostrando certo entendimento sobre este tema.

Na semana seguinte demos continuidade à discussão. Neste momento alguns alunos reclamaram do tamanho do texto e foi, então, que tivemos a oportunidade de esclarecer que o texto tinha sido extraído da prova de vestibular da UEPB, instituição escolhida pela maioria deles para cursar a graduação, e que, portanto, era importante se habituar à leitura de textos mais longos pertencentes àquele gênero. Constatamos que essa experiência revelou a falta de costume dos alunos na prática de leitura com essas características.

Posteriormente, concluímos a leitura do texto e propusemos uma atividade de interpretação textual. Percebemos, neste momento, que apesar dos alunos terem entendido os enunciados das questões, apresentaram muitas dificuldades em relação ao vocabulário apresentado no texto, talvez por não terem um bom conhecimento prévio sobre o tema proposto.

Após o referido texto, utilizamos o questionário 3 (apêndice C) para verificar a autoavaliação dos alunos sobre seus desempenhos na atividade de leitura. Dos 15 alunos presentes, 13 deles responderam o questionário. Em relação à primeira pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

“Bom, o auto conhecimento que eu tenho sobre a língua inglesa.” (aluno 5)

“Não tive um bom desempenho, pois o texto era longo, e sua compreensão foi um pouco difícil” (aluno 17)

“O desempenho foi ótimo e bem descontraído o conhecimento de várias palavras e a ajuda do professor.” (aluno 19)

Em relação ao início da regência, percebemos uma autoavaliação mais positiva por parte dos alunos sobre a atividade de leitura realizada. Quanto à segunda pergunta, alguns alunos deixam claro, como podemos observar nas respostas abaixo, que percebem o professor e sua metodologia como elementos facilitadores da prática de leitura na língua-alvo.

“A ajuda do professor.” (aluno 1)

“Algumas palavras cognatas e o ensino do professor.” (aluno 2)

“A explicação do que significa as palavras.” (aluno 10)

“Gosto do desempenho [*sic*] que o professor ler os textos. Ele lê junto com a gente e nos ajuda a desenvolver a leitura”. (aluno 14)

4.2.4 Segundo Artigo

O segundo artigo trabalhado foi *High marks for clean water* (anexo H), retirado da prova de língua inglesa do vestibular da UEPB do ano de 2010. Com esse texto perguntamos aos alunos, como fase de pré-leitura, se eles conheciam alguns procedimentos de purificação da água e eles mencionaram alguns procedimentos, mas não o que estava descrito no texto. Depois pedimos que fizessem uma leitura silenciosa observando o título e o formato do texto. Aconselhamo-los a grifar as palavras cognatas e as conhecidas, como de costume. Em seguida, iniciamos a discussão sobre o texto, atividade esta bastante satisfatória, tendo em vista a boa compreensão geral que os alunos apresentaram com esse texto, mesmo tratando-se de uma informação nova para eles. Ao final, realizamos a atividade de compreensão textual.

Após a leitura do segundo artigo utilizamos, mais uma vez, o questionário 3 (apêndice C), no intuito de verificar como os alunos avaliavam seu desempenho naquela atividade. Foi possível constatar que a maioria dos alunos (9 de 10 alunos) teve um bom desempenho comparado aos textos anteriores, mesmo abordando um tema que não era familiar para muitos deles. Eles se avaliaram no intervalo entre os conceitos de regular a excelente, como podemos observar nas respostas abaixo:

“Bom, estou melhorando”, (aluno 6)

“Excelente, o texto estava ótimo”. (aluno 7)

“Muito boa, pois consegui entender com mais facilidade e compreender melhor o texto”. (aluno 5)

“Com um pouco de dificuldade, mas tentando aprimorar sempre”. (aluno 10)

Na segunda pergunta, sobre o que facilitou a compreensão do texto lido, as respostas recorrentes foram as mesmas referentes ao gênero poema:

“A leitura com professor e as pessoas da sala”. (aluno 1)

“A explicação bem detalhada do texto”. (aluno 4)

“Explicação do texto em cada linha”. (aluno 12)

“O modo de ensinar dos professores (estagiários)”. (aluno 20)

Em relação ao trabalho contínuo com textos em sala de aula, constatamos que a maior dificuldade enfrentada foi a falta de hábito de leitura por parte dos alunos, levando-os a queixas sobre um texto que ocupasse a metade de uma página, pois já lhes parecia demasiado grande.

4.2.5 Última atividade avaliativa

A última atividade realizada (anexo I) contemplou os dois gêneros textuais trabalhados ao longo das aulas: poema e artigo. Ambos os textos foram retirados de livros de língua inglesa para o Ensino Médio, considerando o fato de serem textos sobre temas atuais, assim como os textos da prova de língua inglesa do vestibular da UEPB.

O primeiro texto retrata a situação do negro, mostrando o preconceito racial existente ao longo da história. O segundo texto trata da influência da beleza na escolha de parceiros, tanto no mundo animal quanto entre os seres humanos.

Tais textos estavam em livros constantes na lista de adoção pelas escolas públicas no ano de 2011. Fizemos uso dessa atividade como forma de cumprir o nosso quarto objetivo específico: avaliar a habilidade de leitura dos alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio após o trabalho feito ao longo de quatro meses com dois gêneros textuais.

Neste momento, dos 21 alunos mencionados como participantes da nossa pesquisa somente 18 estavam presentes. Aqui é importante esclarecer que nós, professores regentes, não realizamos qualquer tipo de interferência no momento da atividade, isto é, não ajudamos nenhum aluno com nenhum tipo de informação, como forma de ter acesso aos seus desempenhos individuais.

Na primeira questão avaliativa do exercício proposto, que tratava de interpretação de texto, exigindo dos alunos conhecimentos prévios e entendimento total do texto, dos 18 alunos do 3º ano somente 4 acertaram a alternativa correta (a letra “e”).

01. According to what the poem says, read the statements and mark the correct alternative:

- I. The black people are not treated badly anymore.
- II. The way the Negroes have been treated throughout the years has never changed.
- III. The situation of the Negroes can be considered better than it was in the past.
- IV. The suffering inflicted on the Negroes can be considered better than it was in the past.
- V. The Negroes have never been disrespected in their existence.

- a) I, II and IV b) I, II and V c) II, III and V d) I, II, III and V e) Only II

Na segunda questão, esperávamos dos alunos uma maior segurança quanto à associação das linguagens verbais e não-verbais, uma vez que eles tinham que relacionar as ilustrações às informações correspondentes, que eram cinco. Neste momento conseguimos obter os seguintes resultados: 8 alunos acertaram todas as alternativas, seis alunos acertaram somente três, quatro acertaram somente duas. Considerando que as letras “a”, “b” e “e” trazem palavras do conhecimento deles como: “*boots, black, night e songs*”, as letras “c” e “d” foram onde eles tiveram mais dificuldades. Acreditamos que tal questão trouxe vocabulário que não pertence a seu entendimento, não podemos esquecer que as figuras apresentadas no poema poderiam contribuir para resolução desta questão.

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

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

As questões seguintes contemplaram o artigo "*The Biology of Beauty*", de Geoffrey Cowley. A terceira questão avaliativa refere-se à mensagem do texto, quanto à opinião do autor. Doze alunos marcaram a alternativa correta que foi a "d". Concluímos que a maioria dos alunos entendeu a mensagem do texto.

03. Read the article and answer the question: What's the author's point?

- a) () Human beauty is totally different from that of animals.
- b) () Beauty is mostly dependent on cultural and historical aspects.
- c) () The concept of beauty is a product of western civilization.
- d) () Human beauty is closely connected to that of animals and a very important subject of scientific research.

A quarta questão tratava da identificação do sujeito através de seu referente, pronome pessoal "she" em uma determinada frase do texto. Silveira (2005), afirma que o leitor não necessita entender o texto para realizar as atividades propostas, basta seguir as pistas lexicais, sintáticas e semânticas. Sendo assim, percebemos que foi uma questão simples para maioria deles. Obtivemos como resultado quinze alunos que responderam corretamente, marcando a letra "b".

04. What does the underlined pronoun refer to?
She holds out for the fittest suitor available...

- a) Nancy Etcoff
- b) a female penguin
- c) Suitors (Male scorpion flies)
- d) any of these creatures.

A última pergunta abordava oito questões de entendimento geral sobre o artigo proposto para que os alunos as identificassem como falsas ou verdadeiras. Segundo Silveira (2005), o aluno pode aproveitar das informações mais importantes para o desenvolvimento

temático do texto. Desta forma, esta questão poderíamos avaliar sua compreensão geral do texto.

05. Check if the information below is true or false according to the text.

- a) () We are obsessed with beauty.
- b) () Scientists are discovering new things about beauty.
- c) () For penguins fat is ugly.
- d) () For some birds colors are a sign of good health.
- e) () Biological quality has no connection with beauty.
- f) () More Americans men than women have cosmetic surgery.
- g) () Every culture is preoccupied with beauty according to Nancy Etcoff.
- h) () Devendra Singh associates beauty with reproduction.

Cinco alunos da turma acertaram seis questões, sete acertaram cinco questões, dois alunos acertaram quatro questões, três alunos acertaram três questões e um aluno acertou duas questões. A alternativa que os alunos mais acertaram foram as letras consideradas falsas de acordo com o texto (letras “c”, “e” e “f”). Percebemos que o número de acertos tem a ver com o vocabulário familiar. As que mais eles erraram foram as letras “a”, “g”, e “h”. Considerando suas respostas percebemos que os alunos tiveram uma ideia superficial do texto, faltando-lhes o entendimento exato da mensagem.

Questão 5	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
(nº de acertos)	0	1	3	2	7	5	0	0

Quadro 3 – Número de acertos dos alunos na questão 5 da atividade avaliativa

Por fim, atribuímos uma nota (entre 0,0 e 10,0) ao exercício que tratava dos dois gêneros textuais trabalhados com a turma. Os objetivos de atribuir uma nota para os alunos foram calcular seu desempenho e cumprir uma exigência na grade curricular da escola. Dos 18 alunos, dois tiraram as melhores notas, que foi 8,0, seis alunos tiraram sete, três alunos tiraram 6,0, um tirou 5,0, três alunos tiraram 4,0, um tirou 3,0 e dois alunos tiraram 2,0 (conforme pode ser observado no quadro 3 a seguir):

Notas	Nota 1,0	Nota 2,0	Nota 3,0	Nota 4,0	Nota 5,0	Nota 6,0	Nota 7,0	Nota 8,0
(nº de alunos)	0	2	1	3	1	3	6	2

Quadro 4 – Número de alunos e as notas obtidas com a atividade avaliativa

O exercício final continha cinco questões, sendo a primeira e a segunda a respeito do gênero poema. Ambas tinham um valor 2,5, sendo a primeira uma questão de múltiplas escolhas e a segunda uma questão de relacionar a frase à ilustração, exigindo dos alunos conhecimentos de vocabulário. A terceira, quarta e quinta questões eram a respeito do gênero artigo. Na questão três, de peso 2,0 só podia marcar uma alternativa, que tratava do assunto principal do artigo. A quarta questão, só exigia dos alunos conhecimentos de pronome, desta forma coloquei um peso 1,0. A última questão tratava de compreensão de texto, na qual os alunos colocavam verdadeiro ou falso, recebendo um peso 2,0. Com isso, obtivemos um bom resultado por parte dos alunos. Mas, verificamos que a falta de prática na leitura de textos compromete um melhor resultado geral, levando os aprendizes a fazer uso apenas da decodificação de palavras. Além disso, observamos que a falta de prática na resolução de exercícios de compreensão textual também comprometia os alunos em atividades avaliativas como aquelas utilizadas em provas de vestibulares.

Ao término dessa análise, conseguimos cumprir o quarto objetivo específico da nossa pesquisa, que consistia em avaliar a habilidade de leitura dos alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio após o trabalho feito ao longo de quatro meses com dois gêneros textuais. Com esta análise, constatamos que um trabalho específico de leitura através de gêneros textuais, mesmo em um curto período de tempo, pode promover melhores resultados de aprendizagem da língua inglesa. Neste sentido, relembramos as orientações dos PCNEM (BRASIL, 2000) sobre a habilidade de leitura como sendo de fato a mais viável a ser trabalhada no ensino de LE na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do nosso estudo, acreditamos ter atingido o nosso objetivo geral com a presente pesquisa, que foi promover uma reflexão sobre a importância do ensino de LI no 3º ano do Ensino Médio através de gêneros textuais, como forma de favorecer a habilidade leitora dos alunos, sobretudo no momento da realização de provas de língua inglesa de vestibulares.

Este estudo foi desenvolvido a partir das contribuições teóricas de Bronckart (1999), Bakhtin (1992), Marcuschi (2008), Maxwell e Martins (2000) e Kleiman (2000), principalmente, no que se refere à importância e utilidade prática que têm os gêneros textuais como instrumentos que favorecem a comunicação cotidiana.

Considerando que o texto é o melhor caminho para a aquisição de vocabulário, uma vez que frases isoladas não favorecem a devida compreensão da mensagem a ser transmitida, fizemos uso de textos que contemplassem pelo menos dois gêneros mais frequentemente explorados em provas de língua inglesa dos vestibulares da UEPB, instituição escolhida pela maioria dos alunos da turma de 3º ano da escola na qual esta pesquisa foi realizada.

Ao longo deste estudo, verificamos que os nossos quatro objetivos específicos foram alcançados. Primeiro, conseguimos identificar que embora a maioria dos participantes da nossa pesquisa tenha uma noção geral sobre gêneros textuais, alguns deles só apresentam um maior conhecimento prévio sobre os gêneros letras de música, notícias e artigos, provavelmente, como reflexo da prática pedagógica a que são submetidos.

Segundo, por meio das técnicas e procedimentos utilizados em sala de aula (nosso segundo objetivo específico), como a prática das três fases da leitura, bem como pelas orientações sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, conseguimos atingir nosso terceiro objetivo de pesquisa que era verificar a habilidade dos alunos da turma de 3º ano do Ensino Médio na leitura dos gêneros textuais mais recorrentes em provas de língua inglesa.

Nesse momento, constatamos que os alunos não tinham de fato o hábito de ler tais textos, o que foi revelado logo no início quando propusemos a primeira atividade com poema, momento no qual os alunos demonstraram certa resistência quanto ao gênero. Além disso, percebemos que a falta de conhecimento vocabular, bem como de conhecimento prévio sobre alguns temas, poderiam contribuir para a falta de habilidade na leitura de alguns textos. Todavia, após o trabalho que fizemos ao longo dos quatro meses, observamos que boa parte

dos alunos cedeu ao encanto da leitura, o que pode ser comprovado pelas respostas satisfatórias que foram dadas no momento de autoavaliação (através dos questionários 2 e 3, sobretudo no segundo momento de aplicação).

Quanto ao nosso quarto objetivo específico, que consistia em avaliar a habilidade de leitura dos alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, após o trabalho feito ao longo de quatro meses com dois gêneros textuais. Todavia, essa experiência nos mostrou que, mesmo durante um curto período de tempo, é possível fazer uso de uma prática pedagógica eficaz, desde que haja um planejamento do professor quanto aos objetivos a serem atingidos.

Diante do exposto, concluímos que o trabalho com textos variados, bem como o trabalho específico com alguns gêneros textuais por parte do professor de língua inglesa pode fazer toda a diferença na aprendizagem de uma língua estrangeira, favorecendo, de forma mais específica, o desenvolvimento da leitura do aluno numa perspectiva crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Produção de texto.** Interlocução e Gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Estética de criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira. Secretaria de Educação, Brasília, MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio - língua estrangeira. Secretaria de Educação, Brasília: Secretaria de Ensino Médio, 2000.
- BRONCKART. J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo Sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.
- COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker:** inglês para o ensino médio. 2º edição. São Paulo : Macmillian, 2010.
- EDMUNDSON, M.V.A.S. **Leitura e compreensão de textos no livro didático de Língua Inglesa.** 1ª ed. João Pessoa: CEFET-PB, 2004.
- FARIA, Alexandre (Org.). **Poesia e vida:** anos 70. 1º ed. Juíz de Fora: Ed. UFJF, 2007.
- KANASHIRO, A. R. **Projeto Araribá:** português. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura.** 6º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 7º edição. Campinas: Pontes, 2000.
- LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. In: GERALDI. João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 5º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MAXWELL, Leila J.; MARTINS, Sandra E.C. **Readings in a Foreign Language (English) based on an ESP approach.** Approach BRAZ-TESOL, July, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sakes Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos & Estratégias de Leitura** - suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

UPGRADE .São Paulo: Richmond Educação, 2010.

WILLIAMS, Eddie. **Reading in the language classroom**. London: Macmillan, 1984.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário 1

Caro(a) aluno(a),

Estou realizando uma pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa através dos gêneros textuais. Por isso, preciso da sua colaboração respondendo algumas perguntas listadas abaixo.

01) O que são gêneros textuais para você?

02) Na sua opinião, de que forma eles são úteis na leitura de textos em língua inglesa?

03) Quais dos gêneros textuais abaixo você está acostumado a ler nas aulas de língua inglesa?

() poemas () charges () cartas () e-mails () fábulas () artigos de revistas

() notícias () letras de músicas

04) Quais dos gêneros listados na questão 03 você consegue ler com mais facilidade? Por quê?

Apêndice B - Questionário 2

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Estou realizando uma pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa através dos gêneros textuais. Por isso, preciso da sua colaboração respondendo duas perguntas listadas abaixo.

1. Como você avalia seu desempenho na leitura do poema trabalhado na aula de hoje?

2. O que facilitou sua compreensão sobre este texto?

Apêndice C – Questionário 3

Questionário

Caro(a) aluno(a),

Estou realizando uma pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa através dos gêneros textuais. Por isso, preciso da sua colaboração respondendo duas perguntas listadas abaixo.

1. Como você avalia seu desempenho na leitura do artigo trabalhado na aula de hoje?
2. O que facilitou sua compreensão sobre este texto?

ANEXOS

Anexo A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada “Gêneros textuais no ensino de língua inglesa: estudo de caso no 3º ano de ensino médio” tem por objetivo promover uma reflexão sobre a importância do ensino de língua inglesa no 3º ano do Ensino Médio através de gêneros textuais, como forma de favorecer a habilidade leitora dos alunos e sua compreensão sobre assuntos variados em diferentes contextos. Esta pesquisa será desenvolvida através de respostas a questionários e observações das aulas analisadas pela pesquisadora.

Maria da Gloria Pinto da Silva, aluna pesquisadora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) é responsável por esta pesquisa e assegura que os participantes não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas nos questionários, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos. Para que possamos atingir o objetivo proposto, solicitamos a sua colaboração no preenchimento dos questionários.

Informamos que todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo e poderão ser divulgadas com fins científicos, mantendo-se o cuidado de garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Ao devolver o questionário preenchido, você estará dando seu Consentimento Livre e Esclarecido para participar do estudo.

Eu, aluno(a) do 3º ano do Ensino Médio da Escola _____, convidado, abaixo assinado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza a pesquisadora a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas.

Campina Grande, ____ de _____ de 2011.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

Assinaturas dos participantes

Assinatura da pesquisadora

Anexo B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG _____,
CPF _____, estagiário regente da disciplina de Estágio Supervisionado IV, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “Gêneros textuais no ensino de língua inglesa: estudo de caso no 3º ano de ensino médio”. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza a pesquisadora a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente citadas.

Campina Grande, 06 de novembro de 2011.

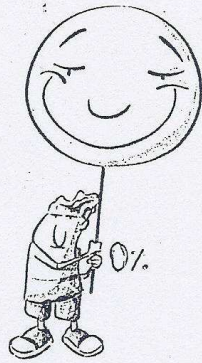
Nome _____

Assinatura _____

Telefone para contato _____

Anexo C - Quiz

1 What stresses you out? Do this quiz and see what kind of person you are. Use the code given.



1 = never



2 = sometimes



3 = usually



4 = always

- I get angry when I have to wait in line for more than 10 minutes.
- It's not easy for me to relax.
- I become irritated when people speak slowly.
- I enjoy being under pressure no matter who is pressing me.
- I get bored if I stay alone in silence.
- I feel excited if I am under pressure.
- I always do things in a hurry, even when I don't need to.
- I am not patient to listen to people.
- I keep busy all the time on weekends.
- I interrupt people when they are talking if I need to talk to them.

Now add up your score.

10-20	You don't worry about life at all.
21-30	You know how to relax, but sometimes you take certain things seriously.
31-40	You need to change your behavior immediately. Your level of stress is high!

Do you agree with the score you got? Why? / Why not?

Anexo D – Texto “Sonnet of fidelity” e sua respectiva atividade de compreensão textual



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

[...]

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

Sonnet of Fidelity

Vinicius de Moraes

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

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

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

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

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

After Reading

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

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

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

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



Anexo E – Texto “Family” e sua respectiva atividade de compreensão textual

Family

By Michelle Peters

Family is the strong tie,
That holds you to the ground.
When it seems that you have lost,
All that you had found.
They are the rock that holds you down,
When you start to float away,
And they can turn your life around,
When you go astray.
They are the friends that you are born with,
They are with you 'till the end,
And when life treats you rough,
Your broken heart they will mend.
Although sometimes you may fuss and fight,
And may not always agree,
In the dark, they are the light,
That shows the path so you can see.

01. The poem is about:

- a) Love affairs. b) relationship between parents and children. c) how brothers want the same things in life. d) friends

02. What does the modal verb can indicate in each sentence in which it appears in the text?

- a) ability – permission b) possibility – permission c) both permission
d) ability – possibility

03. Which words from the poem helped you give the previous answer?

- a) go astray - tie - mend - dark
b) light - dark - mend - rock
c) mend - tie - rock - light
d) tie - rock - dark - tie

04. The author of the poem plays with opposite words and expressions. Find in the poem the opposite of these words: lost, hold down, continue down the right path, and dark.

a) Found, float away, go astray, light

b) Found, Float away, go astray, black

c) Win, float away, go astray, light

d) Found, flock, go astray, white

05. Does the author show in the poem?

a) indifferent view of family life b) negative c) positive

d) negative and positive

06. In which lines does the author show that the family helps you find your path again when everything goes wrong?

a) 1 and 2

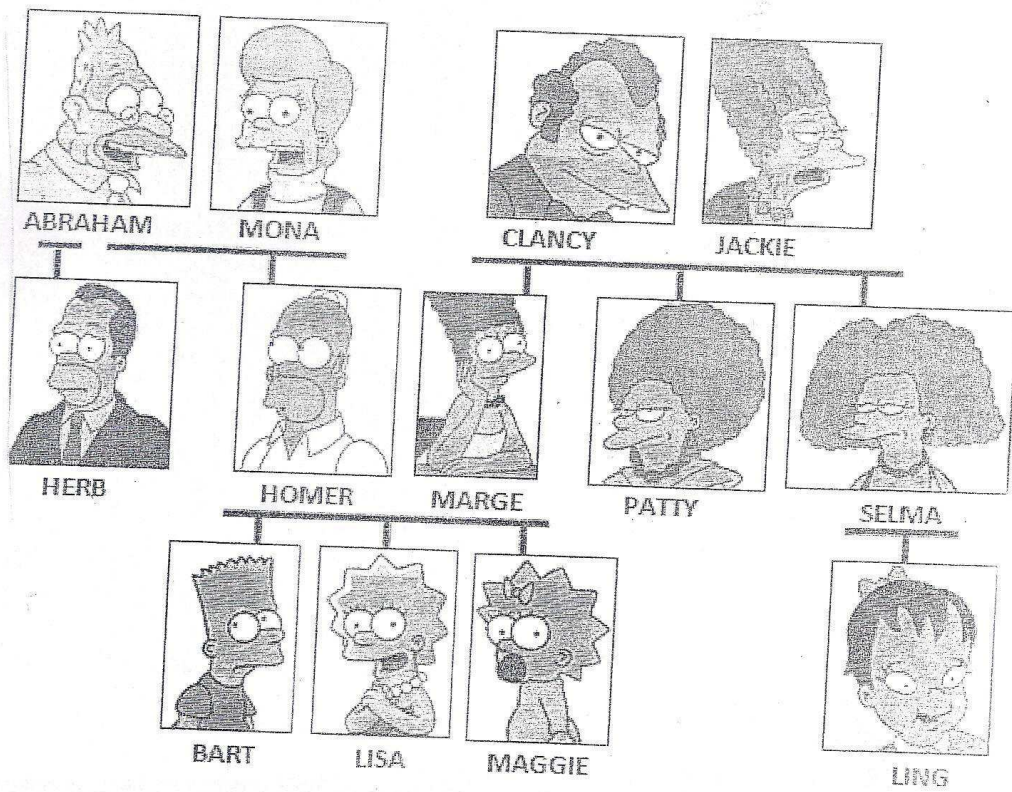
b) 3 and 4

c) 5 and 6

d) 7 and 8

Anexo F - Texto – “THE SIMPSONS” e sua respectiva atividade de compreensão.

THE SIMPSONS



SIMPSONS FAMILY QUIZ

How much do you know about the Simpsons Family? Read the sentences and choose the correct options.
The picture above might help you.

1. BART IS LISA'S
2. MARGE IS HOMER'S
3. CLANCY IS SELMA'S
4. ABRAHAM IS MONA'S
5. MAGGIE IS LING'S
6. LISA IS PATTY'S
7. HOMER IS ABRAHAM'S
8. SELMA IS LING'S ADOPTIVE
9. BART IS HERB'S
10. MAGGIE IS MARGE'S
11. HERB IS MARGE'S
12. PATTY IS SELMA'S
13. HERB IS HOMER'S
14. ABRAHAM IS MARGE'S
15. HERB IS MAGGIE'S
16. JACKIE IS HOMER'S
17. MARGE IS HERB'S
18. HOMER AND MARGE ARE LISA'S
19. HOMER IS CLANCY'S
20. BART AND LISA ARE MAGGIE'S
21. ABRAHAM IS LISA'S
22. BART AND LISA ARE MARGE'S

Anexo G – Texto “English marks a million” e sua respectiva atividade de compreensão

textual

English Marks A Million

On April 29th 2009, the number of words in the English language passed the one million mark. This astonishing fact prompts a host of frequently asked questions, or, as wordsmiths calls them, FAQs. [...] Some countries, such as France and Spain, have academies that claim the right to regulate their national languages, and repel invasive terms, usually from English. Neither England nor the U.S.



attempts such an exercise in futility. English is a mongrel language that keeps its vitality by absorbing new words, uses and expressions. It promiscuously plunders other languages and delights in neologisms. [...] How many words are there in English? That depends on what counts as a word. Should “write”, “wrote”, “writes” and “written” count as four words, or one? What about the numberless words with different meanings? Should “set” and “stock”, for instance each count as one, though their meanings are manifold? [...] English gathers variants as it travels. [...] The global monitors of language would have the world believe that their lines [for inclusion] are scientifically drawn. Chuck in all the words from Shakespeare, Chaucer and the Bible, [...] the press, the internet and other mediums for new words. After that the words must meet criteria about frequency of use in print and speech and their ability to stand the test of time. Words drop out of use as well as into it. [...] English does indeed have lots of words, almost certainly more than any other tongue, as a consequence of its evolution. As the global language of the modern world, it now has lots of local variants – some recompense perhaps for the words it helps to obliterate as more and more languages become extinct.

(by John Grimond, From *The World in 2009*)

01. QUESTION

According to **TEXT B** the main reason why English has such a wide vocabulary is

- a) its openness to words from other languages.
- b) its rejection of neologisms.
- c) its rejection of invasive terms.
- d) the academies which regulate it.
- e) exclusion of words with multiple meanings.

2. QUESTION

Which of the following groups of words in **TEXT B** consists only of adjectives:

- a) astonishing, national, invasive, numberless, manifold.
- b) global, mongrel, national, absorbing, manifold.
- c) astonishing, national, meanings, numberless, manifold.
- d) astonishing, national, promiscuously, numberless, manifold.
- e) national, invasive, absorbing, numberless, manifold.

3. QUESTION

TEXT B implies that the French and Spanish academies are

- a) promiscuous.
- b) vital.
- c) useless.
- d) absorbing.
- e) all-inclusive.

4. QUESTION

TEXT B affirms that the criteria to be met for words to be included in English are

- a) frequent and long lasting use.
- b) foreign origin.
- c) multiple meanings.
- d) having several variants.
- e) being neologisms.

5. QUESTION

TEXT B mentions that the process of language formation involves

- a) exclusion of neologisms.
- b) exclusion of variants.
- c) exclusion of foreign words.
- d) inclusion and exclusion of words.
- e) exclusion of words from Latin.

Anexo H – Texto “High marks for clean water” e sua respectiva atividade de compreensão textual

High Marks for Clean Water

Retrieve a discarded water bottle. Tear off the label and fill it with any water that's not too murky from a creek, standpipe or a puddle. Place the bottle on a piece of metal in full sun. In six hours the UVA radiation will kill viruses, bacteria and parasites in the water, making it safe to drink.

SODIS, the acronym for this Swiss - pioneered water - disinfection program, is now being used all over the world to provide drinking water for some four million people. "It's simple, it's free, and it's effective," says Ibelatha Mhelela, principal of the Ndolela Primary School in Tanzania. In 2006 her school started using SODIS to disinfect its contaminated tap water, placing bottles on the building's corrugated metal roof. The result? Absenteeism due to diarrhea has dropped considerably, and examination scores soared. "Before we started SODIS, only ten to fifteen percent of the children passed the national sixth grade exams," says Mhelela, "Now ninety to ninety-five percent of the students pass."

(National Geographic, April 2010)

1. QUESTION

The first sentence of text B is

- a) a declaration.
- b) a description.
- c) a question.
- d) an instruction.
- e) an affirmation.

2. QUESTION

The meaning of the word "murky" in the second sentence of text B is:

- a) transparent.
- b) clear.
- c) dirty.
- d) translucent.
- e) lucid.

3. QUESTION

The method of disinfecting water discussed in text B is

- a) by filtering the water.
- b) by boiling the water.
- c) by straining the water.
- d) by freezing the water.
- e) by using the heat of the sun.

4. QUESTION

Text B states that among the results of using SODIS are:

- a) better attendance and worse health.
- b) better health and lower attendance.
- c) lower attendance and worse health.
- d) increase in diarrhea among school children.
- e) better health and an increase in school attendance.

5. QUESTION

According to text B, after adopting SODIS:

- a) fifteen percent of the students passed the national sixth grade exams.
- b) only three quarters of the students passed the national sixth grade exams.
- c) ten percent of the students passed the national sixth grade exams.
- d) the majority of the students passed the national sixth grade exams.
- e) less than half of the students passed the national sixth grade exams.

Anexo I – Última Atividade Avaliativa

Text 01

"NEGRO"
(BY LANGSTON HUGHES)

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

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

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

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

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

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

01. According to what the poem says, read the statements and mark the correct alternative:

- I. The black people are not treated badly anymore.
 - II. The way the Negroes have been treated throughout the years has never changed.
 - III. The situation of the Negroes can be considered better than it was in the past.
 - IV. The suffering inflicted on the Negroes can be considered better than it was in the past.
 - V. The Negroes have never been disrespected in their existence.
- a) I, II and IV b) I, II and V c) II, III and V d) I, II, III and V e) Only II

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

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



()



()



()



()



()

Text 02

The Biology of Beauty (by Geoffrey Cowley)

WHEN IT COMES TO CHOOSING A MATE, A FEMALE PENGUIN knows better than to fall for the first creep who pulls up and honks. She holds out for the fittest suitor available -- which in Antarctica means one chubby enough to spend several weeks sitting on newly hatched eggs without starving to death. The Asian jungle bird *Gallus gallus* is just as choosy. Males in that species sport gaily colored head combs and feathers, which lose their luster if the bird is invaded by parasites. By favoring males with bright ornaments, a hen improves her odds of securing a mate (and bearing offspring) with strong resistance to disease. For female scorpion flies, beauty is less about size or color than about symmetry. Females favor suitors who have well-matched wings -- and with good reason. Studies show they're the most adept at killing prey and at defending their catch from competitors. There's no reason to think that any of these creatures understands its motivations, but there's a clear pattern to their preferences. "Throughout the animal world," says University of New Mexico ecologist Randy Thornhill, "attractiveness certifies biological quality."

Is our corner of the animal world different? That looks count in human affairs is beyond dispute. Studies have shown that people considered attractive fare better with parents and teachers, make more friends and more money, and have better sex with more (and more beautiful) partners. Every year, 400,000 Americans, including 48,000 men, flock to cosmetic surgeons. In other lands, people bedeck themselves with scars, lip plugs or bright feathers. "Every culture is a 'beauty culture'," says Nancy Etcoff, a neuroscientist who is studying human attraction at the MIT Media Lab and writing a book on the subject. "I defy anyone to point to a society, any time in history or any place in the world, that wasn't preoccupied with beauty." The high-minded may dismiss our preening and ogling as distractions from things that matter, but the stakes can be enormous. "Judging beauty involves looking at another person," says University of Texas psychologist Devendra Singh, "and figuring out whether you want your children to carry that person's genes."

(<http://www.thedailybeast.com/newsweek/1996/06/02/the-biology-of-beauty.html>)

03. Read the article and answer the question: What's the author's point?

- a) () Human beauty is totally different from that of animals.
- b) () Beauty is mostly dependent on cultural and historical aspects.
- c) () The concept of beauty is a product of western civilization.
- d) () Human beauty is closely connected to that of animals and a very important subject of scientific research.

04. What does the underlined pronoun refer to?

She holds out for the fittest suitor available...

- a) Nancy Etcoff
- b) a female penguin
- c) Suitors (Male scorpion flies)
- d) any of these creatures.

05. Check if the information below is true or false according to the text.

- a) () We are obsessed with beauty.
- b) () Scientists are discovering new things about beauty.
- c) () For penguins fat is ugly.
- d) () For some birds colors are a sign of good health.
- e) () Biological quality has no connection with beauty.
- f) () More Americans men than women have cosmetic surgery.
- g) () Every culture is preoccupied with beauty according to Nancy Etcoff.
- h) () Devendra Singh associates beauty with reproduction.

COSTA, Marcelo Baccarin. **Globetrekker**: inglês para o ensino médio. 2ª edição. São Paulo : Macmillan, 2010.